

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Дальневосточный федеральный университет»  
(ДФУ)

## ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ

*Сборник научных статей и докладов  
XIV Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием*

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ



*Научное электронное издание*

Владивосток  
Дальневосточный федеральный университет  
2021

© Оформление. ФГАОУ ВО ДВФУ, 2021  
ISBN 978-5-7444-5046-5

УДК 37.01  
ББК 74.58  
Н 35

**Ответственные редакторы**

Шурухина Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент

Глухих Е.В., кандидат педагогических наук, доцент

**Техническая редакция**

Тарактей И.А.

**Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы** : Сборник научных статей и докладов XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием от 12.05.2021 г./ отв. редакторы Т.Н. Шурухина, Е.В. Глухих ; Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске (Школа педагогики). – Владивосток : Дальневосточный федеральный университет, 2021. – [288 с.]. – Загл. с титул. экрана. ISBN 978-5-7444-5046-5. – URL: [https://www.dvfu.ru/schools/school\\_of\\_education/e-publications/](https://www.dvfu.ru/schools/school_of_education/e-publications/) – Дата публикации: 06.06.2021. – Текст. Изображения : электронные.

Сборник содержит научные статьи и доклады XIV Всероссийской научно-практической конференции «Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы»

Издание адресовано преподавателям высшей и средней школы, аспирантам и студентам педагогических специальностей, всем интересующимся проблемами отечественного образования.

**ВНИМАНИЕ!**

Ответственность за достоверность изложенных фактов, аутентичность цитат, правописание и стиль, правильность оформления библиографии, соблюдение Закона об авторском и смежном правах несут авторы статей. Редакторы сборника оставляют за собой право на редактирование представленных материалов.

УДК 37.01

ББК 74.58

---

*Научное электронное издание*

**Минимальные системные требования:**

процессор с частотой 1,3 ГГц (Intel, AMD); оперативная память 256 МБ,  
свободное место на винчестере 335 МБ; Windows (XP; Vista; 7 и т.п.)

Программное обеспечение: Acrobat Reader, Foxit Reader либо любой другой их аналог

**НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО  
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Сборник научных статей и докладов*

*XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*

В авторской редакции (орфография и пунктуация сохранены)

Дальневосточный федеральный университет

690091, г. Владивосток, ул. Суханова, 8

[editor\\_dvfu@mail.ru](mailto:editor_dvfu@mail.ru); (423) 2265443

Размещено на сайте 14.06.2021 г.

*Объём 5,2 МВ*

© Оформление. ФГАОУ ВО ДВФУ, 2021

## Оглавление

### Раздел I.

#### Современное образование: от традиций к новациям

<b><i>Пчела Инна Владимировна</i></b> ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА (ОПЫТ ШКОЛ ПРИМОРСКОГО КРАЯ СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА) .....	9
<b><i>Вахидова Елизавета Андреевна, Пчела Инна Владимировна</i></b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИНАСТИИ ПРИМОРЬЯ – ГАРАНТ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИЙ И РОСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЕЙ .....	14
<b><i>Разумная Нина Викторовна</i></b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИНАСТИЯ ГОРВАЛЬ ОКТЯБРЬСКОГО РАЙОНА ПРИМОРЬЯ ....	19
<b><i>Сеник Тина Геннадьевна</i></b> О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ «ДОЦИФРОВОГО» ПОКОЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИВШИХСЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ УЧАЩИХСЯ .....	24
<b><i>Сидоренко Оксана Сергеевна</i></b> СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....	27
<b><i>Петрова Татьяна Эдуардовна, Зёлко Александра Сергеевна</i></b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КЛАССАХ .....	31
<b><i>Маринченко Ирина Александровна. Андрейчук Евгения Владимировна</i></b> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	35
<b><i>Ахмыловская Лариса Алексеевна</i></b> МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТВОРЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ ВУЗА ИСКУССТВ .....	39
<b><i>Горевой Дмитрий Юрьевич</i></b> БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	45
<b><i>Краснокутский Николай Васильевич, Холод Владимир Леонидович</i></b> ВОСХОЖДЕНИЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ .....	49
<b><i>Красюк Людмила Васильевна, Бедрина Светлана Львовна</i></b> ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА» .....	55
<b><i>Куманина Надежда Юрьевна</i></b> СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	59

<b>Лазарев Евгений Викторович</b> РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В РАЗВИТИИ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕРРИТОРИИ .....	61
<b>Овчинников Андрей Александрович</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ .....	65
<b>Тихонова Зинаида Андреевна</b> АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ .....	67
<b>Глухих Елена Васильевна</b> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	71
<b>Цурикова Лариса Владимировна, Шеховцева Татьяна Михайловна, Гусакова Наталья Леонидовна</b> ПЕРСПЕКТИВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ EMI-TEACHING В НИУ «БЕЛГУ» (НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ НОВОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ) .....	73
<b>Башлакова Ольга Игоревна</b> РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19 .....	77
<b>Полухин Олег Николаевич, Тарабаева Виктория Борисовна, Гребнева Валентина Викторовна, Шеховская Наталия Леонидовна, Кролевецкая Елена Николаевна</b> ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (ИЗ ОПЫТА БЕЛГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) .....	80
<b>Марковский Александр Викторович</b> ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ .....	86
<b>Косенкова Екатерина Юрьевна, Пазенко Марина Александровна</b> БЕЗОПАСНОСТЬ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛЫ. КАКОЙ ДОЛЖНА БЫТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА? .....	91
<b>Nguyen Anh Tuan</b> EVALUATING THE STATE'S ROLE IN STRATEGY OF THE IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION'S AUTONOMY IN VIETNAM .....	94
<b>Bui Thi Thanh Huong', Nguyen Ngoc Anh, Tran Van Cong, Tran Thanh Nam, Nguyen Chi Thanh, Vu Ngoc Ha, Nguyen Tho Thong, Pham Thi Thoa, Nguyen Kien Cuong, Dang Thanh Tung</b> NOISE POLLUTION IN SCHOOLS: SOME URGENT ISSUES IN VIETNAM .....	108
<b>Dang Mai Hai</b> PROJECT-BASED LEARNING PROMOTES STUDENT'MOTIVATION AND ATTITUDE: A STUTY IN SCHOOL OF LAW, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY .....	118

## Раздел II.

### Совершенствование методического потенциала современного образования

<b>Квашко Людмила Павловна, Александрова Лариса Геннадьевна, Квашко Виктор Викторович</b> ИЗМЕНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДИСТАНЦИОННУЮ ФОРМУ ОБУЧЕНИЯ .....	128
<b>Маринченко Ирина Александровна, Васильева Елена Васильевна</b> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖДОМЕТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	132
<b>Осинова Екатерина Сергеевна</b> ОБУЧЕНИЕ ДИСКУРСИВНЫМ ПРАКТИКАМ СТУДЕНТОВ IT СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ .....	138
<b>Лосев Александр Сергеевич, Шилова Анастасия Владимировна</b> АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ .....	141
<b>Морозова Анастасия Игоревна, Глухих Елена Васильевна</b> ИНСЦЕНИРОВАНИЕ СКАЗОК, КАК СРЕДСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	145
<b>Берсенева Светлана Анатольевна, Репиш Наталья Викторовна, Белов Александр Никитович</b> ФОРМЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ .....	150
<b>Беленькая Елена Геннадьевна</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ФОРМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО .....	153
<b>Беляева Ирина Николаевна, Величко Максим Андреевич, Лазирко Ирина Олеговна</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕБ-ПРОГРАММИРОВАНИЯ .....	158
<b>Беляева Ирина Николаевна, Голдобина Татьяна Михайловна</b> ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВРЕМЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	161
<b>Варламова Сардана Ивановна</b> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 23.02.01 «ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕВОЗОК И УПРАВЛЕНИЕ НА ТРАНСПОРТЕ» .....	163
<b>Вельчинская Валентина Анатольевна</b> УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ПРИНЦИП АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ .....	166

<b>Лазарева Ирина Николаевна, Арбузова Ольга Викторовна</b> КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ .....	171
<b>Анурова Татьяна Анатольевна</b> ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ .....	174
<b>Виноградов Павел Валентинович, Михайлова Галина Анатольевна</b> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОГО ДЕЛА В КОНТЕКСТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .....	177
<b>Воронина Марина Петровна</b> О ЗНАЧЕНИИ И СОДЕРЖАНИИ СПЕЦКУРСА «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА» .....	180
<b>Поспелова Юлия Павловна</b> ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ И КУЛЬТУРА САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....	182
<b>Воронцова Елена Михайловна</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С СУВОРОВЦАМИ ....	185
<b>Гилязиева Гулина Ильясовна, Твардовская Алла Александровна</b> ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ С НЕЗНАКОМЫМИ ЛЮДЬМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	191
<b>Ерышева Мария Витальевна</b> ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СПОСОБАМ РАБОТЫ С ДАННЫМИ .....	195
<b>Каширина Татьяна Вячеславовна</b> ФОРМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ .....	200
<b>Степанова Тамара Ильинична, Карпова Евдокия Васильевна</b> ФОРМИРОВАНИЕ НЕЛИНЕЙНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ .....	206
<b>Жигалова Ольга Павловна, Пахомов Вячеслав Александрович</b> К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ .....	209
<b>Шкляр Ирина Алексеевна</b> ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....	213
<b>Суборь Сергей Александрович</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ВО ВРЕМЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	217

<b>Хулан Елена Александровна</b> МЕНТАЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ .....	221
<b>Щербатова Яна Олеговна</b> РОБОТОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	223
<b>Цицук Елена Владимировна</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ И СИСТЕМА ИХ ОЦЕНИВАНИЯ .....	228
<b>Шпагина Алена Александровна, Нестерова Лариса Евгеньевна</b> РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ГЕОМЕТРИЯ» .....	232
<b>Синько Елена Викторовна, Глухих Елена Васильевна</b> РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	237
<b>Брагина Ирина Александровна</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	242
<b>Афанасенко Анна Васильевна, Бритых Анна Васильевна</b> ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ИЗ ФЕТРА .....	248
<b>Авдеева Дарья Валерьевна, Сабирова Эльвира Гильфановна</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	254

### Раздел III.

#### Актуальные проблемы инклюзивного образования

<b>Самойлов Николай Григорьевич, Алёшичева Анна Васильевна, Степанова Эльвира Владимировна</b> МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	258
<b>Мазниченко Марина Александровна, Дубовицкая Татьяна Дмитриевна, Платонова Анастасия Николаевна</b> ДИСЦИПЛИНА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАУЧНЫХ И ВНЕНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ .....	263
<b>Борисова Зоя Николаевна</b> ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД .....	267

<b><i>Прокопьева Мария Николаевна</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «КАМЕШЕК МАРБЛС» В КОРРЕКЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	270
<b><i>Коровина Полина Константиновна, Зачиняева Елена Федоровна</i></b> СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СЕМЬЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	274
<b><i>Корнеева Светлана Анатольевна, Москаленко Светлана Валерьевна, Корнеева Анна Алексеевна, Ковалев Дмитрий Игоревич</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ И АППАРАТНЫХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .....	278
<b><i>Агилар-Валера Хосе Алонсо</i></b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РАССТРОЙСТВ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ .....	282
<b><i>Буй Тху Ха</i></b> АНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ГЛАГОЛА И СПОСОБЫ ИХ ТРАНСЛЯЦИИ ВО ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКЕ .....	284



## РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ТРАДИЦИЙ К НОВАЦИЯМ

### ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА (ОПЫТ ШКОЛ ПРИМОРСКОГО КРАЯ СЕРЕДИНЫ XX ВЕКА)

*Пчела Инна Владимировна*

*кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры исторического образования  
Школа педагогики ДВФУ, Россия*

**Аннотация.** Статья раскрывает факторы, повлиявшие на становление системы педагогического наставничества. На материалах из фондов Государственного архива Приморского края (ГАПК), периодической печати и воспоминаний реконструирована система работы по адаптации молодых специалистов – выпускников педагогических училищ, техникумов и вузов к работе в школе, многообразии форм наставничества. Автор пришел к выводу, что опыт школ Приморского края 1950–1960-х гг. может быть востребован в настоящее время.

**Ключевые слова:** наставник; учитель-мастер; молодой специалист; учитель; адаптация.

### FORMATION OF A SYSTEM OF PEDAGOGICAL MENTORING (THE EXPERIENCE OF SCHOOLS IN PRIMORSKY KRAI IN THE 1950–1960 YEARS)

*Pchela Inna Vladimirovna*

*candidate of pedagogical science,  
Assistant Professor Department of Historical education  
Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article reveals the factors that influenced the formation of the system of pedagogical mentoring. Based on materials from the funds of the State Archive of the Primorsky Kray (GAPK), periodicals and memoirs, the system of work on the adaptation of young professionals – graduated of pedagogical colleges, teacher training schools and universities to work in school, a variety of forms of mentoring is reconstructed. The author came to the conclusion that the experience of the schools of Primary in 1950-s and 1960-s years can be in demand at the present time.

**Keywords:** mentor; teacher of master; young specialist; teacher; adaptation.

**Актуальность.** Введение профессионального стандарта позволило системно переосмыслить существующую практику подготовки и осуществления профессиональной деятельности педагогов. Становление учителя, как профессионала – процесс длительный и сложный. На него оказывает влияние целый комплекс факторов, как позитивных, так и негативных. Не секрет, что многие выпускники педагогических техникумов и вузов уходят из профессии, зачастую даже не освоив ее «азов». Задача педагогического сообщества – помочь молодому учителю осознать свой потенциал, не разочароваться в своем профессиональном выборе, адаптироваться к условиям педагогической деятельности, чтобы продемонстрировать высокие результаты. Грамотно построенная работа с молодым учителем – один из факторов его успешного вхождения в профессиональное сообщество.

Именно на самом начальном этапе своей педагогической деятельности молодые учителя испытывают серьезные затруднения. Это связано с тем, что процесс их адаптации сопряжен с преодолением многочисленных трудностей из-за отсутствия опыта работы, незнания специфики образовательной организации, неумения наладить общение с коллегами и родителями. Другая сложность заключается в отсутствии четких представлений о перспективах личностного роста, в том числе профессионального.

Одним из путей выхода из сложившейся ситуации видится в возвращении к системе наставничества. На это акцентировал внимание Президент Российской Федерации В.В. Путин: «Считаю

необходимым подумать, как нам вернуть институт наставничества. Многие из тех, кто сегодня успешно трудится на производстве, уже проходили эту школу, и сегодня нам нужны современные формы передачи опыта» [6]. Указ от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» нацеливал Правительство Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования «исходить из того, что к 2024 г. необходимо обеспечить создание условий для развития наставничества» [14].

Между тем, феномен «наставничества» не является инновационным. В широком смысле слова, оно существовало всегда и было присуще всем формам обучения. Однако, именно в середине XX в. в СССР движение наставничества стало массовым. Особое значение педагогическое наставничество имело для школ Дальнего Востока, где наблюдалась острая нехватка специалистов, в том числе с педагогическим образованием. Проблема приобретала особую остроту в перспективе расширения сети учебных заведений в стране, в связи с принятой программой перехода школ СССР к обязательному семилетнему образованию. «Кадровый дефицит», возникший по причине незавершенности к 1950-м гг. процесса формирования региональной системы подготовки специалистов с высшим и средним образованием, восполнялся молодыми специалистами, направляемыми в централизованном порядке («по распределению») на Дальний Восток после окончания учебных заведений в западных и центральных районах страны. Возникла необходимость выстроить специальную модель работы с молодыми специалистами, чтобы «закрепить» их на новых рабочих местах.

В этой связи *целью* исследования являлось изучение опыта, в первую очередь, сельских школ Приморья по адаптации молодых специалистов, формирование представлений о формах педагогического наставничества.

Представляется интересным проанализировать: кому поручались функции наставничества; что входило в круг полномочий наставников; какие формы работы в системе наставничества были наиболее оптимальными.

В качестве временного отрезка был выбран период 1950–1960-е гг., когда происходило формирование системы педагогического наставничества.

*Объектом* изучения стала система работы педагогов-наставников, особенно в сельских районах края, где наблюдался острый «кадровый голод».

Сущность педагогического наставничества изучили такие специалисты, как Н.Ю. Синюгина [7], Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева [17], Т.Н. Щербакова [21], Н.Н. Щипунова [22] и др. Ежегодно в нашей стране проходят научно-практические конференции по данной теме [8, 9]. Вместе с тем, в вопрос о формировании системы наставничества остается слабо разработанной темой. Опыт наставников Приморского края остался без внимания исследователей. Данная публикация призвана восполнить указанный пробел.

*Материалом* для исследования стали неопубликованные источники из фондов Государственного архива Приморского края, районная периодическая печать («Анучинские зори», «Вперед», «Ленинский путь» и др.), воспоминания.

Изучение комплекса документов позволяют утверждать, что на Дальнем Востоке к середине XX в. становление региональной системы подготовки специалистов по многим причинам отставало от западных и центральных районов страны. В соответствии с государственной политикой в области школьного образования темпы расширения сети образовательных учреждений были высокими, но региональные техникумы и вузы не могли обеспечить школы учителями в полном объеме. К примеру, в Приморском крае число школ с 1949 г. по 1957 г. возросло с 1565 до 2960 (на 98%) (ГАПК ф.1481. оп.1. д.3. л.7-8), в то же время ежегодные выпуски педагогических и учительских институтов составляли всего 200–250 человек. Так, в 1949 г. школам Приморского края требовалось 835 учителей, а выпуск составил всего 129 человек; в 1950 г. – на 700 вакансий было направлено всего 214 выпускников [1, с. 95–96].

Свободные вакансии планировалось заполнить молодыми специалистами, в централизованном порядке направляемых в край после окончания учебных заведений в западных и центральных районах страны. По воспоминаниям Н.Т. Осадчей, «в 1950-е гг. учителей катастрофически не хватало. Тогда в Приморье приехала большая группа учителей из Подмоскovie, из Чувашии и других территорий. Многие уехали, не задержавшись больше чем на год, остались единицы, для

них Приморье стало второй Родиной» [10, с. 3]. В числе тех, кто прибыл в Приморский край по комсомольской путевке была выпускница Коломенского учительского института – учитель географии М.И. Волкова (Катиба), она работала в разных школах края более 30 лет, вплоть до выхода на пенсию» [5, с. 3]. Учительницы получили назначение в Анучинский районный отдел народного образования, где в 1949–1950 учебном году функционировало 27 школ: 1 средняя, 11 семилетних и 15 начальных, в них трудилось 122 учителя, вместо 140, положенных «по штату». На следующий учебный год в районе было уже 30 вакансий, из них 14 – учителей начальных классов (ГАПК ф.112. оп.1. д.7. л.15).

По сведениям районной газеты, «к началу 1949–1950 учебного года в район прибыло 23 новых учителя, из них 11 окончили педагогические училища и институты и были направлены в наш край из центральных областей страны» [16, с. 1].

Приезжали молодые педагоги разной специальности и разного возраста. 25-летняя Н.Н. Абрамова (Фомичева) несколько лет работала на заводе Йошкар-Олы и училась на вечернем отделении Марийского педагогического института, после окончания которого получила назначение в школу железнодорожной станции Телянза (Тихоречное) [2, с. 1]. 20-летняя выпускница педагогического училища Л.И. Ткачук (Громыко) была назначена в Телянзинскую школу (с. Рисовое) [15, с. 3]. 19-летняя Н.П. Осадчая (Рейм) окончила Спасское педагогическое училище по специальности учитель начальных классов и работала в Телянзинской школе (с. Рисовое) вплоть до пенсии (более 40 лет).

Уникальный источник – «Паспорт Телянзинской семилетней школы 1950–1955 гг.» [11, л. 10–12] содержит список учителей, работавших в указанные годы: из 10 педагогов – 6 молодые специалисты, стаж работы которых составляет 1–2 года. Аналогичная ситуация и в других сельских школах: в «Паспорте Чернышевской семилетней школы 1950–1955 гг.» [12, л. 8–14] из 18 педагогов – 10 молодые специалисты (выпускники различных вузов Москвы, Ленинграда, Самарканда, Ишима, Ростова-на-Дону и т.д.). Эти наблюдения подтверждают и воспоминания бывших учащихся. Так, А.П. Дубинин писал о своих школьных годах: «... в те годы учителями были молодые юноши и девушки, только что окончившие Московские или Ленинградские университеты или педагогические институты. Они ежегодно прибывали на Дальний Восток, наверное, экзотический для них Уссурийский край ...» [4, с. 21].

Сильно разнилась не только предметная специализация молодых специалистов, но и качество их подготовки. Так, выпускница Куйбышевского педагогического института (1948 г.) Л.Г. Волкова приехала по распределению в Приморье. Уже на следующий год ее отметили, как «одного из наиболее талантливых и высокопрофессиональных педагогов» [20, с. 1]. Это был редкий случай, т.к. в подавляющем большинстве случаев «директора школ обращали внимание на то, что слабые знания дают учащимся именно молодые учителя, только что окончившие педучилища и институты» (ГАПК ф.112. оп.1. д.9. л.13а).

Поэтому перед руководителями районных отделов народного образования и директорами (заведующими) школ поставили задачу: не только адаптировать молодых специалистов к условиям работы в дальневосточной школе, но и «закрепить» их на рабочих местах, чтобы через год–два не приходилось начинать работу заново. Рекомендовалось в каждой школе организовать наставничество, в «форме передачи опыта от учителей-мастеров – молодым учителям» [13, с. 162]. Наставничество решало две задачи: во-первых, помочь молодому специалисту сформировать и развить свои личные и профессиональные качества, чтобы реализовать весь свой потенциал; во-вторых, под непосредственным руководством опытного «мастера» освоить практические приемы обучения и воспитания, чтобы обеспечить высокую успеваемость. Указывалось, что «опытный» наставник характеризовался не стажем работы, а готовностью поделиться с подопечным своими знаниями, стремлением помочь ему советами, поддержать его в желании всесторонне освоить и закрепить на практике свои навыки, мотивировать его на повышение профессиональности.

Однако, далеко не в каждой школе были такие педагоги-мастера. К числу таких уникальных наставников можно отнести Н.Ф. Мансурову (Головинову). Она более полувека работала в Анучинской средней школе. При методическом кабинете Анучинского РОНО она организовала и возглавила Комиссию по изучению и распространению передового опыта. Ценность этой работы понятна, если учесть, что учителя района приехали из разных районов страны, они получили под-

готовку в различных учебных заведениях СССР, что позволяло аккумулировать, изучить и «довести до каждого педагогического коллектива, в первую очередь, молодым специалистам, лучший педагогический и методический опыт, помогая им повысить успеваемость и улучшить качество своей работы» [18, с. 2]. Перед уходом на заслуженный отдых, Н.Ф. Головинова подвела итог своей многолетней работы наставника. Она гордилась тем, что только «в Анучинской школе трудилось 27 ее бывших подопечных» [23, с. 3]. Если проанализировать интервью Н.Ф. Головиновой, ее доклады и сообщения, прочитать ее конспекты (разных лет), то станет понятным педагогическое кредо наставника: «личным примером демонстрировать образцы поведения. ... привлечь молодого человека к активному участию в жизни коллектива; сформировать у него общественно значимые интересы и расширить его кругозор; воспитать в нем потребность в самообразовании, повышении квалификации, зажечь в нем стремление овладеть новыми методами и приемами обучения» [23, с. 3].

В случае, если педагогический коллектив школы состоял, главным образом, из молодых специалистов, тогда функции наставника возлагались на директора (заведующего) школой. Его обязали проинформировать назначенного учителя о требованиях к организации учебного процесса, объяснить правила ведения школьной документации, поделиться формами, методами и приемами организации учебно-воспитательного процесса, познакомить с правилами безопасного использования техники и механизмов, продемонстрировать, как заказывать и приобретать дидактические материалы и т.д. «Директорам и завучам предписывалось оказывать помощь и осуществлять контроль путем посещения уроков, проверки планов, оказывать повседневную помощь молодым учителям. Основная задача заключалась в том, чтобы каждый учитель глубже осознал мысль, что высокой успеваемости он может достигнуть лишь упорным трудом, только серьезным повышением своего идейно-теоретического уровня и настойчивым усовершенствованием своей педагогической квалификации» (ГАПК ф.112. оп.1. д.7. л.17).

О том, как руководители школ исполняли обязанности наставников вспоминала учительница начальных классов М.В. Шепеленко (Грибкова). Азы профессии выпускница Бийского педагогического училища постигала под руководством директора М.П. Полещука. «Михаил Петрович практически ежедневно посещал уроки, проверял планы, журналы и иную документацию. Он сидел на уроках, указывал на ошибки и просчеты в работе, проводил занятия и беседы, нацеленные на идейно-политический рост педагогов. В выражениях не стеснялся, в гневе был страшен. В запальчивости мог стукнуть кулаком по столу. Не стеснялся открыто и прямо выражать свое недовольство. Любимое выражение «Чертовы куклы!!!». Несмотря на это, мы очень уважали его. На всю жизнь запомнились мне его советы: «Успех придет не сразу!» или «Работай пять лет на авторитет, тогда тебя будут знать как хорошего работника» [3].

Если изучить опыт педагог-наставников разных школ края, то можно выделить три формы работы: персональную, групповую и коллективную. В первом случае молодой специалист, только окончивший педагогическое училище, техникум или вуз, но не имеющего опыта работы в школе, «прикреплялся» к опытному наставнику, чтобы получить необходимую теоретическую и практическую помощь непосредственно на рабочем месте. При помощи наставника молодой учитель проходил наиболее трудные разделы программы, учился планировать занятие, отбирать материал для изучения основных вопросов урока; наставник советовал с какой педагогической или методической литературой ознакомиться, как использовать или изготовить самому дидактические пособия.

Групповое наставничество, как правило, осуществлялось в формате «кустовых методических объединениях учителей-предметников». Планы работы и график встреч таких объединений был хорошо известен в каждой школе. В ходе встреч (семинаров) «учителя обменивались опытом, проводили беседы о важнейших событиях, происходящих в стране и в мире... на каждом заседании обсуждали вопросы пассивно-политического роста учителей, формы повышения квалификации. Помимо докладов и сообщений педагога посещали «открытые уроки» и т.д.» (ГАПК ф.112. оп.1 д.9. л.18-19). Районные методисты оформляли «уголки» и выставки с новинками учебных пособий, инструментов и школьного инвентаря; Институт усовершенствования учителей (г. Владивосток) привозил фильмы. Поэтому практически любой учитель мог на практике познакомиться с техническими новинками, уяснить их значимость, чтобы искать пути их применения в своей работе» [19, с. 2].

Встречались примеры коллективного наставничества, когда молодой специалист находился под бдительным присмотром всех педагогов школы. Его привлекали к работе в кружках и секци-

ях, рекомендовали подготовить выступление на заседании методического объединения или сделать обзор публикаций в педагогических газетах или в методических журналах. Сообщения не просто заслушивались, но и обсуждались. Так, согласно «Отчету об учебно-воспитательной работе школ за 1950–1951 учебный год», «в Новопокровской школе функционировала хорошо продуманная и спланированная система наставничества. Она включала не только «открытые уроки», «подготовку докладов», взаимное посещение уроков, обсуждение которых обязательно протоколировалось. Такая работа дает свои результаты. Молодая учительница начальных классов тов. Винникова, которая не имеет соответствующего педагогического образования, вначале проявляла большие пробелы в методическом преподавании материала, не справлялась с классом, а теперь, с помощью всего коллектива школы она встала в ряды хороших учителей школы и успешно учится заочно» (ГАПК ф.112. оп.1. д.9. л.19).

Подведем **итоги**, проведенное исследование показало, что в 1950–1960-е гг. в сельских школах Приморья была создана гибкая и мобильная система педагогического наставничества, которая позволяло молодому специалисту в сложных условиях быстро адаптироваться к профессиональной деятельности, получить помощь опытных квалифицированных коллег, мобилизовать свои ресурсы для достижения высоких результатов. Система наставничества объединяла административные, информационные и иные ресурсы, каждый участник взаимоотношений наставник – подопечный хорошо знал круг своих прав и обязанностей. Реализовывалось наставничество в самых разных формах, вовлекая в работу, и всех вновь прибывших молодых специалистов, и создавая условия для решения индивидуальных проблем.

Проведенное исследование обнаружило прямую взаимосвязь между наличием гибкой и мобильной системы работы по адаптации молодых учителей к работе по профессии и формированием за короткое время стабильных педагогических коллективов, члены которых в разное время прибыли в край из разных районов страны, со временем успешно получили успешный опыт работы, активно включились в профессиональное сообщество и много лет отдали делу обучения и воспитания подрастающего поколения. Целенаправленная и грамотная работа с молодым специалистом – один из главных факторов его успешного овладения в профессию.

### Список литературы

1. Березкина, Н.И. О подготовке учителей истории в Приморье в послевоенный период (1947–1995 гг.) // Дальний Восток России в контексте мировой истории : от прошлого к будущему. Материалы Международной научной конференции (Владивосток, 18–20 июня 1996). – Владивосток, 1997. С. 95–98.
2. Воспоминания // «Анучинские зори». Анучино. 2010. 10 февраля.
3. Воспоминания М.В. Шепеленко. / Записаны автором в г. Уссурийске в декабре 2010 г.
4. Дубинин, А.П. Сто рассказов авиатор. – Хабаровск: Амурпринт, 2013. – 619 с.
5. Лось, А.Н. «Юбилей. Если школе 45...» // «Анучинские зори». Анучино. 2001. 17 октября. С. 3.
6. Материалы совместного заседания Государственного совета и Комиссии при президенте по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития России от 23.12.2013 г. [Электронный ресурс] // ГосМенеджмент. – 2018. – № 8. – Режим доступа: <http://www.gosman.ru/politics?news=33753>.
7. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синюгиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
8. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков «группы риска». Сборник научно-методических материалов / Общ. ред Панченко Е.Н. – Москва – Майкоп, 2006. – 180 с.;
9. Наставничество в образовании: современная практика. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Сборник. – Курган, 2019. – 188 с.
10. Осадчая, Н.Т. «А годы летят...» // «Анучинские зори». Анучино. 2010. 28 апреля. С.3
11. Паспорт Телянзинской семилетней школы 1950–1955 гг. // Материалы Анучинского краеведческого музея.
12. Паспорт Чернышевской средней школы 1950–1955 гг. // Текущий архив МБОУ СОШ с. Чернышевка.

13. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. Ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
14. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>.
15. Ткачук, К.К. Здоровья и радости // «Анучинские зори». Анучино. 2015. 19 августа.
16. Учебники для школ района // «Ленинский путь». Анучино. 1950. – 19 августа.
17. Челнокова, Е.А., Тюмасеева, З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике. // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6., № 4. С .11–12.
18. Чернявская, Т. Изучать и распространять лучший педагогический опыт // «Ленинский путь». Анучино. 1952. 19 ноября.
19. Чернявская, Т. Методическая работа в школах района. // «Ленинский путь». Анучино. 1953. 04 марта.
20. Чижикова А.С. С методического объединения // «Ленинский путь». Анучино. 1951. 20 октября. С. 1.
21. Щербакова, Т.Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова. – Текст непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – С. 18–22. – URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/>.
22. Щипунова, Н.Н. Организация наставничества в школе с молодыми педагогами. – Текст непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 6 (110). С. 845–847. – URL: <http://moluch.ru/archive/110/26995>.
23. Юр, В. Нина Федоровна, Вы – наш маяк!» // «Анучинские зори». Анучино. 2017. 03 февраля. С. 3.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИНАСТИИ ПРИМОРЬЯ – ГАРАНТ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИЙ И РОСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЕЙ**

***Вахидова Елизавета Андреевна**  
студентка 5 курса направления подготовки  
44.03.05 «Педагогическое образование»  
(с двумя профилями подготовки)  
профиль «История и обществознание»  
Школа педагогики ДВФУ, Россия*

***Научный руководитель: Пчела Инна Владимировна**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры исторического образования  
Школа педагогики ДВФУ, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена наиболее известным педагогическим династиям Приморского края, которые возникли в конце XIX в. – начале XX в. Авторы изучили большой объем неопубликованных (государственные и личные архивы, воспоминания) и опубликованных (районная периодическая печать) источников, чтобы охарактеризовать деятельность представителей этих династий. В статье показан вклад учителей – представителей педагогических династий в развитие школьного образования Приморского края.

**Ключевые слова:** династия; педагогическая династия; учитель; педагог.

## **PEDAGOGICAL DYNASTIES OF PRIMORYE – GUARANTEE OF PRESERVATION OF TRADITIONS AND GROWTH OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS**

**Vakhidova Elizaveta Andreevna**

*student of the 5th year of the direction of training*

*44.03.05 «Teacher education» (with two training profiles)*

*profile «History and social studies» FEFU School of Pedagogy, Russia*

*Scientific adviser: candidate of pedagogical science,*

*Assistant Professor Department of historical education*

*School of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Pchela Inna Vladimirovna**

**Abstract.** The article is devoted to the most famous pedagogical dynasties of the Primorsky Territory, which emerged in the late XIX century – early XX century. The authors studied a large volume of unpublished (state and personal archives, memoirs) and published (regional periodicals) sources to characterize the activities of representatives of these dynasties. The article shows the contribution of teachers-representatives of pedagogical dynasties in the development of school education in Primorsky Krai.

**Keywords:** dynasty; pedagogical dynasty; teacher; teacher.

В связи с модернизацией российского образования большое внимание уделяется подготовке профессионально-педагогических кадров. В этом процессе большое значение играют не только образовательные инновации, но и сложившиеся традиции. Освоение профессиональных ценностей является важным условием для профессионального самоопределения, становления личности в целом. Оно обеспечивает формирование ответственного отношения к делу, подталкивает молодого человека к творчеству и совершенствованию. Особое значение эти аспекты имеют для студентов педагогических колледжей и вузов, позиционирующих себя как «продолжатели педагогических традиций».

Эта проблема получила широкое распространение. На рубеже XX–XXI вв. в разных регионах Российской Федерации развернулось массовое общественно-педагогическое движение, участники которых проводили исследования по теме «Учительская династия» или «Педагогическая династия». После 2010 г. в нашей стране проводятся Фестивали педагогических династий. Они нацелены на укрепление престижа педагогической профессии; формирование позитивного отношения к профессии педагога; воспитание чувства гордости и уважения за своих земляков, которые привнесли особый вклад в образовательный процесс.

За последние два десятилетия были опубликованы монографии и статьи, авторы которых глубоко изучили сам феномен «педагогическая династия» или рассказали о наиболее известных основоположниках разных династий. Можно привести примеры таких работ: М.И. Власкина [3], И.А. Дидук [5], С.А. Якушенко [18] и другие. Интересный материал содержит «Электронная книга педагогических династий», созданная муниципальным казенным учреждением «Информационно-методический центр Вяземского муниципального района Хабаровского края». Его авторы конкретизировали деятельность педагогических династий Генрих, Иорданских (общий стаж их работы – 150 лет), Коробова, Татевосян, Фещук (общий стаж – 170 лет) [17]. Текст написали представители этих династий. Они гордятся своими предками, хорошо знают о том вкладе, который их предшественники внесли в развитие образования на Дальнем Востоке России.

Исследователи Приморского края собрали сведения о жизни и деятельности представителей педагогических династий: И.Г. Дмитрик написала статью о династиях Михайловского района – Паческа, Какодей и Марченко [6], Э.Ю. Ильченко посвятил свою статью династии Лихошерст из Анучинского района [9], А.К. Чекишева и Н.Г. Столярова осветили историю династии Гуменюк-Исаенко [16], благодаря публикациям В.И. Клявзера широко известна династия Скажутиных из Октябрьского района [10]. В районных газетах можно найти короткие заметки о педагогических семьях: о старейшей династии края – Геласимовых [8], династии Котляровых из Тернейского района [14], Тютюнник-Калининченко-Эчко из Кавалеровского района [15], более 40 лет работала в школах Хорольского района И.Д. Бронникова [4] и др.

Однако, солидного энциклопедического исследования, который аккумулировал основные сведения об известных педагогических династиях края, до сих пор нет. В 2010 г. в рамках «Года учителя» такую работу инициировал Приморский краевой институт работников образования. 19 ноября 2010 г. здесь прошел торжественный вечер «Учительские династии: сердце, отданное детям» [11]. На вечере были представители «известных семейных династий учителей Приморья: Геласимовых, Размахниных, Василюков, Апеллесовых, Шелапугиных, Тарасовых. Представители династий и их коллеги поделились воспоминаниями о тех, кто привил им любовь к профессии учитель» [12; с. 56].

К сожалению, в известной нам исторической и педагогической литературе никаких более подробных публикаций найти не удалось. Обращение к государственным архивам (Государственный архив Приморского края; Уссурийский городской архив), к фондам школьных и краеведческих музеев, к воспоминаниям и документам позволяет восстановить историю становления старейших педагогических династий Приморья.

Цель статьи: систематизировать материал о педагогических династиях Приморского края для сохранения педагогических традиций и для профессионального роста учителей истории. Представляется интересным выявить характерные особенности «педагогических династий»; кратко восстановить основные вехи в становлении наиболее известных педагогических династий Приморского края.

Самые ранние педагогические династии края сложились еще в начале XX века. Старейшей династией, по праву, считается семья Геласимовых из казачьего поселка Нестеровский. Ее история своими корнями уходит к 1860-м гг., когда проводник экспедиции Н.М. Пржевальского Николай Геласимов принимал в гостях известного путешественника и исследователя Уссурийского края. Старшему сыну Геласимовых – Ивану Н.М. Пржевальский оставил на хранение свою библиотеку, дневники, гербарии и чучела. «32 книги дали пытливому юноше толчок к поиску новых книг. Он ездил за ним во Владивосток, в с. Никольское, заходил в школы и загорелся желанием стать учителем» [1, с. 20]. Благодаря хлопотам Ивана Егоровича Геласимова открылась в поселке казачья школа, она много лет кочевала по съемным углам казачьих куреней. В 1891 г., хлопотами учителя началось строительство школьного здания. К сожалению, сам И.Е. Геласимов не дождался ее открытия всего несколько месяцев. Дело продолжил Николай Егорович Геласимов, а также его дети и внуки. В 1912 г. старший Иван Николаевич экстерном выдержал экзамен во Владивостоке и учительствовал в разных школах края вплоть до 1936 г. Из шестерых его детей трое стали педагогами. В 1914 г. тоже экстерном в Хабаровске сдала экзамен Антонина Николаевна Геласимова. Она несколько лет работала в училище с. Иннокентьевка, в годы Гражданской войны 1918–1922 гг. активно участвовала в работе Дальсовнаркома (1918 г.), в правительстве ДВР (1920–1922 гг.). О своей жизни А.Н. Геласимова написала книги «Плечом к плечу» (1957) и «Записки подпольщицы» (1967), часто публиковала очерки и рассказы в краевых и районных газетах, рассказывая юным читателям о трагических страницах в истории Дальнего Востока, о своих боевых товарищах.

Педагогическую профессию выбрали и сестры Мария, Агриппина и Александра Николаевна Геласимовы. После окончания Никольск-Уссурийской учительской семинарии, в годы гражданской войны они работали в родной школе пос. Нестеровский. В 1920–1940-е гг. получив высшее образование работали на партийной и советской работе. Далее продолжили педагогическую династию четвертое и пятое поколение этой замечательной семьи.

Не менее увлекательна история учительской династии Апеллесовых. Она берет свое начало в 1911 г., когда ее основатель – сын сельского священника – 19-летний Федор Алексеевич Апеллесов сдал экстерном экзамен при Владивостокской гимназии на звание «Учитель» и получил назначение в Рождественское одноклассное министерское училище. Без малого 20 лет работал он в сельских школах края (Перетино, Поворотное, Унаши) и школе № 26 г. Владивостока. В 1950 г. за выслугу лет и безупречную работу был награжден Орденом Ленина (ГАПК ф.7. оп.8. д.196. л.1). Две сестры Ф.А. Апеллесова, брат и жена были учителями. Дело продолжили и внуки – Валерия Викторовна Апеллесова в 1952 г. пришла работать в школе, где многие годы трудился Федор Алексеевич. Продолжателями династии стали правнучки: учитель музыки Виктория Евгеньевна Воронкова (окончила Владивостокское педагогическое училище) и учитель начальных классов МОУ СОШ № 6 пос. Новый Инна Александровна Приставка.



Долгие годы посвятили просвещению жителей Дальнереченского района представители династии Ляховых. Ее основатель – Николай Тимофеевич Ляхов начал учительствовать в 1911 г. в министерских училищах с. Снежное и д. Семеновка Иманского уезда. В «Отчете о состоянии школ» за 1939–1940 учебный год отмечено: «в крае имеется немало лучших учителей, добившихся прекрасных результатов в своей работе. К числу таких учителей можно отнести орденосца Николая Тимофеевича Ляхова» (УГА ф.35. оп.1. д.5. л.24). Более 30 лет работал он в сельских школах края. Вместе с ним трудились его супруга Ефросинья Ананьевна, дочь Екатерина и сын Леонид Николаевич. Династию продолжают внуки – Сергей и Татьяна [2, с. 86].

В том же 1911 г. в Шкотовской церковноприходской школе начала учительствовать Зинаида Ивановна Прияткина. Более 30 лет она отдала делу народного просвещения. В 1950 г. учитель русского языка и литературы средней школы № 9 г. Владивостока З.И. Прияткина была награждена медалью «За трудовое отличие» (ГАПК ф.7. оп.8. Д.196. л.26). Династию продолжили дочь Алла Федоровна Прияткина и внучка Е.С. Клопова [2, с. 86–87].

Многогранной и интересной является история династии педагогов семьи Василюк-Воропаевы. Это одна из самых многочисленных династий, 17 педагогов из этой семьи в совокупности отдали просвещению края более 400 лет. Основателем династии считается скромный сельский учитель Никифор Иванович Воропаев, учивший детей в самом начале прошлого века. Из семерых его детей, трое стали учителями. Дочь Мария Никифоровна начала учительствовать в 1917 г. Вместе с мужем – Георгием Романовичем Василюк, она более 40 лет работала в школах края. Ее многолетний добросовестный труд был отмечен Орденом Ленина. Неоднократно отмечался и весомый вклад в развитие школьного образования директора школы, заведующего Артемовским ГорОНО Г.Р. Василюка. Особенно высоко отмечен его труд в годы Великой Отечественной войны. К примеру, подчеркивалось, что педагогический коллектив под его руководством продемонстрировал лучшие результаты в успеваемости, в подготовке школы к новому учебному году и в уборке урожая на колхозных полях. В отчете за 1941–1942 учебный год, значилось, что «Чкаловский район (заведующий тов. Г.Р. Василюк) довел успеваемость за первую четверть с 75,5% до 87,3%, заняв таким образом второе место в области. Сдвиг в этой работе нужно отнести за счет того, что заведующий РайОНО тов. Г.Р. Василюк выполнил решения Областного Совещания директоров средних школ Уссурийской области «О состоянии и задачах отделов народного образования в период Отечественной войны с Германским фашизмом» (УГА ф.35. оп.1. д.10. л.16). Три дочери и две внучки Марии Никифоровны и Георгия Романовича стали учителями. Татьяна Георгиевна в 1998 г. удостоилась звания «Заслуженный учитель России». В школах Владивостока и Артема много лет работали сестра Георгия Романовича – Мария Романовна и брат Борис Романович, его жена Любовь Прокопьевна, их дочь Евгения Борисовна [2, с. 86].

Жителям края хорошо известна учительская династия Размахниных. Ее основательница – Татьяна Ивановна в 1919 г. начала свою профессиональную деятельность сельской учительницей. В 1921 г. супруги Татьяна Ивановна и Николай Семенович Размахнины приезжают во Владивосток. После окончания ДВГУ учитель физики Н.С. Размахнин и его жена – учитель химии Т.И. Размахнина получили назначение в школу № 1 с. Черниговка, где оба проработали 20 лет. Ежегодные отчеты «О состоянии школьного образования» 1930–1940-х гг. отмечают «хорошую постановку учебно-воспитательной работы лучших школ края, которые добились прекрасных результатов в своей работе. К числу таких учителей можно отнести орденосца Н.С. Размахнина (Черниговская СШ)» (УГА ф.35, оп.1. д.5. л.24). В «Отчете за 1941–1942 учебный год» особо отмечено, что «учителя обратили пристальное внимание, осуществляя в своей практической работе на тесную связь изучаемых тем и разделов с их оборонным значением, стараясь как можно лучше расширить круг практических навыков для будущего бойца. Особо ценен опыт учителя физики и директора Черниговской СШ – Н.С. Размахнина)» (УГА ф.35. оп.1. д.10. л.31).

Отдав 20 лет делу обучения и воспитания подрастающего поколения, Николай Семенович и Татьяна Ивановна Размахнины переезжают в г. Спасск-Дальний, где Н.С. Размахнин 21 год руководил Спасским педагогическим училищем [7]. Неоценим вклад в подготовку педагогических кадров для школ Приморского края заслуженного учителя РСФСР, кавалера Ордена Ленина, почетного жителя Спасского района Н.С. Размахнина и отличника просвещения Т.И. Размахниной. Не удивительно, что трое их детей стали продолжателями семейных традиций. Более 30 лет обучала физике детей с. Спасского старшая дочь – Людмила Николаевна; более 30 лет преподавала

физику в педагогическом училище г. Спасска-Дальнего средняя дочь Елена Николаевна. Более 20 лет педагогический стаж младшего сына – учителя биологии Александра Николаевича Размахина [2, с. 86]. Не менее ценно и то, что их внуки продолжили учительскую династию.

В те же годы в Спасском районе появилась еще одна учительская династия – семья Севидовых. Ее основательница – уроженка села Спасское – Раиса Трофимовна Севидова [13]. Она окончила Спасское педагогическое училище и работала учителем начальных классов школе № 2 (восьми-летняя школа) г. Спасска-Дальнего. За 45 лет своей педагогической деятельности была награждена медалью «За трудовое отличие». Ее дочь Валентина Ивановна Ръжкова более 50 лет работала учителем русского языка и литературы в школе-интернате № 6 села Краснореченского Приморского края. Как и мама, она окончила Спасское педагогическое училище, позже педагогический институт в г. Уссурийске. Продолжателями традиций династии стали дочери – старшая, Елена Васильевна Журавлёва (преподает русский язык и литературу), она окончила Дальневосточный университет. Несколько лет она работала в школе-интернате № 2 г. Владивостока, затем перешла в среднюю школу № 80. Стаж работы 21 год. Вторая дочь – Светлана Васильевна Романова (выпускница Спасского педагогического училища). Она ведет уроки физической культуры в Сергеевской общеобразовательной школе пограничного муниципального округа. Общий стаж той династии – 120 лет.

Наконец, нельзя не отметить большой вклад в дело обучения и воспитания подрастающего поколения семьи Шенвальдов. 15 членов этой замечательной семьи отдали делу народного в школах Шкотовского района. За многолетнюю трудовую и общественную деятельность директор Южно-Лифляндской семилетней школы Дмитрий Аркадьевич Шенвальд был награжден Орденом Трудового Красного Знамени (ГАПК ф.7. Оп.8. д.196. л.4), а его жена – Ольга Даниловна Шенвальд – Орденом «Знак Почета» (ГАПК ф.7. Оп.8. д.196. л.4). Всех членов этой большой и дружной семьи отличает высокие нравственные качества, образованность, верность долгу и активная жизненная позиция. Более 250 лет составляет их общий педагогический стаж.

Таким образом, своими достижениями в деле обучения и воспитания подрастающего поколения приморская школа во многом обязана своему «золотому фонду» – учительским династиям. Несколько представителей разных поколений одной семьи из поколения в поколение остаются верными педагогической профессии и даже работают по одной специальности, формируют ценностное отношение к своему делу и транслируют профессиональный опыт и секреты своего мастерства. Этот процесс не прерывается. В профессию приходят новые поколения, а значит, педагогические династии продолжают и в ближайшие годы можно ожидать новых успехов на педагогическом поприще уже следующих поколений учительских династий, которые приняли эстафету от своих наставников.

### Список литературы

1. Березкина, Н.И. Это нашей истории строки. – Владивосток: изд-во «Уссури», 1999. – 104 с.
2. Березкина, Н.И., Гуменюк, Ф.И., Ткалич, А.П. От неграмотности ко всеобщему среднему образованию. Исторический очерк развития Приморской общеобразовательной и профессиональной школы в 1917–1918 гг. – Владивосток, 1991. – 102 с.
3. Власкина, М.И., Кузнецова, Л.И. Ознакомление с педагогическими династиями как средство выбора профессии // Научные исследования в образовании. – 2011. – №11. – С. 18–21.
4. Даманская Г.К. Учитель, перед именем твоим. Своей судьбой оставить добрый след. // Рассвет. Хорольский район. – 2015. – 18 августа. – С. 2.
5. Дидук И.А. Педагогическая династия как социокультурный феномен российского образования: региональный аспект // Вестник БГУ. – 2016. – №2 (28). – С. 236–240.
6. Дмитрик, И.Г. «Педагогические династии школы села Михайловка Приморского края» // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сб. научных статей и докладов XI Всероссийской научно-практической конференции. / Ред. Шурухина Т.Н., Глухих Е.В. – Владивосток: изд-во ДВФУ, 2017. С. 21–26.
7. История колледжа одной строкой / КГА ПОУ «Спасский педагогический колледж». – Режим доступа: <http://www.spk3.ru/muzey/8-istoriya-kolledzha-odnoy-strokoj.html> (дата обращения: 13.04.2021 г.).
8. Их имена бессмертны (Геласимовы) // Знамя Октября. Приморский край. 1972. – 5 сентября. – С. 3–4.

9. Кириллова, В.А., Ильченко, Э.Ю. Педагогическая династия // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сб. научных статей и докладов X Всероссийской научно-практической конференции. / Ред. Шурухина Т.Н., Глухих Е.В. – Владивосток: изд-во ДВФУ, 2016. – С. 43–47.
10. Клявзер, В.И. Из истории педагогической династии Скажутиных // Дальняя Россия. Выпуск VI. Приморский краеведческий альманах. [Электронный ресурс]: Научно-публицистическое издание / Гл. ред. В.И. Тарасов. – Владивосток: изд-во ДВФУ, 2019. – С. 81–85.
11. Надток, А.А. Учительские династии: сердце отданное детям. – Режим доступа: <https://primamedia.ru/news/17.11.2010140149//> (Дата обращения: 08.08.2020 г.).
12. Надток, А.А. Учительские династии: сердце отданное детям. // Учитель. 2010. – № 2. – С. 56–58.
13. Представитель педагогической династии – Журавлёва Елена Васильевна // Новости Средней общеобразовательной школы № 80 г. Владивосток. – Режим доступа: <http://www.school80.pupils.ru/novosti-shkoly/23360/> (дата обращения: 15.04.2021 г.).
14. Свиридова, Н. Династия Котляровых // Вестник Тернея. Тернейский район. – 2010. – 22 мая. – С. 2.
15. Холкина, О. 500 лет в школе. Приморские учителя создают династии // Российская газета. Приморский край. – 2008. – 9 октября. – С. 16.
16. Чикишева, А.К., Столярова, Н.Г. Учительская династия Гуменюк-Исаенко (с. Голенки) // Актуальные проблемы психолого-педагогических, гуманитарных и естественных наук: Сборник науч. трудов. / Отв. ред. Капранов Г.А. – Уссурийск: изд-во УГПИ, 2010. – С. 65–68.
17. Электронная книга «Педагогические династии Хабаровского края». К 80-летию юбилею. – Режим доступа: <https://ippk.ru/2010-03-29-17-17-0721/--9/5302-elektronnaya-kniga-pedagogicheskie-dinastii> (дата обращения: 29.04.2021 г.).
18. Якушенко, С.А., Лесникова, Т.А. Наша педагогическая династия // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – №3 (42). – С. 71–75.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИНАСТИЯ ГОРВАЛЬ ОКТЯБРЬСКОГО РАЙОНА ПРИМОРЬЯ**

***Разумная Нина Викторовна,**  
магистрант ОП 44.04.01. Педагогическое образование  
Магистерская программа «Современные подходы к преподаванию истории и обществознания в школе»  
Школа педагогики ДВФУ, группа М2101сп1*

**Аннотация.** Статья посвящена педагогической династии семьи Горваль, члены которой оказали огромное влияние на развитие школьного образования в селах Октябрьского района Приморского края. Визуальные и текстовые исторические источники (фотографии, воспоминания и документы из личных архивов) позволили описать особенность педагогической деятельности каждого представителя этой династии. В результате, автор охарактеризовал «педагогический стиль» учителей и школьных администраторов из династии Горваль, показал их вклад в развитие школьного образования района.

**Ключевые слова:** школа; школьное образование; учитель; педагог; педагогическая династия.

## **GORVAL PEDAGOGICAL DYNASTY OCTOBER DISTRICT OF PRIMORYE**

***Razumnaya Nina Viktorovna**  
magistrate 44.04.01. Pedagogical education  
master's program «Modern approaches to the teaching  
of history and civics in school», group M2101spi  
School of Pedagogy of the FEFU c. Ussuriysk, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to the pedagogical dynasty of the Gorval family in the Oktyabrsky District of the Primorsky Territory, whose members had a huge impact on the development of

school education in the villages of the Oktyabrsky District. Visual and textual historical sources (photographs, memoirs and documents) made it possible to describe the peculiarity of the pedagogical activity of each representative of this dynasty. As a result, the author showed the role of both teachers from the Gorval dynasty and school leaders, characterized their “pedagogical style”.

**Keywords:** school; school education; teacher; Teacher; pedagogical; dynasty.

Принятие «профессионального стандарта» педагога актуализировало внимание общества и государства к личности учителя, к его педагогическому мастерству, уровню профессиональной подготовки. Мерилом значимости и роли педагога в обществе стали «педагогические династии», представители которой на протяжении десятилетий сохраняли верность избранной профессии, относились к своей работе как к «миссии». В этой связи для молодых педагогов важно видеть не абстрактные примеры «выдающихся деятелей на ниве просвещения», а реальные примеры педагогических династий, представители которых много лет трудились в школах края. Так возникла необходимость систематизировать сведения о педагогических династиях Приморья.

Эта тема неоднократно привлекала исследователей. Так, И.Г. Дмитрик [4] рассказала о педагогических династиях Михайловского района, В.А. Кириллова и Э.Ю. Ильченко [5] написали о педагогических династиях Анучинского района, Н.И. Березкина [14] рассказала о педагогических династиях Черниговского и Спасского районов. В этой связи удалось обнаружить лишь одну публикацию, авторы которой А.К. Чикишева и Н.Г. Столярова [16] рассказали о династии Гуменюк-Исаенко (из с. Галенки Октябрьского района). Данная статья призвана развить означенную тему и раскрыть жизнь и деятельность педагогической династии Горваль.

Материалом для написания статьи послужили неопубликованные источники из личных и государственных архивов, музея Октябрьского района, публикации в районной периодической печати и воспоминания старожилов Октябрьского района. В результате анализа целого комплекса исторических источников удалось реконструировать жизнь и деятельность династии Горваль.

Ее история начинается в начале XX века. В селе Покровка водворились потомки переселенцев из Украины – семья Николая Дмитриевича и Агриппины Маркияновны Горваль. По воспоминаниям Петра Николаевича Горваля, «родители были малограмотными, но очень трудолюбивыми, работали в колхозе, воспитывали шестерых детей и мечтали о том, чтобы все их дети были образованными, устроились на достойную работу и приносили пользу обществу. Мечты родителей осуществились. Все дети получили высшее образование, что по тем временам было редким явлением, а четверо из них стали педагогами, положив начало педагогической династии, общий трудовой стаж которой составляет более 250 лет» [1]. Единственный сын Пётр Николаевич Горваль, вспоминал что «родители не щадили себя ради того, чтобы мы получили образование и специальность. Мать была очень доброй и ласковой, проявляла к нам огромную любовь и заботу, эти черты характера передала нам, своим детям» [1]. Эти качества в полной мере проявились в профессии и помогли учителя из династии Горваль воспитали несколько поколений жителей Октябрьского района, которые с благодарностью и теплотой вспоминают о своих наставниках.

Старшая дочь – Мария Николаевна Горваль (Багайдина) начала свою педагогическую деятельность в годы Великой Отечественной войны. В сентябре 1943 г. после окончания трехмесячных курсов в г. Владивостоке, она получила направление в Ново-Георгиевскую школу Молотовского района, где стала работать учителем начальных классов [6, с. 42]. В апреле 1945 г. ее назначают учителем в Ворошиловскую начальную школу с. Покровка. В 1946 г. Мария Николаевна вышла замуж за фронтовика Петра Никифоровича Багайдина, и перевелась на работу в Платоновскую среднюю школу Ханкайского района (в трудовой книжке осталась запись о том, что она переехала на работу по месту службы мужа. В 1958 г. семья Багайдиных переехала в Покровку и до ухода на пенсию в 1986 г. [10, с. 2–3].

Мария Николаевна трудилась учителем начальных классов в Покровской средней школе тридцать лет. О высоком качестве ее работы свидетельствует следующий факт: для улучшения работы по оказанию помощи школам в декабре 1961 г. в Октябрьском РОНО была создана общественная инспектура, в число 15 инспекторов включили учительницу М.Н. Багайдину [7, с. 32]. В 1969–1972 гг. Мария Николаевна обучалась по специальности «Преподавание в начальных клас-

сах общеобразовательной школы» в Спасском педагогическом училище, которое закончила с отличием.

Общий стаж педагогической деятельности Марии Николаевны – 43 года. В ее трудовой книжке более десятка записей о благодарностях и награждениях Почетными грамотами за добросовестный труд, большую кропотливую работу по обучению и воспитанию детей. На основании решения Министерства народного просвещения № 216 от 28.10.1978 г. ее наградили значком «Отличник народного просвещения», о чем есть запись в трудовой книжке [10, с. 12–13]. За большие заслуги в обучении и воспитании подрастающего поколения Мария Николаевна награждена Орденом Трудового Красного Знамени.

Сын Марии Николаевны Багайдиной – Виктор Петрович – в 1969 г. окончил Дальневосточное высшее инженерное морское училище имени адмирала Невельского по специальности «судоходство на морских путях». Но проработав несколько лет в морском пароходстве, решил посвятить себя педагогике. В 1970 г. Виктора Петровича назначили учителем истории в Покровскую среднюю школу [8, с. 16], но через год ему пришлось оставить педагогическую деятельность в связи с избранием его на должность Второго секретаря Октябрьского РК ВЛКСМ [10, с. 2–3]. Спустя 10 лет он вернулся в школу, работал учителем истории Синельниковской средней школы и районной Покровской средней школы. Работу он совмещал с заочным обучением (в 1982 – 1987 гг.) в Уссурийском государственном педагогическом институте. Четверть века – 25 лет – проработал Виктор Петрович Багайдин учителем истории в Покровской средней школе.

Вера Николаевна Горваль (Гусева) после окончания Ворошиловского педагогического училища (в 1946 г.) начала работать учителем в начальной школе с. Покровка. В 1947 г. она вышла замуж за офицера Гусева Геннадия Константиновича. Следуя за мужем по военным гарнизонам, продолжала свою педагогическую деятельность в селах Октябрьского района (с. Струговка, с. Владимировка, с. Чернятино), а также в школах поселка Пограничный и в железнодорожной школе станции Гродеково. Проработав более 25 лет учителем начальных классов, она закончила свою профессиональную деятельность в школе № 4 г. Уссурийска. За высокие показатели в труде В.Н. Гусева неоднократно награждалась грамотами и благодарностями.

Дочь Веры Николаевны – Нина Геннадьевна Гусева (Трофимчук) продолжила педагогическую династию. Она 46 лет проработала преподавателем специальных экономических дисциплин в Уссурийской бухгалтерской школе и в Дальневосточном техническом колледже г. Уссурийска. В 2003 г. ее наградили нагрудным знаком «Почётный работник среднего профессионального образования Российской Федерации», в 2012 г. – орденом «За доблестный труд».

Пётр Николаевич Горваль получил два образования: в 1955 г. окончил Ворошиловский государственный учительский институт по специальности «Учитель русского языка и литературы»; в 1978 г. Дальневосточный государственный университет по специальности «История». Свою трудовую деятельность Пётр Николаевич начал в Лифудзинской средней школе Кавалеровского района. В 1957 г. его перевели в Струговскую семилетнюю школу Октябрьского района на должность учителя русского языка и литературы [11, с. 4–5]. Приказом № 209 от 05 сентября 1961 г. завуча Струговской восьмилетней школы Петра Николаевича Горваль назначили директором [7, с. 22]. С первых лет работы в новой должности он столкнулся с рядом сложных проблем, которые ему приходилось решать. Самым сложным был «кадровый вопрос». В 1960–1970-х гг. в школе работали педагогами жены офицеров, служивших в военном гарнизоне, расположенном в п. ДВ МИС. Офицеры переходили на новое место службы, а вместе с ними уезжали и жены-учителя, что порождало большую текучку кадров. Пытались присылать учителей по распределению, после окончания учебных заведений из других городов России. Но, как правило, такие учителя в школе долго не задерживались, отработав положенный срок, они возвращались домой. «Летопись Струговской школы» из школьного музея Струговской школы описывает все тяготы жизни и быта городских девушек из центральных районах страны в дальневосточной деревне Струговка [13]. Необходимо было направлять на обучение выпускников, которые могли бы учительствовать в родной школе.

Другой проблемой было старое здание. Оно было «деревянным с печным отоплением, состояло из четырех классных комнат и небольшой комнатки для директора. Топили печи, которые стояли в каждом классе, сами ученики. Классы были небольшие, слабоосвещенные, холодные, зачастую у ребят и учителей замерзали чернила» [2]. Поэтому Петр Николаевич, заручившись

поддержкой односельчан, поднял вопрос о строительстве нового здания школы. Его старания не остались бесплодными. Районная газета «Заря» в статье «Это будет сделано в юбилейном 1967 г.» сообщала: «к 50-летию советской власти хороший подарок получают школьники сел Фадеевки и Струговки. Они будут обучаться в новых школах» [17, с. 3]. О торжественном открытии 22 ноября 1967 г. здания новой школы в селе Струговка рассказал автор статьи «И зазвенели голоса ребячьи». По его сведениям, директор школы П.Н. Горваль обратился к присутствующим с речью: «... Сегодня наш коллектив учителей и учащихся отмечает один из самых больших праздников – день торжественного открытия прекрасного, хорошо оборудованного здания нашей новой восьмилетней школы. В этом году наша страна отмечает 50-летие Советской власти. И именно в этом году, мои дорогие мальчишки и девчонки, страна преподнесла вам этот дар. Вам надо его беречь. Ведь вы – наше будущее и именно вам дарят эту школу. На деньги, затраченные на ее строительство и оборудование, можно было бы построить более ста домов для колхозников. Но первую заботу Родина всегда проявляет о детях. Так берегите ее и учитесь в ней только на «четыре» и «пять»» [15, с. 3].

Представитель строителей – товарищ Кандратьев – вручил директору школы П.Н. Горваль символический ключ из бронзы, выполненный в старинном стиле. В этом здании школы до сих пор обучаются струговские ребята.

Решением Бюро Октябрьского районного комитета КПСС от 02 апреля 1970 г., Пётр Николаевич Горваль был назначен инструктором отдела пропаганды и агитации в Октябрьский райком КПСС [8, с. 42]. В 1974 г. Петр Николаевич возвращается в школу, работает учителем истории Покровской средней школе вплоть до ухода на пенсию (2001 г.), его педагогический стаж – более 40 лет.

Дочь П.Н. Горваль – Татьяна Петровна Горваль (Андрианова) окончила в 1982 г. Уссурийский государственный педагогический институт. Она работала учителем начальных классов в Покровской начальной школе.

Профессии педагога посвятила себя Нина (Нелля) Николаевна Горваль (Кузьменко). Её детство выпало на тяжелые военные годы, приходилось много физически работать, часто после школы ребята обрабатывали поля со свеклой. Привычку и уважение к труду она сохранила на всю жизнь. Закончив 10 классов, поступила учиться в Уссурийский педагогический институт, после окончания которого, получила специальность учителя русского, английского языков и литературы. Согласно трудовой книжке, ее трудовой стаж начался в 1960 г. в Покровской средней школе, где она работала учителем английского языка [12, с. 4–5]. В те годы педагоги вели большую общественную работу: в сельских организациях и в военных гарнизонах района читали просветительские лекции, участвовали в художественной самодеятельности. Нина Николаевна Кузьменко была одной из самых активных участниц всех этих мероприятий. Молодая, энергичная учительница была полна сил, поэтому в сентябре 1976 г. ее назначили организатором внеклассной и внешкольной работы [9, с. 21]. В середине 1970-х гг. вместе с учителем музыки А.Ф. Сергиенко, создала в школе духовой оркестр и вокально-инструментальный ансамбль. В школе проводили замечательные утренники, танцевальные вечера, в которых принимали участие, как ученики, так и учителя [3]. В ее трудовой книжке есть запись о награждении в октябре 1975 г. значком «Победитель социалистических соревнований» [12, с. 10–11].

После ухода на пенсию директора школы Михаила Георгиевича Гунина в 1981 г., Нина Николаевна Кузьменко была назначена на эту должность. Она работала директором школы 13 лет. Они пришлось на самые трудные годы радикальных перемен в стране: перестройка, распад СССР, «лихие» 1990-е гг. Справиться с трудностями помогал бойцовский характер и сильные волевые качества, а также поддержка коллектива и ее бессменных заместителей – В.Н. Зубрицкой, В.П. Моревой, З.И. Огиенко. Коллектив стремился на высоком уровне держать трудовое обучение: школьники помогали совхозу «Искра» обрабатывать поля, расходуя заработанные деньги на учебно-воспитательную работу. Школа имела тесные связи с Владивостокским пароходством. За заслуги, Нине Николаевне Кузьменко вручили путевку в Японию, что стало самым запоминающимся событием в школьной жизни. Н.Н. Кузьменко работала в Покровской средней школе 45 лет, пройдя все этапы профессионального роста (от учителя до директора) [3]. Даже находясь на заслуженном отдыхе, Нина Николаевна продолжала вести активный образ жизни, являлась членом Совета ветеранов школы. Человек искренний, неравнодушный, доброй души и неиссякаемой энер-

гии она во многом формировала общественное мнение, заслуженно получила в 2002 г. звание «Почетного гражданина Октябрьского района». Её биография – образец верности профессии и гражданскому долгу.

С учительской профессии начинал трудовую деятельность сын Нины Николаевны – Кузьменко Сергей Алексеевич. Он с отличием закончил исторический факультет Уссурийского государственного педагогического института и 5 лет проработал учителем истории в Покровской средней школе. В разные годы Сергей Алексеевич был Председателем Думы Октябрьского района и Главой Октябрьского района. В настоящий момент является депутатом Законодательного Собрания Приморского края. Жена Сергея Алексеевича и невестка Нины Николаевны – Ирина Николаевна Кузьменко, более 30 лет преподает историю и обществознание в Покровской средней школе. В 2003 г. награждена нагрудным знаком «Почетный работник общего образования РФ» (Приказ Министерства образования России № 11-130 от 14.07.2003 г.). Это дает основание надеяться на продолжение учительской династии Горваль и ожидать новых успехов в деле обучения и воспитания подрастающего поколения.

### Список литературы

1. Воспоминания Петра Николаевича Горваля // Записаны И.Н. Кузьменко в селе Покровка в сентябре 2014 г.
2. Воспоминания учителя начальных классов Марии Ивановны Сергеевой // Записаны Л.В. Гуржий в селе Струговка в октябре 2008 г. Хранятся в текущем архиве МКУ «Управление образования Октябрьского муниципального округа».
3. Воспоминания (Нелли) Нины Николаевны Кузьменко // Записаны И.Н. Кузьменко в селе Покровка в сентябре 2010 г.
4. Дмитрик, И.Г. Педагогические династии школы села Михайловка Приморского края // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сб. статей и докладов XI Всероссийской научно-практической конференции. / Ред. Шурухина Т.Н. – Владивосток: изд-во ДВФУ, 2017. – С. 21–26.
5. Кириллова, В.А., Ильченко, Э.Ю. Педагогические династии // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы: Сб. статей и докладов XI Всероссийской научно-практической конференции. / Ред. Шурухина Т.Н., Глухих Е.В. – Владивосток: изд-во ДВФУ, 2016. – С. 43–47.
6. Книга приказов Молотовского отдела народного образования 1943–1946 гг. // Текущий архив МКУ «Управление образования Октябрьского муниципального округа».
7. Книга приказов Октябрьского Района за 1961–1962 гг. // Текущий архив МКУ «Управление образования Октябрьского муниципального округа».
8. Книга приказов Октябрьского Района за 1970–1971 гг. // Текущий архив МКУ «Управление образования Октябрьского муниципального округа».
9. Книга приказов Октябрьского Района за 1975–1976 гг. // Текущий архив МКУ «Управление образования Октябрьского муниципального округа».
10. Личный архив семьи Багайдиных.
11. Личный архив семьи Горваль.
12. Личный архив семьи Кузьменко.
13. Материалы школьного музея МОБУ «Струговская основная школа Октябрьского муниципального округа».
14. От неграмотности ко всеобщему среднему образованию. Исторический очерк развития приморской общеобразовательной и профессиональной школы в 1917–1987 гг. / Сост. Н.И. Березкина, Ф.И. Гуменюк, А.П. Ткалич. – Владивосток, 1991. – 104 с.
15. Туманов, П. И зазвенели ребячьи голоса. // «Заря». Покровка. – 1967. – 30 ноября. – С. 3.
16. Чикишева, А.К., Столярова, Н.Г. Учительская династия Гуменюк-Исаенко (с. Галенки) // Актуальные проблемы психолого-педагогических, гуманитарных и естественных наук: Сб. научных трудов. / Ред. Капранов Г.А. – Уссурийск: изд-во УГПИ, 2010. – С. 65–68.
17. Это будет сделано в юбилейном 1967 г. // «Заря». – 1967. – 19 января. – С. 3.

## **О ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ «ДОЦИФРОВОГО» ПОКОЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИВШИХСЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ УЧАЩИХСЯ**

**Сепик Тина Геннадьевна**  
аспирант, Дальневосточный федеральный университет,  
Школа искусств и гуманитарных наук,  
Департамент психологии и образования, г. Владивосток

**Аннотация.** Современный мир сложно представить без цифровых технологий. Цифровые технологии проникают во многие аспекты жизнедеятельности общества. Образование в этом процессе не является исключением. Цифровая реальность принципиально отличается от природной, в которой человечество жило большую часть своего существования. Поэтому поведение человека в цифровом обществе заметно изменяется. Новое поколение, родившееся в цифровом мире, заметно отличается от старшего своим отношением к окружающему миру, привычками, пониманием взаимоотношений между людьми. Авторы показывают, что цифровое поколение требует смены образовательных традиций, базовых навыков, соответствующих им технологий обучения и носителей информации.

**Ключевые слова:** культура; образование; промышленная революция; цифровизация образования; цифровая культура; цифровое поколение.

### **ABOUT THE PROBLEM OF UNDERSTANDING OF THE "DIGITAL" GENERATION OF TEACHERS AND STUDENTS BORN IN THE DIGITAL ERA**

**Sepik Tina Gennadievna**  
post-graduate student, Far Eastern Federal University,  
School of Arts and Humanities,  
Department of psychology and education, Vladivostok

**Abstract.** The modern world is hard to imagine without digital technologies. Digital technologies penetrate into many aspects of society. Education in this process is no exception. Digital reality is fundamentally different from natural reality, in which humanity lived most of its existence. Therefore, human behavior in a digital society changes markedly. The new generation, born in the digital world, noticeably differs from the older one in their attitude to the world around them, habits, and understanding of relationships between people. The author shows that the digital generation requires a change in educational traditions, basic skills, corresponding learning technologies and information carriers.

**Keywords:** culture; education; industrial revolution; digitalization of education; digital culture; digital generation.

Человечество вступило в новый этап развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий. Информация и информационные процессы становятся одной из важнейших составляющих жизнедеятельности человека и социума; формирующееся цифровое общество предъявляет новые требования к социализации гражданина в этом обществе.

В эпоху четвертой промышленной революции, которая «...основана на цифровой революции и сочетает разнообразные технологии, обуславливающие возникновение беспрецедентных изменений парадигм в экономике, бизнесе, социуме, в каждой личности, она изменяет не только то, “что” и “как” мы делаем, но и то, “кем” мы являемся» [6, с. 9], происходят изменения в самой культуре.

Вступление человечества в эту эпоху детерминировало происходящие изменения во всех сферах общественной жизни: экономике, политике, образовании, здравоохранении, культуре и т.д. Поэтому неизбежна смена культурно-образовательных парадигм, возникновение новых ценностей, компетенций [5].

Переход человечества к цифровому обществу является объективной реальностью и оказывает влияние на все сферы деятельности общества и предъявляет новые требования к культуре, образованию.



Образование является хранилищем культурной традиции, важным условием бытия культуры в целом. Оно связывает прошлое, настоящее и будущее.

Задача современного образования – научить человека жить на уровне культуры и самых прогрессивных идей своего времени, ориентироваться в современном мире, где взаимодействие с информацией требует от человека подготовленности к ее критическому восприятию. Стремительно меняющийся мир требует реагирования на вызовы и внедрения новейших технологий в образовательный процесс. Как показывает опыт развитых стран, все более востребованным становится практикоориентированное образование, которое невозможно без гуманизации образования и использования цифровых технологий. Хотя и не приходится сомневаться в том, что будущее образования за цифровыми технологиями [7].

Благодаря стремительно развивающимся технологиям сегодняшние обучающиеся совершенствуются вместе с цифровым миром.

Современные студенты и школьники – это «цифровые аборигены» [3] (поколение Y и поколение Z), «носители» цифрового языка компьютеров, видеоигр и Интернета. А те, кто обучает их – это «цифровые иммигранты», люди, родившиеся до цифровой эпохи, перенявшие многие аспекты новой цифровой эпохи, но владеющие традиционными методами и формами общения и обучения. Они существенно отличаются от цифрового поколения тем, что должны приспособиться к новому и учить то, что для цифрового поколения известно с рождения.

Разница поколений, в том числе проявляется в сфере образования, когда люди нецифрового поколения учат представителей цифровой эпохи. Проблема заключается в том, что учителя с учениками «разговаривают на «доцифровом» языке» [3].

Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева и О.В. Топоркова [2] опираясь на ряд исследований, отмечают особенности «цифрового поколения», которые в определенной степени соответствуют особенностям современных студентов. Приводят некоторые из них:

- общение с внешним миром, преимущественно, посредством гаджетов;
- виртуальное общение преобладает над личным;
- растет скорость восприятия информации, но при этом имеются проблемы удержания внимания;
- образ мыслей фрагментарен, суждения носят поверхностный характер;
- авторитет преподавателя (и родителей!) уменьшается, он не выдерживает конкуренции с Интернетом;
- большой массив информации получают из Сети, что создает иллюзию «всезнания» и уверенности в своих взглядах;
- «клиповость» мышления.

А также авторы [2] добавляют следующие особенности «цифрового мышления» студентов:

- иллюзия многозадачности и собственной эффективности – 70% студентов переоценивают свои возможности в этой сфере;
- сетевое мышление отличается от линейно-аналитического тем, что действия осуществляются в открытых сетевых системах;
- эффект Google (или каталогизация памяти) – у активных пользователей поисковых систем память начинает работать по другим механизмам: запоминается не контент, а путь, как до него добраться;
- диверсификация культурных практик как способов действия (брендинг самого себя, коммуникации и творчество, создание бэкапов в облаке, обучение и игры, онлайн-банкинг, консалтинг и др.);
- онлайн-риски студенческой жизни.

Цифровая культура сегодня требует от современного человека новых знаний и умений, особого стиля мышления, обеспечивающих необходимую социальную адаптацию к переменам и гарантирующих достойное место в цифровой среде.

Без наполнения содержания нравственными ценностями и смыслами цифровизация ведет к потере национальной идентичности, утрате культурного кода и разрыву связи с реальным миром. Необходимо понимать, что в современном мире за цифровыми технологиями должны стоять, прежде всего, человеческие смыслы, которые и призваны интегрировать технологии в действительность.

Таким образом, четвёртая промышленная революция формирует новый облик, новый образ образования, наполненный постоянно меняющимся содержанием, выполняет функции в контексте развивающихся инновационных технологий, к которым учёные относят «...большие данные, искусственный интеллект, квантовые технологии, новые и портативные источники энергии, новые производственные технологии, сенсорику и компоненты робототехники, технологии беспроводной связи, технологии управления свойствами биологических объектов, нейротехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальностей» [5].

В условиях цифровизации общества, создания новых смыслов и ценностей, роль учителя становится ведущей.

Переход к цифровому образованию связан не только с процессом перевода аналоговых технологий в цифровые, но и с комплексными изменениями инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера, а также переменами в парадигме коммуникации.

Цифровые средства коммуникации – Интернет, мобильные коммуникации, системы хранения и передачи данных и др. – так прочно вошли в жизнь современного человека, так серьезно стали влиять на все стороны его жизни, что все вдруг стремительно стало «цифровым». Очевидную культурную значимость цифровых средств коммуникации сегодня невозможно игнорировать. С их распространением происходят изменения, которые затрагивают повседневную жизнь людей, устоявшиеся культурные иерархии, способы, которыми люди взаимодействуют друг с другом и миром вокруг них. Меняется система формирования культурного опыта в целом, все базовые сферы культуры [4].

Подводя итог, подчеркнем, что изменение мира и изменения в образовании являются взаимосвязанными и взаимообусловленными.

### Список литературы

1. Гнатышина, Е.В. Формирование цифровой культуры будущего педагога [Текст]: монография / Е.В. Гнатышина. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2019. – 294 с.
2. Петрунева, Р.М., Васильева, В.Д., Топоркова, О.В. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества // Преподаватель XXI век. 2019. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskaya-molodezh-v-epohu-tsifrovogo-obschestva> (дата обращения: 10.10.2020).
3. Пренски, М. Аборигены и иммигранты цифрового мира [Электронный ресурс] // On The Horizon (MCBUniversityPress, Vol. 9 № 5, 2001). – Режим доступа: <https://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira> (дата обращения 04.10.2020).
4. Соколова, Н.Л. Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? // Международный журнал исследований культуры. 2012. №3 (8). URL: [https://culturalresearch.ru/files/open\\_issues/03\\_2012/IJCR\\_03%288%29\\_2012.pdf](https://culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJCR_03%288%29_2012.pdf) (дата обращения: 05.10.2020).
5. Цзян Сяодун. Культура и образование в эпоху четвёртой промышленной революции // Гуманитарный вектор. 2019. Т. 14, № 4. С. 125–132. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-i-obrazovanie-v-epohu-chetvyortoy-promyshlennoy-revoljutsii> (дата обращения: 01.10.2020).
6. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб – «Эжсмо», 2016 – (Top Business Awards). URL: [http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k.\\_shvab\\_chetvertaya\\_promyshlennaya\\_revoljuciya\\_2016.pdf](http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/k._shvab_chetvertaya_promyshlennaya_revoljuciya_2016.pdf).
7. Шуталева, А.В., Циплакова, Ю.В., Керимов, А.А. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 31–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-v-tsifrovuyu-epohu> (дата обращения: 11.10.2020).

## **СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сидоренко Оксана Сергеевна**  
заместитель директора по учебной работе  
ГАПОУ «Читинский педагогический колледж»

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы цифровизации образования и подготовки будущего учителя к цифровой трансформации, особенности содержания подготовки и отбора образовательных технологий.

**Ключевые слова:** цифровой педагог; цифровые технологии и инструменты; коммуникация; цифровая дидактика.

### ***SPECIFIC CONTENT AND TECHNOLOGIES IN PREPARING A FUTURE TEACHER FOR DIGITAL***

**Sidorenko Oksana Sergeevna**  
Deputy Director for Academic Affairs  
Chita Pedagogical College

**Abstract.** The article discusses the issues of digitalization of education and the preparation of the future teacher for digital transformation, the features of the content of training and the selection of educational technologies.

**Keywords:** digital educator; digital technologies and tools; communication; digital didactics.

Цифровизация образования предопределяет переход к новой модели деятельности педагога, который Носковой Т.Н. назван средовым. В этой модели педагог должен научиться осуществлять свою профессиональную деятельность не только в аудиторных условиях, лицом к лицу с обучающимися, но и через специально проектируемую, поддерживаемую, развиваемую сетевую среду своей профессиональной деятельности, реализуемую на базе сетевых и цифровых ресурсов.

Сетевая коммуникация претерпевает трансформированию от простого обмена сообщениями к мультимедийному взаимодействию в распределенном режиме, позволяющему пользователям оперативно в сотрудничестве создавать сетевой контент, наблюдать за процессом деятельности других пользователей. Отличительной особенностью этих технологий является то, что взаимодействие происходит в специально организованной под цели конкретной технологии сетевой коммуникационной среде, являющейся основным средством реализации технологии.

Основой такой среды является инновационный ландшафт, характеризующийся как пространство инноваций, партнерство, кроссграничная и пространственно укорененная кооперация, координация инновационной деятельности. Именно инновационный ландшафт образовательной организации является основой для процесса проектирования сетевой образовательной коммуникации, основанной на новых алгоритмах деятельности каждого участника образовательного процесса.

Сетевая образовательная коммуникация не описывает четкий путь достижения образовательных результатов, а строится с учетом возможностей известных и разработанных педагогических технологий, их модернизации на основе технологических приемов сетевого коммуникационного взаимодействия субъектов, с учетом специфики электронного образовательного дискурса конкретной организации. Профиль профессиональной образовательной организации (в нашем случае это педагогический колледж) определяет содержание сетевой коммуникации, ее ресурсы, алгоритмы сетевого взаимодействия, в основе которых лежит не определенная последовательность действий, ведущая к планируемым результатам, но и вариативные алгоритмы выбора параметров коммуникационной образовательной деятельности: связанность, интеграция, централизация, открытость, доминирование отдельных коммуникационных источников (узлов коммуникации), алгоритмы упорядочивания информационных потоков, правила общения в сетевой образовательной

коммуникации.

На первый план выходят технологические приемы организации сетевого взаимодействия, направленные на включение субъектов в заинтересованное сотрудничество с другими субъектами образовательного процесса в сетевом пространстве; создание более эффективной и комфортной коммуникационной образовательной среды; создание условий для анализа своей сетевой образовательной деятельности и совершенствования ее для более полной реализации собственного потенциала; моделирование ситуаций, приближенных к условиям перспективной профессиональной информационной деятельности преподавателей и студентов как будущих специалистов.

Первоначальная роль педагога заключается в проектировании, ресурсном обеспечении среды и вовлечении обучающихся в определенные коммуникационные связи в соответствии с выбранными ведущими моделями сетевой коммуникации. Далее в процессе реализации образовательного процесса, в целях эффективного управления коммуникационной – образовательной – деятельностью, преподаватель должен не только оказывать определенные воздействия на обучающихся, но и модифицировать, трансформировать среду [Андреев А.А]. В то же время обучающиеся могут гибко адаптировать ближайшую коммуникационную образовательную среду в соответствии со своими образовательными запросами и коммуникационными предпочтениями. Так оптимизируются формы образования (формулировка документов ЮНЕСКО), но формируются профессионально и личностно – значимые компетенции социального взаимодействия в соответствии с современными способами информационного сетевого поведения, а также качества, востребованные у перспективного специалиста [Прозорова Е.В.].

Поскольку проектирование, создание и поддержание сетевой среды становится новым объектом профессиональной деятельности, педагог должен овладеть не только инструментами, компьютерными технологиями, но и педагогическими умениями – моделирования и проектирования этой среды, реализуемой на базе сетевых и цифровых технологий. Именно такой педагог способен подготовить будущего учителя к цифровой трансформации образования, вооружить его современными цифровыми инструментами, показать в режиме практического и симуляционного обучения многовариантность коммуникативных практик (индивидуальных, групповых, массовых), варианты решений образовательных и методических задач. Педагог колледжа сам должен владеть широким арсеналом современных цифровых инструментов, у него должны быть сформированы цифровые компетенции. Именно это предопределяет успешность проектирования нового содержания в подготовке будущего специалиста и системность изменений деятельности субъектов – и педагогов, и обучающихся. Новые проявления педагогической коммуникативной деятельности связаны с трансформированием информационного и коммуникационного образовательного пространства, что влечет за собой переосмысление эффективных моделей образовательного взаимодействия. И.А. Колесникова выделяет тенденции, которые способствуют формированию нового качества коммуникативной деятельности педагога, рождению новой цифровой дидактики в образовании. Именно они должны повлиять на проектирование дискурсного компонента модели сетевой образовательной коммуникации: увеличение интенсивности и плотности информационных потоков, в которые погружены участники образовательного процесса; увеличение числа участников в образовательном пространстве, превращающемся в сферу услуг, развитие социального партнерства; появление у людей всех возрастов новых коммуникативных потребностей и интересов; развитие новых форм и каналов трансляции образовательной информации; необходимость в новых условиях повышать степень информативности и адресности педагогического взаимодействия.

Необходимо учесть, что цифровая дидактика – это молодая и быстро развивающаяся область знания, не располагающая методической базой, подтвержденной многолетней массовой практикой. На острие исследований находятся как методы и приёмы педагогической коммуникации в виртуальной среде, так и индивидуальные психологические особенности, когнитивные стили, эффективные стратегии коммуникации в распределенном – информационном пространстве. Достаточное количество наработок, полученное специалистами в области дистанционного обучения, позволили увидеть и преимущества, и проблемы сетевого образовательного взаимодействия. Это относится к характеру общения, моделям взаимодействия, к видам образовательных ресурсов, мотивациям субъектов, используемым образовательным

технологиям и инструментам.

Главная особенность педагогической коммуникации в современной сетевой образовательной среде заключена в том, что функция трансляции и контроля усвоения учебной информации, свойственная педагогу замещается абсолютно новыми функциями и ролями (координатор онлайн платформы, тьютор, педагогический дизайнер, цифровой куратор, проектировщик индивидуальных сетевых траекторий). Преподаватель становится не прямым коммуникантом, а посредником между обучающимся и новым образовательным средством – живой, развивающейся коммуникационной средой. В связи с этим ему необходимо осваивать новые способы коммуникации в сетевой образовательной среде. Педагогу необходимо не только инициировать образовательную коммуникацию в соответствии с новыми правилами, но и включаться в алгоритмы, задаваемые другими коммуникантами, в том числе и коллективными.

Перераспределение ролей не происходит автоматически при переносе образовательного взаимодействия в сетевую среду. Преподавателю необходимо определить, к выполнению каких функций в созданной сетевой образовательной коммуникации он готов в настоящий момент и специфику каких функций ему необходимо освоить в перспективе. Этому способствует обменный компонент модели сетевой образовательной коммуникации, именно здесь выстраиваются алгоритмы, способствующие повышению эффективности процессов взаимодействия с коллегами и профессионального саморазвития в виртуальной и реальной сетевой образовательной коммуникации учреждения. Участники осуществляют обмен разнообразной информацией, причем исходя из технико-опосредованного – характера обмена эта – информация представляется в сжатом, формализованном виде. Это могут быть конкретные знания, умения, рекомендации, выводы, продукты деятельности, сформулированные в виде плана действий, намерения.

Обозначенные особенности касаются содержательной и процессуальной сторон коммуникативной деятельности педагога и требуют изменения ее методических основ. Внедряя в учебный процесс сетевую образовательную коммуникацию, педагог должен искать наиболее эффективные пути слияния, интеграции новых и традиционных технологий. В результате личностного осознания необходимости изменить характер взаимодействия не только в виртуальном пространстве, но и в аудитории педагог понимает необходимость значительной перестройки всего педагогического процесса. Так, целевыми приоритетами виртуальной педагогической коммуникации должны стать: формирование разнообразной коммуникационной образовательной среды, являющейся для мотивированного студента средством активной самостоятельной деятельности на этапе применения и конструирования субъективно нового знания; обеспечение студенту возможностей самостоятельно ставить профессионально-образовательные цели и осуществлять их, включаясь в разные виды образовательной сетевой коммуникации в удобном пространственно-временном режиме; содействие самоорганизационным процессам во взаимодействии обучающихся в электронном пространстве, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и профессиональное развитие; ориентация на непрерывное профессиональное саморазвитие студента в динамично меняющемся цифровом мире и изменяющихся реалиях профессиональной деятельности. Сопровождающая роль педагога трансформируется в средообразующую, которая проявляется ряде действий (от проектирования виртуальной образовательной среды до сопровождения самостоятельной работы в процессе профессионального развития будущих педагогов).

Особое значение в подготовке будущего учителя к цифровой трансформации образования играет компонент совместной деятельности. Именно здесь важно за инновационностью, технологичностью, цифровизацией не потерять гуманистическую составляющую в подготовке будущего учителя. На это обращает внимание в своих работах Черниговская Т.В.: «сегодня необходимо формировать у людей способность жить в цифровом мире и при этом сохранять и развивать человеческие качества, недоступные компьютеру. Важно осознанно подойти ко всему, что происходит в мире цифровизации, и осознать, что для гармоничного существования обществу знаний необходимы не только ум, но и человечность, культура, образованность». Цифровизация стала важнейшим критерием вовлеченности отдельной страны или людей в жизнь человечества. Тот, кто не имеет доступа к Глобальной сети, практически не существует в современном мире: он может заниматься чем угодно, но не будет при этом являться участником общего дела. Цифровая реальность рождает новый вид человека, Черниговская Т.В. называет его Homo confusus, или

«человек растерянный». Этот человек пока еще не осознал, насколько сложный и динамичный мир его окружает, и он не всегда не понимает, как в нём жить.

Необходимо конвергентное образование, которое поможет научить детей жить в цифровом мире, разовьет навыки адаптации к постоянным переменам и умение верифицировать информацию, переобучаться и противостоять стрессу, сформировать цифровые компетенции.

Все это требует глубокого переосмысления системы подготовки будущего учителя в педагогическом колледже. Акцентируются несколько инновационных процессов в современной образовательной организации, начинают преобладать сетевые формы информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса. В основе подготовки учителя лежит модель, которая меняет структуру представления учебного материала и учебно-методического обеспечения учебного процесса, характер сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса. Меняется и сама сетевая образовательная коммуникация, способствующая воздействию на студента за счет расширения цифровых инструментов педагога.

Получить новое качество образования позволяет обогащенная и измененная среда с инструментами и ресурсами нового поколения (такая среда, создана на базе регионального ресурсного центра «ИКТ в образовании» ГАПОУ «Читинский педагогический колледж»):

- Каждый педагог колледжа – цифровой педагог, мыслящий по новому, ставящий и решающий новые задачи своей профессиональной деятельности на основе цифровых технологий и инструментов, готовый к изменению системы ценностей и мотиваций, к необходимости овладения новыми профессиональными компетенциями и способами деятельности. Собственная сетевая среда каждого из педагогов, которая является частью общей, позволяет обозначить в общей модели обменный компонент. Его главная роль – замыкание обратных связей в образовательном процессе. Все новообразования как у педагогов, так и у студентов становятся ступенью для следующего уровня развития. Сетевая образовательная коммуникация делает образовательную встречу ценностно – смысловой для каждого участника процесса обучения и пронизывает все уровни образования (формального, неформального и информального).

- Выстроена система информационных запросов – понятная и удобная всем участникам сети. Особое внимание уделено созданию предметно – содержательных информационных ресурсов и распределению прав доступа к ним всем участникам сетевой коммуникации. Также созданы механизмы учета ресурсов коммуникационных, необходимых для выстраивания образовательных взаимодействий.

- Ресурсный компонент позволяет участникам сети выбрать формат обучения и использовать возможности сетевой коммуникации по разному: обучать в режиме электронного обучения, разумно используя возможности гипертекстовых технологий и мультимедиа (цифровые технологии интегрируются с современными педагогическими технологиями); обучать, используя элементы дистанционного обучения; обучать дистанционно.

- Нормой становится получение запланированного продукта в результате распределенных совместных действий участников образования в сетевом пространстве – презентационный компонент модели. Презентация проекта может проходить в различных формах, интересных и современных (вебинар, вики – статья, блог, квест, форум, хакатон).

Таким образом, в среде сетевой образовательной коммуникации осуществляется подготовка будущих педагогов для работы в условиях цифровой дидактики. Именно это представляется сегодня инновационной отраслью психолого-педагогической мысли, которая способна обеспечить образование новыми кадрами – цифровыми педагогами.

### Список литературы

1. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта // ООО ИД «Луч» – 2016. – 639 с.
2. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании // М: Просвещение – 2006. – 256 с.
3. Алешкина, Т.В. Подготовка будущего педагога в Читинском педагогическом колледже в соответствии с требованиями профессионального стандарта, стандартов WorldSkills Russia // Педагогическое образование. – 2018. №3 (35). С. 23–29.

4. Блинов, В.И., Дулинов, М.В., Кондаков, А.М., Есенина, Е.Ю., Сергеев, И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения // М.: Издательство «Перо» – 2019. – 72 с.
5. Колыхматов, В.И., Образование будущего: технологии цифровизации // Современное образование: содержание, технологии, качество. СПб.: Изд-во ПбГЭТУ «ЛЭТИ» – 2019. С. 12–15.
6. Носкова, Т.Н., Павлова, Т.Б., Яковлева, О.В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 456–467.
7. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения». – 2020. – [Электронный ресурс]. URL: <https://firo.ranepa.ru/meropriyatiya/konferentsii-i-seminary/671-cifrovaya-didactica-march-2020#prezentatsii> (дата обращения 29.04.2021).

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КЛАССАХ**

**Петрова Татьяна Эдуардовна,**  
*директор Центра развития современных компетенций детей  
Балтийского федерального университета имени И. Канта*  
**Зёлко Александра Сергеевна,**  
*к.п.н., доцент, доцент Института образования  
Балтийского федерального университета имени И. Канта*

**Аннотация.** В статье обосновывается важность и необходимость работы с одаренными школьниками на базе университетов, предлагается рассмотреть обучение в профильных классах как образовательную экосистему, основанную на базовых идеях экосистемного подхода. Описан опыт функционирования такой экосистемы на базе Центра развития современных компетенций детей БФУ им. И. Канта (г. Калининград).

**Ключевые слова:** одаренные школьники; профильные университетские классы; образовательная экосистема.

## **DESIGNING OF THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF PROFILE TEACHING FOR GIFTED SCHOOLCHILDREN IN UNIVERSITY CLASSES**

**Petrova Tatiana Eduardovna,**  
*Head of the Center for the Development of Modern Competencies of Children of the Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad)*  
**Zelko Aleksandra Sergeevna**  
*Ph.D., associate professor of the Institute of Education,  
Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad)*

**Abstract.** The article substantiates the importance and necessity of working with gifted schoolchildren on the basis of universities, it is proposed to consider teaching in specialized classes as an educational ecosystem based on the basic ideas of the ecosystem approach. The experience of the functioning of such an ecosystem on the basis of the Center for the Development of Modern Competencies of Children of the Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad) is described.

**Keywords:** gifted schoolchildren; specialized university classes; educational ecosystem.

Глобальные социальные, экономические, политические и культурные преобразования, происходящие в современном российском обществе, определяют социальный заказ и новые требова-

ния к системе образования. Изменения, касающиеся новых подходов в обучении подрастающего поколения, должны быть направлены, в конечном итоге, на увеличение числа высококвалифицированных специалистов, способствующих экономическому росту страны.

Сегодня на уровне государства существует заказ на формирование человеческого капитала, раскрытие потенциала одаренной молодежи. В условиях развития инновационной экономики создание технологий и продуктов одаренными людьми определяет конкурентоспособность нашей страны в мировом сообществе. В связи с этим в последнее десятилетие создан ряд стратегических документов: Концепция развития образования на 2016–2020 годы, утверждённой Правительством РФ 29 декабря 2014 года (№ 2765-р) и Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», «Правила выявления одарённых детей, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития», утверждённые Постановлением Правительства РФ от 17 ноября 2015 года № 1239, Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утверждённая Президентом РФ 03.04.2012 г.

Однако при таком внимании к подготовке одаренных детей в школах по-прежнему не доступны специальные программы для обучения этой категории учащихся. Отсутствует система работы с одаренными детьми и талантливой молодежью, включая эффективное сопровождение их на всех этапах получения образования, включающую не только углубленную подготовку в определенной области знаний, но и разработку системы средств саморазвития и самовоспитания, самоорганизации учащихся в процессе образования и педагогических условий самосовершенствования их самоорганизации.

В этой связи особо важной задачей становится создание образовательной экосистемы через выработку новых подходов и технологий организации обучения одаренных детей, которые на практике позволили бы создать условия для наиболее полного удовлетворения личностных запросов обучающихся не только в изучении предмета, но и развитии способностей самостоятельно приобретать и создавать знания, учиться управлять собой и работать в команде.

Под одаренностью понимается своеобразное сочетание способностей, которые позволяют человеку добиваться успешного выполнения какой-либо деятельности, обеспечивать человеку успешное выполнение какой-либо деятельности [1].

Согласно концепции американского психолога Джозефа Рензулли одаренность возникает при взаимодействии трех факторов: общие и / или специфические способности выше среднего, высокий уровень приверженности задаче (мотивация) и высокий уровень творчества.

Одаренные дети, по мнению ученого, это те, кто обладает или способен развивать этот комплекс качеств и применять их в любой потенциально ценной области человеческой деятельности.

Нет одинаковых одаренных личностей, каждый со своими уникальными паттернами и чертами. У одаренных людей есть много общих черт, но ни один одаренный ученик не проявляет черт во всех областях. Важно «разглядеть» одаренных детей, помочь им развить способности, чтобы они перешли с уровня одаренности на более высокий уровень, когда деятельность будет выполняться с внесением индивидуальности.

Многие талантливые и мотивированные дети имеют широкий круг интересов, затрудняющих выбор карьеры, так как в настоящее время наиболее одаренные дети проводят большую часть своего времени в обычных классах, не имея доступа к сложным программам или без учителей, знающих об особых образовательных потребностях наиболее способных учеников.

Поэтому запуск и развитие экосистемных проектов сегодня – сложная задача. Исследователи выявили типовые проблемы, с которыми сталкиваются экосистемные команды, разделив их на две категории – проблемы внутренних взаимоотношений (дефицит компетенций / способностей у лидеров и членов команды, а также сложности с сотрудничеством) и структурные проблемы (например, недостатки организации, некачественная подготовка стратегии и т.д.) [3].

Как одно из решений обозначенных выше проблем на базе Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта при поддержке Министерства образования Калининградской области открыт Центр развития современных компетенций детей БФУ им. И. Канта (проект «Дом научной коллаборации»). С целью привлечения молодежи к выбору специальностей, соответствующих приоритетным направлениям развития экономики региона в 2018 году Балтийский федеральный университет посредством Центра развития современных компетенций детей совместно с регио-



нальным министерством образования, начали реализацию нового проекта «Звезда будущего», направленного на создание университетских классов предпрофильной и профильной подготовки [4].

По сути, это инновационная система, направленная на то, чтобы школьники региона как можно раньше, но при этом осознанно, выбирали свой путь, определялись с будущей профессиональной сферой. Основным вектором приложения проекта был выбран сегмент профильной и предпрофильной подготовки обучающихся путем реализации дополнительных общеразвивающих программ в сетевой форме [3].

Проект, таким образом, призван решать следующие задачи:

- интеграция общего и дополнительного образования и будущих работодателей с целью расширения возможностей подготовки одаренных детей, обучающихся в профильных классах;
- освоение профильных предметов в различных образовательных формах: модульное обучение, проектное и онлайн обучение, работа в лабораториях университета, профессиональные пробы на предприятиях и организациях;
- создание условий для формирования у ребенка образа будущей профессии и осознанного ее выбора.

Проект «Звезда Будущего» предоставляет одаренному школьнику возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных детей.

Школьники поступают в профильные университетские классы на основе следующих критериев:

1. Хорошая успеваемость. Ученики зачисляются в класс по результатам общей успеваемости в 10 классе.
2. Мотивационное письмо. В нём школьник должен рассказать, каких целей он хочет добиться, какие результаты получить, почему он должен учиться в профильном классе.
3. Тестирование. Для ребят проводится экзамен – вступительное тестирование по школьным предметам. При успешном прохождении вступительных экзаменов заключается договор на обучение.

В проекте используются следующие формы обучения одаренных детей:

1. Индивидуальное обучение или обучение в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
2. Работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (в качестве наставника выступают, как правило, ученый, деятель науки или культуры, специалист высокого класса);
3. Очно-заочные школы;
4. Каникулярные сборы, лагеря, мастер-классы, творческие лаборатории;
5. Система творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад;
6. Детские научно-практические конференции и семинары.

В соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, утвержденной Министерством образования Российской Федерации от 18 июля 2002 года № 2783 профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Взаимодействие школ Калининградской области и БФУ им. И. Канта в контексте профильной подготовки строится с путем создания/курирования профильных университетских 10 и 11 классов, организации научно-консультационной поддержки проектной деятельности школьников и проведение мероприятий, направленных на знакомство школьников с учебной и внеучебной жизнью университета, реальными потребностями регионального рынка труда, а также ежегодными региональными олимпиадами и сезонными лагерями с привлечением студентов, прошедших специализированные образовательные стажировки.

Эта работа создаст условия для более эффективной подготовки выпускников школы к освоению программ БФУ им. И. Канта, что обеспечит преемственность между общим, профессиональным образованием и реальным сектором региональной экономики.

В результате запуска и реализации проекта с 2018 года можно говорить о первых количественных и качественных результатах, которые составляют образовательную экосистему проекта.

Структура управления проектом включала взаимодействие координаторов от школы и ВУ-За по сопровождению обучения детей. Такая структура управления проектом была достаточно успешна и деятельность координаторов проекта от школ и от вуза имела согласованный характер.

Проекту уделялось значительное внимание со стороны руководства школ. Кроме того, на школьном уровне принимались значимые управленческие решения по поддержке проекта, включая вопросы материального стимулирования координаторов проекта, перезачету образовательных достижений проекта, а также по построению индивидуальных маршрутов для обучающихся.

На первом этапе в проект вошли 18 общеобразовательных организаций Калининградской области, и уже в сентябре 2018 первые 400 обучающихся начали заниматься в институтах БФУ им. И. Канта под руководством опытных наставников. Лаборатории, научные центры, профессиональные образовательные пространства – все это стало доступным для участников «Звезды будущего».

За 2018–2020 годы более 1000 школьников из 40 школ региона изучили в университетских лабораториях такие предметы, как биоинженерия и химические технологии, основы медицинских знаний, математическое моделирование и программирование, радиосвязь, маршрутизация и коммутация компьютерных сетей, технологии современной промышленности, а также гуманитарные и педагогические дисциплины.

Обучение вели 50 преподавателей БФУ им. И. Канта по модульным программам, учитывающим последние достижения в науке и технике. Итоговой единицей реализации программы для школьников является командный проект или исследование, которое обучающиеся представляют на итоговом конкурсе. Результатом проекта стало новое знание, прототип/вещь, технология. Всем школьникам предоставлена возможность выполнять проекты и исследования в научных лабораториях университета и получить независимую оценку профессиональных экспертов. За 2 года ими выполнено 120 проектов и исследований.

В заключение отметим, что экосистемный подход ведет к изменению способов учиться, мыслить, жить и действовать на принципах взаимосвязности и сотрудничества. В образовании это позволяет перейти от иерархических систем к сетевым моделям совместного добровольного обучения и развития.

Наличие принципов и принципиальных качеств экосистемного проекта, набор норм и правил, по которым организованы экосистемы, управленческие методы, применяемые для запуска и развития экосистемы, а также ресурсы, использованные для запуска и поддержания описанной выше экосистемы смогли создать основу для успешной реализации экосистемного проекта по обучению одаренных школьников в университетских классах.

### Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002, – 320 с.
2. Методические рекомендации министерства просвещения РФ от 28.06.2019 «...о реализации дополнительных общеразвивающих программ в сетевой форме» URL: <http://docs.cntd.ru/document/563687751> (дата обращения: 20.02.2021).
3. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования // URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения: 30.04.2021).
4. Budarina A.O., Zelko A.S., Mishurovskaya T.P. The Implementation of the Profiled Pedagogical Class Model in the Framework of Continuous Teacher Education // Proceedings of the “New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development” (NSRBCPED 2019). – Atlantis Press. – Volume 131. – P. 773–776.

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА  
РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Маринченко Ирина Александровна*  
кандидат филологических наук, доцент  
кафедры русского языка, литературы и методики преподавания

*Школа педагогики ДВФУ*  
*Андрейчук Евгения Владимировна*  
магистрант группы М2119-44.04.01яо направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование / Преподавание русского языка в контексте современной науки и образования  
*Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье показаны перспективы использования данных Национального корпуса русского языка в организации учебно-исследовательской деятельности. Показано, что широко представленный в нем эмпирический материал может послужить основой проведения полноценного лингвистического анализа фразеологизмов.

**Ключевые слова:** корпусная лингвистика; Национальный корпус русского языка; учебно-исследовательская деятельность; фразеологизм; трансформация.

**LINGUO-METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE NATIONAL CORPUS  
OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE AREA OF ORGANIZATION  
OF EDUCATIONAL AND RESEARCH WORK OF STUDENTS**

*Marinchenko Irina Alexandrovna,*  
Candidate of Philology, Associate Professor  
Department of Russian Language, Literature and Teaching Methods  
Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia

*Andreichuk Evgenia Vladimirovna*  
M2119-44.04.01yao Group Master of Education  
44.04.01 Pedagogical Education/Russian Language Teaching in the Context of Modern Science  
and Education  
*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article shows the prospects for using the data of the National Corpus of the Russian language in the organization of educational and research activities. It is shown that the empirical material widely presented in it can serve as the basis for a full-fledged linguistic analysis of phraseological units.

**Keywords:** corpus linguistics; National corpus of the Russian language; educational and research activities; phraseological unit; transformation.

Современное образование, как известно, направлено на развитие личности, на формирование тех универсальных учебных качеств и умений, которые в дальнейшем должны позволить обучающемуся перенести освоенные способы действий в новые области деятельности. Прогрессивные педагогические технологии должны побуждать обучаемых к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых идей, способствовать активному взаимодействию учащихся и преподавателя.

Частью образовательного процесса становится **учебно-исследовательская деятельность** (УИД) обучающихся, для организации которой необходимо грамотное руководство со стороны педагога-наставника. УИД способствует развитию умений, непосредственно сопряжённых с опытом их применения в практической исследовательской деятельности. Использование информационных технологий делает более эффективной организацию УИД, способствует совершенствованию необходимых качеств подготовки на любой ступени образования.

В практике организации учебно-исследовательской деятельности неопределимую практическую помощь в сборе материала для дальнейшего его анализа может оказать использование лин-

гвистических корпусов. Корпусная лингвистика в настоящее время сформировалась в самостоятельное научное направление. Использование корпусов при проведении исследований оказало значительное влияние на методологию лингвистики [См. об этом: 2; 5; 7].

**Национальный корпус русского языка** (далее – НКРЯ) [8], благодаря системе разметки и аннотирования, предоставляет пользователю возможность оптимально организованного поиска языковых единиц. НКРЯ, не связанный с какой-либо определенной лингвистической теорией, рассматривается в научной среде прежде всего как научный инструмент или как идеология, «согласно которой результаты лингвистического исследования должны опираться прежде всего на анализ текстов (устных или письменных), а не на интуицию исследователя или информанта <...> ...Любой вывод должен подтверждаться материалом “естественных” текстов, а не только суждениями о приемлемости той или иной конструкции, полученными в условиях лингвистического эксперимента» [5, с. 121].

Достижения корпусной лингвистики и корпусные технологии сейчас находят широкое применение не только в науке, но и в обучении, поскольку корпуса позволяют интенсифицировать лингвистические исследования, проводимые с опорой на представительный по количеству материал. Сферы применения корпусной методики довольно разнообразны. Уже имеется и обширная литература, освещающая методические аспекты использования корпусов в учебной работе [1; 2; 3; 6; 7; 9].

В статье Н.Р. Добрушиной названы 3 основных аспекта применения НКРЯ преподавателями вузов или школ: 1) составление заданий и упражнений; 2) организация самостоятельной исследовательской работы школьников и школьников; 3) верификация данных учебников и словарей [3, с. 335–351]. М.Н. Герасимовой и Е.В. Грудевой описано применение корпусов при разработке дидактических материалов, представлены проблемные и проектные задания по орфографии, морфологии, лексикологии, ортологии и т.д. Предлагаемые авторами упражнения обычно сопровождаются описанием «поисковой механики», а также лингвометодическим комментарием. Если рассматривать применение НКРЯ в учебной деятельности более обобщенно, то можно выделить два основных направления: подготовка к учебным занятиям (сбор языкового материала по заданным параметрам) и организация исследовательской деятельности.

Многие авторы считают возможности использования языкового корпуса незаслуженно недооцененными современной методикой преподавания русского языка и требующими популяризации среди широких кругов педагогической общественности, поскольку НКРЯ может оказаться крайне полезным для проведения полноценного исследования языковых единиц в практике преподавания лингвистических дисциплин.

Так, например, обращение к НКРЯ позволяет получить отчётливое представление о многих аспектах функционирования конкретной фразеологической единицы (далее – ФЕ). Ранее в одной из публикаций нами были описаны приемы трансформации и стилистические функции вариантов фразеологизма *делать / сделать из мухи слона*. Выбор именно этой ФЕ для анализа был обусловлен тем, что она широко употребляется во всех формах речи, служит для эмоционально-оценочной и экспрессивной характеристики разнообразных явлений окружающей действительности и типичных свойств людей и в силу этого чрезвычайно вариативна [6]. Модель анализа, предложенная нами, в упрощенном и модифицированном виде может быть применима к анализу любого фразеологизма.

Изменения, происходящие в семантике, структуре и функционировании трансформированных фразеологизмов, являются интересным объектом для изучения в ходе организации учебно-исследовательской работы. Удобство поиска фразеологических единиц в произведениях различных жанров связано с устойчивостью и типизированностью их структуры. Исследователь, имеющий некоторый навык работы с корпусом и знания в области фразеологии, без затраты особых усилий может сделать репрезентативную выборку материала в силу структурной «сохранности» или предсказуемости основных компонентов ФЕ.

Достаточно многочисленные примеры использования наиболее употребительных идиом позволяют проследить специфику их функционирования. При этом мы неизбежно выходим за пределы типичных схем разбора фразеологизма, поскольку ракурс наблюдения задает не только понимание изучаемого объекта как знака языковой системы с типичными для любого знака направлениями семиотической связи (эпидигматика, синтактика, парадигматика, прагматика), но и его индивидуальные особенности, обуславливающие характер «обновления» состава ФЕ и «сдвигов» в ее типичном окружении. Кроме того, собранный материал может послужить основой выяв-

ления контекстуальных связей идиомы со смежными по значению речевыми единицами. Эти особенности связаны, в частности, со степенью проявления образности структурных компонентов фразеологизма, значимостью их в русской культуре.

Так, в ходе исследования ФЕ *искать/найти иголку в стоге сена* становится более наглядной **мотивация образной основы фразеологизма**, которая опирается на образ иголки, ассоциирующейся с чем-то чрезвычайно маленьким и прячущимся от глаз человека, а стог сена олицетворяет нечто огромное – пространство, в котором легко потеряться. Эта ассоциативная связь проявляется и за пределами уже потерявшего семантическую и структурную целостность фразеологизма: *Это было все равно что начать перебирать солому бесконечного стога, уже найдя в нем иголку, в то время как мой радар замечал в сеновые иголки, которые следовало вытаскивать* [Виктор Пелевин. Любовь к трем цукербринам, (2014)]; *А можно ли с помощью этой самой иглы установить, как устроен стог сена внутри!* [Л. Пономарев. Мезонная химия – возможно ли это? // «Химия и жизнь», 1966].

Размерная характеристика в семантической структуре компонентов объясняет появление значения чего-то незначительного у идиомы в результате ее трансформирования: – *Было много комментариев, да и только. Как иголка в стог сена упала* [Виталий Славин. Форвард сборной России Павел Дацюк: Я – не возрастной. Я – опытный! // Советский спорт, 2012.05.03].

Компонент образной основы ФЕ, который символизирует противопоставление маленького и большого, оказался востребованным в сопоставительных конструкциях научного дискурса: *Трудно представить, но мы ищем, так сказать, не просто иголку в стоге сена, а булавочную головку, если сравнить размеры, брошенную на гору Эверест* [Лев Зеленый. Экзопланеты: в поисках второй Земли // «Знание-сила», 2013]; *Наша задача от этого не станет проще: ведь даже самая маленькая молекула больше пи-мезона примерно в 100 000 раз, тогда как самый большой стог сена больше обычной швейной иглы «всего лишь» в 10 000 раз.* [Л. Пономарев. Мезонная химия – возможно ли это? // «Химия и жизнь», 1966].

Использование указанной ФЕ сопровождается применением **различных приемов языковой игры**, опирающихся на стилистические ресурсы речи (олицетворение, метафора, сравнение, контраст и т.п.). Так, в следующем примере иголка наделяется свойствами живого существа: *Да и прятаться они умеют так, что иголка, брошенная в стог сена, позавидует* [Александр Голяндин. Рассказы о животных, и не только о них // «Знание – сила», 2003]. Прием буквализации значения и, в силу этого, развертывания ФЕ применен в следующем случае: *Он ищет иголки в стогах сена. Он настолько сильно хочет найти иголку первым, что готов перебирать стога по соломинке* [Илья Кролевский. Да будет свет // lenta.ru, 2019.12.05]. Обращает на себя внимание окказиональное изменение формы числа субстантивных компонентов идиомы, невозможное при ее узуальном употреблении.

Примеры **деривационного варьирования** связаны с образованием приставочных производных от глагола *искать* в составе ФЕ. На первой ступени словообразования появляются глаголы с результирующей семантикой, передающие значение напряженного и длительного характера действия, сосредоточения внимания на объекте: *«А пожалуй, в стогу сена легче отыскать иголку», – думалось мне* [С.М. Голицын. За березовыми книгами (1963)]; *В толпе меня выделить теперь все равно, что иголку в стоге сена разыскать* [Валериан Скворцов. Каникулы вне закона (2001)].

Производный компонент *иголка* может переводиться на следующую ступень производности в целях усиления экспрессии: *Не иголочка в стогу, теперь не потеряюсь!* [А.И. Солженицын. Бодался теленок с дубом (1967–1974)]. Для тематического научного дискурса характерно и обратное явление **фразеологической редеривации компонента**, то есть использование лексемы *игла* вместо узуального *иголка*, что придает большую строгость высказыванию: – *В таких случаях оперировать без рентгена, – рассказывает заслуженный врач Украинской ССР Иван Федосеевич Лизко, – значит искать иглу в стоге сена* [В. Подольский, В. Гефт. Игла извлечена из сердца // «Огонек». № 15, 1956]. Такие примеры трансформации также можно отнести к сфере деривационного варьирования.

Общность семантики обнаружения делает возможными и иные лексические замены глагола в составе ФЕ: *Найти в них человека было так же трудно, как обнаружить иголку в стоге сена* [Эдуард Лимонов. Подросток Савенко (1982)]; *В таком огромном глухом массиве силами всего лишь трех человек обнаружить на вторые сутки место выхода ракеты в эфир – все равно что углядеть иголку в стоге сена* [Владимир Богомолов. Момент истины (В августе сорок четвертого...) (1973)].

Многочисленные примеры функционирования данного фразеологизма в безличных предложениях, во всевозможных сравнительных конструкциях свидетельствуют о том, что **прагмати-**

ка употребления рассматриваемой ФЕ связана в первую очередь с реализацией **модальной стороны высказываний**: представлений говорящего о возможности или необходимости успешного завершения поисков и количества необходимых для этого усилий: *Надо найти иголку в стоге сена* [Михаил Анчаров. Самшитовый лес (1979)] – безличное предложение с модальным значением необходимости, *Ищи иголку в стоге сена!* [И.Л. Солоневич. Россия в концлагере (1935)] – безличное предложение с модальным значением невозможности; *Сделать это куда труднее, чем найти иглу в стоге сена* [Е. Руденко, П. Траубе. Элемент № 61 – прометий // «Химия и жизнь», 1966] – сравнительная инфинитивная придаточная часть.

Процессуальный фразеологизм регулярно подвергается **субстантивации** при обозначении ситуации как таковой: ...*А те ищут, уже чиркают спичками, но – разве найдешь! Иголка в стоге сена* [Константин Ваншенкин. Писательский клуб (1998)]; *Иголка в сене? – Не знаю, товарищ старший лейтенант! Я обыскал всю подлодку и не мог его найти* [Григорий Адамов. Тайна двух океанов (1939)].

Предметный характер значения, возникающий у ФЕ в результате субстантивации, меняет ее синтаксические функции. Как и существительные, идиома выступает в качестве **именной части сказуемого**, обозначающего свойства предмета речи: *Нашились все «давно пропавшие фотографии»... каждая из них была иголкой в стоге сена* [О.А. Бессарабова. Дневник (1923)], **несогласованного определения**: *Представлялось, что мы имеем дело с задачей о «поиске иголки в стоге сена»* [И.С. Шкловский. Существуют ли внеземные цивилизации? (1985)], **дополнения**: *Сейчас десятки офицеров будут бегать, как дураки, и искать сержантские иголки в стоге сена* [Даниил Корецкий. Менты не ангелы, но... (2011)] и т.д.

**Количественное варьирование** состава ФЕ является естественной формой ее существования в живой разговорной речи.

Наиболее часто встречается сокращение именных компонентов ФЕ: *Затерянный среди чужих книг, он как иголка в сене – и хорошо еще, если ее кто-нибудь ищет* [Александр Генис. Довлатов и окрестности, (1998)]; *Огромный самолёт пропал как иголка в стогу* [Татьяна Юрьева. Дневник культурной девушки (1995)].

Синтагматическое развёртывание в рассматриваемой ФЕ чаще всего реализует валентность существительных: *Россия, цитируя министра Джонсона, пытается иголку правды спрятать в стоге лжи* [Отдел «Спорт». В Госдуме связали возможный бойкот Исландией ЧМ-2018 с давлением со стороны Британии // gazeta.ru, 2018.03.20]; *Ловля марлина в безбрежном океане в чем-то сродни поиску иголки в среднестатистическом стоге сена* [Взять марлина // lenta.ru, 2015.11.14].

В структуре стандартной формы ФЕ *искать/найти иголку в стоге сена* компонент *иголка* занимает позицию объекта, однако данный компонент может **выдвигаться в фокус** высказывания в качестве **субъекта пропозиции**: *В толчее иерусалимского базара умелому человеку затеряться было не сложнее, чем иголке в стогу сена, чем капле в море* [Давид Маркиш. Статья Лютовым. Вольные фантазии из жизни писателя Исаака Бабеля // «Октябрь», 2001]; *Многие десятилетия археологи искали ее, словно иголку, угодившую в стог сена, и не могл инайти* [Александр Голяндин. Потерянные гробницы Египта // «Знание – сила», 2011]; *Поиск вещества сверхновой звезды в чем-то сродни поиску иголки, провалившейся в стог сена* [Александр Грудинкин. Под знаком Эта Карины // «Знание – сила», 2009].

Таким образом, поиск фразеологизмов с последующим лингвистическим анализом – один из наиболее простых приемов использования данных НКРЯ в учебной деятельности, но далеко не единственный. Корпус позволяет решать самые разные исследовательские задачи, формировать у обучающихся навык исследования и информационную культуру, активизировать мотивацию к исследовательской деятельности и личностную позицию в образовательном процессе, развивать творческие способности обучающихся.

### Список литературы

1. Герасимова, М.Н., Грудева, Е.В. Использование лингвистически аннотированного корпуса текстов на занятиях по дисциплинам «Русский язык» и «Русский язык и культура речи»: из опыта работы // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2. – С. 65–68.

2. Грудева, Е.В. Корпусная лингвистика [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е.В. Грудева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2012.
3. Добрушина, Н.Р. Корпусные методики обучения русскому языку // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы / Отв. ред. В.А. Плунгян. СПб.: Нестор-История, 2009. – С. 335–351.
4. Копотев, М.В., Мустайоки, А. Современная корпусная русистика // *Slavica Helsingiensia* 34. Инструментарий русистики: корпусные подходы / Под ред. А. Мустайоки, М.В. Копотева, Л.А. Бирюлина, Е.Ю. Протасовой. Хельсинки, 2008. – С. 16–20.
5. Лаврентьев Алексей Михайлович. Корпусная лингвистика: идеология, методы, технологии // Сибирский филологический журнал. 2004. № 3–4. С. 121–134 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnaya-lingvistika-ideologiya-metody-tehnologii> (дата обращения: 28.01.2021).
6. Маринченко, И.А. Национальный корпус русского языка как средство организации исследовательской работы студентов-филологов // Литература и культура Дальнего Востока и Восточного зарубежья: статьи участников 6 всерос. научно-практической конференции с международным участием / Отв. ред. А.А. Новикова. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016. – С. 93–99.
7. Национальный корпус русского языка: 2006–2009. Новые результаты и перспективы / Отв. ред. В.А. Плунгян. СПб.: Нестор-История, 2009.
8. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>.
9. Плисецкая, А.Д. Национальный корпус русского языка как один из инструментов анализа фразеологических сочетаний // Корпусная лингвистика – 2013: Труды международной научной конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. – С. 387–396.

### **МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТВОРЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТАХ ВУЗА ИСКУССТВ**

*Ахмыловская Лариса Алексеевна  
кандидат искусствоведения, доцент,  
профессор кафедры общегуманитарных дисциплин  
Дальневосточного государственного института искусств*

**Аннотация.** В статье рассматриваются новые возможности смешанного обучения в творческом вузе. Включённое наблюдение процесса реализации образовательных проектов 2021 года дополняет опыты международных фестивалей, лабораторий, мастер-классов; иллюстрируют новые этапы развития проектного метода в обучении иностранному языку для профессиональных целей; расширяет диапазон применения инновационных образовательных методик.

**Ключевые слова:** контекстное обучение; включённое наблюдение; самонаблюдение; независимый интертекстуальный анализ.

### **MODELS OF BLENDED LEARNING FOR CREATIVE EDUCATIONAL PROJECTS AT THE HIGHER SCHOOL OF ARTS**

*Akhmylovskaja Larisa Alexeevna  
candidate of Arts, associate professor,  
Professor, Department of Humanities,  
Far Eastern State Institute of Arts*

**Abstract.** The article outlines more opportunities of blended learning at the Higher Schools of Arts. The participant observation of the projects 2021 at the Far Eastern State Institute of Arts enriches the experience gained at international festivals, laboratories and master-classes; illustrate new stages of

the project method developing in teaching language for professional purposes, widens the implementation range of innovative educational approaches.

**Keywords:** context learning; participant observation; self-observation; independent intertextual analysis.

Специфика творческого вуза, контекстное обучение иностранному языку будущих актёров, художников, музыкантов требует постоянного пересмотра, обновления и уточнения методик. В условиях смешанного обучения активно развивается Метод проектов.

Актуальность *проектной деятельности* в вузе искусств состоит в развитии познавательных, творческих навыков студентов; их самостоятельного критического мышления и самонаблюдения, умения ориентироваться в информационном пространстве, накапливать, обобщать, предъявлять свои знания в профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Применение моделей профессионального кросскультурного проекта в образовательном творческом контексте обеспечивает достижение дидактических целей через детальную разработку той или иной темы/проблемы. Взаимодействие и сотрудничество создаёт условия для успешной социализации; развития у студентов важнейших профессиональных и личностных качеств. Определение и распределение функций и ответственности готовит молодых людей к выполнению профессиональных задач в ситуациях реального взаимодействия. Иноязычная подготовка является неотъемлемым компонентом в структуре высшего профессионального образования [5, с. 234–239] Изучение лексико-грамматического материала, необходимого для общения на профессиональные темы предполагает активизацию различных видов речевой деятельности и форм речи (устной, письменной, монологической, диалогической); аннотирование и реферирование; работу с глоссариями терминов, тесты [2, с. 141–150].

Проектная деятельность в курсе иностранного языка в Дальневосточном государственном институте искусств – это долговременный лабораторный эксперимент с элементами применяемых в профессиональном кросскультурном проекте методов: Искусствоведческого анализа, Стилистического анализа, Сравнительного анализа, Включенного наблюдения, Действенного анализа пьесы и роли по системе Станиславского, Мозгового штурма; метода Аналогий, основанного на личных ассоциациях коммуникантов; Эвристического метода, основанного на личном опыте участников диалога.

Исходя из основных требований смешанного обучения (*blended learning*) в проектах 2020–21 учебного года перечисленные методы апробированы как в аудиторной работе, так и при заочном взаимодействии. Смешанный формат реализации проекта (фестиваля, конкурса, мастер-класса) в полной мере соответствует логике процесса формирования партитуры профессионального кросскультурного спектакля, представленного нами во многих публикациях с 2001 года по настоящее время. Цель дальнейшего уточнения и применения разработанной нами Методологии и методики [1, с. 232] состоит в оптимизации процесса кросскультурного творческого сотрудничества для создания произведения сценического искусства будущими актёрами, студентами творческих вузов.

Подготовительный и аналитический этапы проекта предполагают активную уточняющую переписку на английском языке, изучение и обсуждение биографий, архивных материалов, истории создания произведения, его сценических, экранных и других воплощений. На первый план в условиях смешанного обучения выступает независимый интертекстуальный анализ. Каждый студент использует эту возможность в зависимости от уровня владения иностранным языком (A1, A2, B1, B2 по Общеввропейской системе языковых уровней, Common European Framework of Reference, CEFR), применяя коммуникативные модели, необходимые для составления связного монологического высказывания о профессиональной деятельности, знакомясь с примерами самопрезентации и особенностями делового общения. [3, с. 4].

Постановочный и постпостановочный этапы проекта в творческом вузе соответствуют подготовке к традиционному класс-концерту; созданию синопсиса и афиши; обсуждению итогов проекта, потенциальных возможностей его популяризации. В этом помогут аудиоматериалы и упражнения, имеющие целью развития коммуникативных навыков в сфере PR и рекламы. [4, с. 316–319].

Процесс разработки и усовершенствования многоуровневой модели переводческой деятельности рассматривается нами в контексте профессиональных мультиэтнических постановок и



аудиторных экспериментов, что позволяет уточнять и систематизировать возможности применения элементов данной модели и в образовательном поле.

Продуктивный диалог в контексте реальной кросскультурной постановки спектакля направлен на сохранение смыслов изучаемого текста, что предполагает решение лингвокультурологических, этнопсихологических, театроведческих проблем, возникающих в процессе творческой коммуникации профессиональных практиков театра. Как в ходе профессиональной постановки остаётся актуальной роль Системы К.С. Станиславского, так в образовательном проекте Действительный анализ предлагаемых обстоятельств пьесы и роли становится одновременно объектом изучения и инструментом трансляции смыслов переводимого текста, а терминология Системы – метаязыком проекта, что ведёт к инвариантному размыканию герменевтического круга. Познающий субъект познаёт себя через других, а других через себя; целое через частное, а частное через целое, благодаря чему эффективность творческого взаимодействия возрастает.

Первые шаги будущих актёров в постижении терминологии К.С. Станиславского на английском языке позволяют им точнее выражать и воспринимать объем переживаний в процессе анализа текста и интерпретации образа. Студенты самостоятельно находят англоязычные материалы о Н.В. Демидове и Л.А. Сулержицком; обращаются к Глоссарию терминов Системы К.С. Станиславского в разработанном ранее учебном пособии (Ахмыловская Л.А. *The Language of Stage*, ДВГИИ, 2019).

Профессиональные актёры многонациональной труппы, используя свой психофизический аппарат, свою одухотворённую телесность (голос, его тембральные характеристики и модуляции, интонации, паузацию, темпоритм, пластику, жест, мимику), наделяют текст гештальтом, воссоздают объём его смыслов в живом звучании. Студенты, двигаясь в этом направлении в рамках учебной постановки, делают свои вдохновляющие открытия, как на уровне постижения ремесла, так и в изучении иностранного языка, в чём и состоит роль иностранного языка как средства междисциплинарной интеграции в высшем профессиональном образовании.

В профессиональной международной постановке переводчик, соединяя толкования всех участников проекта, представляющих различные культуры и творческие методы, являясь знатоком двух или нескольких языков и культур, прокладывает мостик из одного менталитета в другой (семиотический подход), объединяет картины мира коммуникантов, способствует созданию внеязыкового (над'языкового, мета-) пространства переводимого текста. В образовательном творческом проекте педагог, направляет деятельность студентов, реконструируя в игре элементы профессиональной ситуации.

Театральный переводчик, оставаясь наедине с текстом пьесы вне репетиций, способен создать лишь свой субъективный текст перевода; а ограничиваясь лишь режиссёрским толкованием, создаёт не текст перевода пьесы, а текст режиссёрского замысла на языке перевода. Образовательный творческий проект позволяет ещё раз проследить расширение диапазона возможностей понимания авторского высказывания в контексте дискуссии допускающей и приветствующей рассмотрение всех предлагаемых самостоятельных суждений.

Создавая либо уточняя перевод пьесы в ходе профессиональной постановки, переводчик, полагает своей целью достичь максимально возможной объективности, услышать толкование каждого члена многонационального творческого коллектива. Восприятие и передача полифонического звучания текста в процессе его преобразования в произведение сценического искусства на языке перевода приближает мультилингвальную труппу к адекватной трансляции смыслов; отражает над'языковое, универсальное пространство оригинала.

Образовательные творческие проекты, реализуемые в смешанном формате, дают возможность наблюдать особенности восприятия текста представителями разных этносов, как в аудиторных групповых занятиях, так и в онлайн диалогах с актёрами и режиссёрами разных стран.

Опытные зарубежные педагоги и режиссёры становятся участниками учебных дискуссий; делятся полезными материалами. Так, свой вклад в образовательные проекты 2014, 2017 гг. внёс корейский режиссёр и продюсер Ун Ги Хван, разрешив использовать в учебных целях свою инсценировку рассказа Ким Ю Джона “Ливень”. Долговременный профессиональный проект всё чаще смыкается с образовательным. Ярким примером такого слияния проектов было включение учебного спектакля “Дом окнами в поле” по пьесе А. Вампилова в программу Международного Фестиваля в Республике Корея, 2017. Отношение к английскому языку как к инструменту профес-

сионального общения всегда мотивирует к диалогу [8, с. 15]. Стремление к совершенствованию позволило будущим актёрам обсуждать пьесу с режиссёрами и педагогами разных стран, знакомиться со многими театральными школами, методами и стилями.

Обобщение опыта международных фестивалей, анализ специфики взаимодействия актёров разных стран в рамках одного сценического пространства указывает на возможности использования данной модели не только на основе системы К.С. Станиславского, но и в сочетании с элементами других творческих методов и направлений. Среди них условный театр В.Э. Мейерхольда, эпический театр Б. Брехта, традиционный Театр Ноо; лабораторные исследования Кшиштофа Жилинского, эксперименты Антониса Арабадзиса, смелые театральные-хореографические композиции Агнешки Влох, сценарные методики Сиро Михары, кэндо практики Муцуми Мории, всемирные динамичные и эко-фестивали, хореографические и спортивные программы с участием продюсерского центра Домо (DOMO, Seoul, Korea) и многие другие культурные явления. Следует подчеркнуть, что приоритетным условием фестивального взаимодействия и коллективного взаимообучения является, несмотря на возможные различия, отношение актёров к английскому языку, как общепринятому инструменту общения (Lingua Franca) [6, с. 53].

Развитие фестивального движения, усовершенствование Методологии формирования партитуры глобального кросскультурного события и образовательного творческого проекта подчинены общей сверхзадаче – укреплению дипломатической роли искусства в общении народов и обмене художественными ценностями. В этом убеждает и деятельность переводчиков-консультантов (culturalliaisons) Содзо Тосаки, Магдалены Маликовской, Норико Адачи, Мичико Анзай, Франсуаз Уильмар, Андреи Лозерис, Тайлера Полумски и многих других. Их широкая эрудиция, творческий опыт и “страстное соучастие” (У. Эко) позволяют интуитивно демонстрировать собственные эффективные подходы к каждому кросскультурному событию и к проектной деятельности в целом.

Каждый новый проект, как профессиональный, так и образовательный, вносит существенные дополнения в ранее обобщённый опыт. Международный проект 2021 года “Россия-Корея: Творчество молодых” (Korea-Russia Young Arts Project) инициирован Фондом Культуры Республики Кореи и посвящён тридцатилетию установления дипломатических связей двух стран. К участию приглашены четыре российских вуза искусств. Направления Проекта: Музыка. Хореография. Театр. Дальневосточному государственному институту искусств выпала почётная миссия представлять Театральную программу. Функции участников распределились следующим образом: Наставник и режиссёр: Галкин В.Д., Хореограф: Волкогонова В.Е.. Участники учебного спектакля: Черкезишвили Г, Учанина Л., Яковлев В., Сидоров П., Кумпан В., Темнов А. Координатор проекта: Ахмыловская Л.А.

Проект, инициированный в декабре 2020 года, к апрелю завершил свой Подготовительный и Аналитический этапы, перешёл к этапу постановки и репетиционному процессу. Концепция спектакля обсуждалась в декабре – марте с представителями Фонда культуры и менеджерами Проекта, которые, в свою очередь, передали инициативу продюсерскому агентству. Ежедневную работу курируют несколько корейских менеджеров, координаторов и переводчиков. Общим языком проекта стал английский. Общими ориентирами – Шекспир, Чехов, Ким Ю Джон. В непрерывной дискуссии о выборе драматургического материала корейские партнёры коснулись и беккетовской пьесы «В ожидании Годо», вполне оправданно усматривая в её названии метафорическое обозначение минувшего года.

Члены жюри при отборе студентов, имели возможность не только видеть их артистические возможности, но и знакомиться с их планами, отражёнными в анкетах и эссе. В коротких заметках и более подробных сочинениях корейские конкурсанты единодушно выразили желание поработать над фрагментами пьес Чехова. В связи с этим нами подготовлена и передана партнёрам книга “YoungArtsProjectReadings. Chekhov”, включившая переводы чеховских пьес, ранее опубликованных в 2007 году (Ахмыловская Л.А., “Язык театра”. <https://search.rsl.ru/ru/record/01003293584>).

В ходе реализации проекта, к апрелю 2021 года корейские коллеги определили сверхзадачу Международной театральной программы, как “воплощение лучших идей молодёжи обеих стран”. Формулировка задачи обусловила форму регулярных домашних заданий, которые студенты выполняют к совместным репетициям онлайн. Они готовят небольшие сочинения-размышления на заданные темы, и, выходя в эфир, делятся своими идеями, настроениями, ассоциациями на английском языке. В подобных сочинениях-размышлениях, способе их предъявления, и в постепен-

ном движении к их сценическому воплощению органично продолжается развитие методики, предлагаемой нами в контексте изучения иностранного языка в творческом вузе с учётом разнообразных профессиональных опытов в области этносценологии и антропологии актёра.

В проекте постановки пьесы того или иного драматурга Партитура спектакля (переводческая партитура кросскультурного события) складывается из следующих элементов: оригинал текста пьесы, биография автора, история постановок, рецензии и статьи, видео и аудио материалы, комментарии участников постановки, переводческий комментарий текста пьесы на всех этапах создания спектакля.

В контексте проекта “Россия-Корея: Творчество молодых” базовый элемент партитуры будущего спектакля (текст пьесы) отсутствует. Его место принадлежит тексту, создаваемому группой молодых людей в процессе онлайн общения. Нет обширной биографии автора, но есть отдельные биографические сведения, которые студенты избирательно включают в своё повествование; нет рецензий и статей, касающихся истории постановок, но есть рассказ о первых сыгранных ролях, отзывы и оценки педагогов. Видео и аудио материалы конкурсантов в соответствии с клятвой жюри использовать запрещено; но члены жюри имеют право процитировать фразу из конкурсного сочинения (официальное разрешение получено до подписания клятвы и договора). Таким образом, наиболее значимой частью партитуры будущего кросскультурного спектакля становится текст, создаваемый участниками, постоянно меняющийся и открытый для импровизации. Но, если импровизационные практики Кшиштофа Жилинского (Театр одного стихотворения, Польша) в некоторой степени зависят от создаваемых самими актёрами костюмов и элементов минималистичной декорации, а школа Сиро Михары (Театр Михарадзюку) точкой отсчёта для актёрского сочинения избирает предельно лаконично сформулированный чеховский сюжет, то в проекте “Россия-Корея: Творчество молодых” актёры располагают лишь пространством-временем диалога здесь и сейчас.

Предложения Ли Кёнсона, режиссёра-наставника из Кореи, как и методы Кшиштофа Жилинского, Сиро Михары, упоминавшиеся выше, направлены на раскрытие уникального потенциала каждого участника творческого взаимодействия. С представленными методиками созвучны и режиссёрские подходы Шарлотт Тьенкен в театре BookIt (при переводе названия проявляется игра смыслов: “закажите это” и “читайте это”). Театр практикует метод NovelApproach (От романа к спектаклю). В репетиционном процессе исполнитель воспроизводит смысл текста своими словами; в готовом спектакле монологи произносятся от третьего лица. Актёр проживает жизнь персонажа и комментирует своё состояние. Такой способ существования становится особенно значимым в мультиэтническом проекте, где подчёркивается специфика речи жителей разных штатов Америки, демонстрируются диалекты и акценты. Так, носителей ирландского, немецкого и других акцентов объединяет спектакль “Моя Антония” (MyAntonia), в театре BookIt, США.

Участники проекта могут изучать возможности известных подходов, составляющих методологическую базу данного исследования (культурологического, герменевтического, семиотического, деятельностного); получать, корректировать и дополнять анализируемый текст в процессе реального профессионального взаимодействия на иностранном языке.

Будущие актёры наблюдают работу менеджеров, со-режиссёров, переводчиков-консультантов, аналитиков, архивистов, критиков, импресарио, эпизодически выполняют их функции, ведут диалог с партнёрами на английском языке [7, с. 1–17].

Единство культурных различий, звучание трёх языков (русского, корейского, английского), объединение традиционных и новых театральных направлений, стирание жанровых границ; отсутствие сценического костюма, декорации, реквизита, дополнительного освещения и режиссуры освещения при съёмке – вот условия создания творческого пространства международной постановки в проекте “Россия-Корея: Творчество молодых” 2021.

Реализация этносценологического подхода как в обучении иностранному языку, так и в развитии профессиональных компетенций студентов творческого вуза становится более значимой при отсутствии прямого контакта (контакта глаз, тактильного контакта), столь естественного привычного для актёров всех стран в репетиционном процессе. Для формирования и сохранения условного репетиционного пространства, творческого состояния каждого и творческой атмосферы в целом, тактильная депривация должна осознанно компенсироваться в подготовленных к импровизации онлайн беседах и продуманных мастер-классах, с учётом требований национально культурной специфики.

К критериям сформированности Партитуры кросскультурного спектакля мы относим: исторический (этнопсихологический), рецепционно-групповой (этносценологический) и личностный (био-психо-логос каждого отдельного участника). Процесс реализации проекта “Россия-Корея: Творчество молодых” целиком подтверждает представленную нами модель, особым образом акцентируя личностный аспект, что объясняется рядом причин, главную из которых участники проекта в конкурсных сочинениях определили как поиск возможностей максимальной творческой самореализации на фоне осознания ценности времени, хрупкости человеческой жизни, рисков современного мира. Следует отметить, что тему ценности времени и творческой самореализации затрагивают в своих эссе многие студенты ДВГИИ (Проект весеннего семестра 2020–21 учебного года под условным названием “Знакомьтесь, Джойс”, Meet James Joyce).

Приоритетным условием формирования партитуры кросскультурного события является стремление к уважительному долговременному диалогу. Умение грамотно и доброжелательно вести переписку становится особенно важным при взаимодействии с новыми партнёрами. Формированию и развитию у студентов навыков этичного общения помогает специально разработанное учебное пособие: Ахмыловская Л.А. Письменная английская речь в кросскультурной коммуникации, ДВФУ, 2019.

Вдумчивого пересмотра и точного документального определения требуют функции участников, принципы и условия сотрудничества мультилингвальной группы; объединяющей представителей творческих профессий, переводчиков-консультантов, продюсеров, администрации вуза, и технического персонала, обеспечивающего контакт сторон онлайн.

Все организационные технические, финансовые вопросы должны решаться своевременно и профессионально, только тогда можно говорить о кросскультурном событии, в структуре которого логично и последовательно соединены все её компоненты (организационно-технологический, творческий, коррекционный, когнитивный), что подготовит и обеспечит воплощение творческой концепции проекта и достижение его академических, художественных, экономических и социокультурных результатов.

### Список литературы

1. Ахмыловская, Л.А., Формирование переводческой партитуры пьесы в кросскультурном театральном проекте. – Владивосток: ДВГТУ, 2010.
2. Бжиска, Ю.В. Английский язык для музыкантов-магистрантов: Учебное пособие. – СПб.: Планета Музыки, 2018.
3. Гальчук, Л.М. Английский язык в научной среде: практикум устной речи: Учебное пособие. – М.: Вузовский учебник, 2018.
4. Захарова, Е.В. Английский язык для менеджеров по PR и рекламе: учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2018.
5. Локтюшина, Е.А., Мещерякова, Е.В. Состояние и проблемы иноязычной подготовки как компонента профессионального образования // *European Social Science Journal*. – 2016. – № 11. – С. 234–239.
6. Griffiths, C. and Soruç, A. (2019) ‘Contextual Differences regarding Students’ Perceptions of English as a Lingua Franca according to Subject Major and Nationality’, *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9 (1), pp. 53–69.
7. Saito, K. et al. (2019) ‘HOW DO L2 LISTENERS PERCEIVE THE COMPREHENSIBILITY OF FOREIGN-ACCENTED SPEECH? Roles of L1 Profiles, L2 Proficiency, Age, Experience, Familiarity and Metacognition’, *Studies in Second Language Acquisition*, pp. 1–17.
8. Sung, C. C. M. (2018) ‘Out-Of-Class Communication and Awareness of English as a Lingua Franca’, *ELT Journal*, 72(1), pp. 15–25.

## **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Горевой Дмитрий Юрьевич,  
магистрант ОП 44.04.01. Педагогическое образование  
магистерская программа «Современные подходы к  
преподаванию истории и обществознания в школе»  
Школа педагогики ДВФУ, группа М2101сп1*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие «билингвизм», его сущность и классификация с разных точек исследований. Автор проводит контент-анализ разных трактовок и раскрывается значения слова этого термина. Анализ различных материалов (документов, публикаций, статей, освещающих педагогический опыт учителей) позволяет сделать вывод о том, кто может быть «билингвом». В результате автор пришел к выводу, что современному педагогу необходимы комплексные представления о билингвальном обучении для того, чтобы в перспективе решать проблемы, связанные с данным форматом обучения.

**Ключевые слова:** билингвизм; билингв; двуязычие; вторичная языковая система; коммуникация.

## ***BILINGUAL EDUCATION IN MODERN RUSSIAN SCHOOLS: PROBLEMS AND PROSPECTS***

*Gorevoy Dmitry Yriivich  
magistrate 44.04.01. Pedagogical education  
master's program «Modern approaches to the teaching  
of history and civics in school», group M2101spi  
School of Pedagogy of the FEFU*

**Abstract.** This article examines the concept of «bilingualism», its essence and classification from different research points. The author conducts a content analysis of different interpretations and reveals the meaning of the word of this term. The analysis of various materials (documents, publications, articles covering the pedagogical experience of teachers) allows us to draw a conclusion about who can be a «bilingual». As a result, the author came to the conclusion that a modern teacher needs a comprehensive understanding of bilingual education in order to solve the problems associated with this format of training in the future.

**Keywords:** bilingualism; bilingual; two languages; secondary language system; communication.

**Актуальность** проблемы билингвизма в отечественной науке и практике обусловлена необходимостью удовлетворить языковую потребность в ходе современного образовательного процесса. Дело не только в том, что в XXI веке иностранный язык является средством коммуникации, но и тем, что он играет роль важного инструмента познавательной и профессиональной деятельности.

Знать и уметь говорить на иностранном языке дает личности возможность адаптироваться к созданным в данный момент социальным, политическим, экономическим и культурным условиям жизни. Знание иностранных слов помогает глубже понять смысл текста, проследить эволюцию фактов и идей, которые содержатся в словах и выражениях. Общеизвестно, что без базового знания языка невозможно овладеть компьютером, прочитать инструкции к применению многих препаратов или механизмов, понимать содержание надписей, усваивать смысл слов, пришедших в русский язык.

ФГОС предусматривает формирование и развитие у выпускников основной и полной средней школы целого комплекса коммуникативных компетенций. К примеру, ФГОС ООО нацеливает на развитие у обучающихся 5–9 кл. такой личностной компетенций, как «уважительное отношение к ценностям народов России и народов мира, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания»; в числе метапредметных компетенций можно обна-

ружить следующую – «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, ... владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью» [12]. Примеры можно продолжать.

Учителям школы XXI века не требуется доказывать, что в современном мире явление двуязычия стало обыденностью в связи с большими процессами миграции и глобализации. Все чаще педагоги обращаются к межпредметной интеграции, включая в содержание урока тексты не только на русском, но и на иностранных языках. Широко вошли в практику образовательного процесса бинарные уроки, спроектированные как «билингвальные»

Эта тема не нова. Билингвизм стал предметом для исследовательского интереса еще во второй половине XX века. В работах различных ученых А.А. Леонтьева, Л.С. Выготского, Т.М. Савельева, В.С. Худницкого и других, поднимались проблемы билингвизма, как социально-культурного феномена в психолого-педагогическом аспекте. В.А. Виноградов, Ю.А. Жлуктенко [5], М.М. Михайлов, Ю.В. Розенцвейг [10], Л.В. Щерба [14] изучали билингвизма в лингвистическом аспекте, как владение двумя языками, как важное средство активизации образовательного процесса.

На рубеже XX–XXI вв. проблема билингвизма приобрела черты важной социолингвистической проблемы, потому как двуязычие стало массовым явлением у большинства народов мира, главным условием появления билингвизма считают тесную социально-экономическую коммуникацию разных народов, относящихся к разным культурам и говорящих на разных языках.

Однако, современному учителю легко запутаться в разных значениях слова «билингвизм». Много времени требует анализ и сравнение многочисленных определений данного феномена, чтобы выбрать тот формат билингвального обучения, который оптимальным образом подходит к конкретному образовательному процессу.

**Целью** данного исследования – проанализировать разные определения этого понятия, чтобы выяснить сущность и характерные черты явления «билингвизма» и определить те трактовки, которые оптимально соответствуют уровню школьного образования. В контексте поставленной цели представляется интересным решить следующие задачи: во-первых, рассмотреть основные определения «билингвизма»; во-вторых, выявить общие характерные черты в разных определениях и трактовках; выделить из существующих классификаций «билингвизма» такую типологию, которая в перспективе может быть использована при проектировании школьных уроков, а значит, педагог может выбрать ту роль «билингва», которая ему будет близка.

Итак, анализ собранных материалов позволил утверждать, что понятие «билингвизм» широко трактуется в разных публикациях. К примеру, в «Большом толковом словаре русского языка», под редакцией С.А. Кузнецова, понятие билингвизм трактуется как «двуязычие [от лат. *bilinguis* – двуязычный]» [1, с. 128]. Более широкое определение дает «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» А.Г. Азимова и А.Н. Щукина. Авторы под «билингвизмом» как двуязычием понимают три значения: «во-первых, способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками; во-вторых, реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; в-третьих, практика попеременного общения на двух языках» [8, с. 56]. Очевидно, что данная трактовка значительно шире, чем в предыдущем случае.

Т.В. Матвеева в своем «Полном словаре лингвистических терминов» рассматривает «билингвизм» как «владение двумя языками или литературным языком и диалектом. Такое явление является результатом естественного освоения этих языков в раннем детстве» [7, с. 45]. По мнению автора, феномен билингвизма приложим как к отдельному человеку, так и к сообществу людей. В многонациональных государствах распространено владение языком коренного населения того или иного региона и языком межнационального общения, например татарским и русским в Татарстане.

В свою же очередь, автор «Современного словаря-справочника по этнологии» Г.Т. Тавадов рассматривает двуязычие только как явление коллективное, потому как для этнических процессов основное значение имеет не индивидуальный, а именно групповой билингвизм. По мнению автора, «Ход развития билингвизма характеризуется возникновением явлений интерференции или взаимных влияний контактирующих этносов и языков. Обычно групповой билингвизм рассматривают как переходное явление на пути к языковой ассимиляции, но не менее часты случаи стабильного билингвизма, когда разные языки обслуживают различные функциональные сферы, принадлежащие в фоновой (одноязычной) ситуации различным стилям одного языка. Билингвизм – частое

явление в многонациональных странах, где национальные меньшинства кроме родного обычно пользуются также языком наиболее многочисленной или господствующей нации» [11, с. 43–45]. Такая трактовка билингвального обучения важна для педагогов, работающих в школах, образовательный процесс которых функционирует в условиях поликультурной коммуникации.

Советский учёный-лингвист Т.А. Бертагаев рассматривал билингвизм в социолингвистическом аспекте, называя это явление как активное и пассивное владение вторым языком, степень владения языками может быть разной.

Эти идеи дополняет В.Н. Ярцева, поскольку она закладывает в понятие двуязычия психолингвистическую трактовку, рассматривая билингвизм как «способность отдельного индивидуума, или народа в целом, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках» [15, с. 5].

В целом, проведенный анализ позволяет сделать вывод: существует узкое понятие о билингвизме и широкое понимание процесса двуязычия (биллингвальности). В узком понимании это понятие можно трактовать как в разной степени свободное владение двумя языками (родным и не родным); в широком смысле слово билингвизм можно рассматривать как относительное владение индивидом неродным языком, способность применения его в определенных сферах коммуникации. Соответственно человек, который владеет двумя языками называется билингом.

Исходя из вышеперечисленных трактовок понятия следует отметить, что билингом можно стать не только в младенчестве, когда родители относятся к разным языковым культурам, к примеру, папа – американец, мама – русская. Билингвизм может быть приобретённым в более позднем возрасте, например, в школьные годы, при этом уровень владения вторым языком может быть минимальным. Достаточно обучающемуся выполнять минимальные речевые действия, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка.

Анализ педагогической и методической литературы позволяет утверждать, что нет единой типологии видов и форм билингвального обучения. Попытки их систематизировать предпринимали В.И. Клинг и Е.В. Сурдина в статье «Билингвальное обучение: проблемы и перспективы» [6], Я.А. Глухий, Н.А. Качалов в статье «Обучение на билингвальной основе в условиях модернизации современного образования» [4], Л.П. Хабарова «Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт» [13] и др. Однако, даже из названий следует, что авторы описали форматы высшего образования, где студенты глубоко мотивированы на освоение будущей профессии, в том числе на основе иноязычной коммуникации. Подавляющее большинство описанных форматов не может быть реализовано в общеобразовательной школе. Поэтому требуется выявить такие типологии билингвального обучения, которые обладают потенциалом для их реализации в образовательном процессе средней школы. В этой связи наше внимание привлекли публикации, авторы которых выявили критерии, которые можно применять при квалификации билингвизма.

Е.М. Верещагин рассматривает билингвизм с точки зрения приобретения способности обучаться в формате двуязычия, он делит билингвизм на естественный (бытовой) и искусственный [3]. Под естественным или бытовым билингвизмом автор понимает овладение двумя языками в соответствующей языковой среде (семья, общество, телевидение, окружающая среда) и осознание специфики приобретения языковых умений может не происходить, благодаря спонтанной речевой практике. В случае же с искусственным билингвизмом, человек овладевает вторым (не родным) языком в процессе обучения, при этом используя родной язык, специальных методов и приемов по отношению к обучающемуся. С его же стороны требуется большие волевые усилия для того, чтобы овладеть вторым языком.

А.А. Бурькин выделяет аналогичные группы билингвизма, но автор ограничил их критерием – «способ усвоения» и назвал эти группы по-иному: коммуникативно инициированное двуязычие (естественный билингвизм по Е.М. Верещагину) и образовательно распространяемое двуязычие (искусственный билингвизм по Е.М. Верещагину) [2].

Помимо классификации по признаку приобретения языковых навыков двух языков Е.М. Верещагин описал билингвизм с позиции деятельности и выделил операции по числу действий, выполняемых в данном процессе. Он выделил две группы – рецептивный и репродуктивный. Первый – рецептивный билингвизм, в данном случае билингв индивид способен лишь понимать

речевые произведения на не родном для него языке, характерно при изучении мертвых языков (латинского и т.д.). Второй – репродуктивный билингвизм, при котором билингв воспроизводит воспринятую речь или письменность, относящийся к вторичной языковой системе, как правило, – самостоятельное изучение второго языка в качестве средства получения информации; продуктивный билингвизм, при котором билингв не только понимает и воспроизводит вторичную языковую систему, но и способен порождать свои мысли и спокойно изъясняться на не родном языке. Эти типологии вполне применимы к особенностям школьного образовательного процесса, т.к. позволяют организовывать билингвальное обучение не только в классах с углубленным изучением иностранных языков, но фактически во всех профилях (естественном, математическом, лингвистическом и т.д.), приспособит его под любой уровень владения иностранным языком. Примером применения билингвизма может стать изучение не только «живых» языков, но и мертвых (так, изучение латыни продолжает иметь большое значение для биологии, истории, обществознания).

Исследователи В.Я. Порхомовский и Ю.Г. Суетина изучили речевое поведение билингва в функциональном аспекте и выделили две группы билингвизма: 1) интегральный билингвизм, 2) распределительный билингвизм [9, с. 134]. В первом случае, при интеграционном билингвизме, обучающийся оперирует языком общения согласно ситуации контакта, при этом функциональный аспект не имеет определяющее значение. В случае же когда билингв выбирает язык коммуникации в зависимости от функциональных характеристик (уровень и сферы коммуникации) билингвизм становится распределительным. В данном случае лидирующий язык выбирается согласно функциональной нагрузке и не всегда это является родной язык носителя.

Обратим внимание, что в трактовке понятия «билингвизма» встречаются незначительные разногласия, обусловленные особенностями анализа этого феномена разными специалистами и в разной образовательной среде. Это обуславливается тем, что каждый автор подходит к процессу двуязычия с разных сторон. Чаще всего авторы выбирают для рассмотрения психолингвистическое, социолингвистическое, лингво-культурологическое или педагогическое пара-метрирование билингвизма. Проанализировав исследования специалистов, изучающие феномен билингвизм, можно выделить следующие критерии, по которым двуязычие классифицируется:

- по среде распространения двуязычия (локальный и распространённый билингвизм);
- по возрасту, при котором происходит усвоение второго языка (ранний и поздний);
- по условиям приобретения двумя языками (естественный и искусственный билингвизм);
- по степени усвоения языка (рецептивный, репродуктивный и продуктивный билингвизм);
- по функциональному аспекту (интегральный и распределительный билингвизм);
- по необходимости в обращении ко второму языку в процессе коммуникации (личностно-мотивированный и внушаемый билингвизм);
- по частоте обращения к языку (активный и пассивный билингвизм).

Несмотря на то, что билингвизм трактуется с разных позиций, можно выделить закономерность: есть первичная языковая система (родной язык), которой пользуется человек, в случае же определенных условий, когда он овладевает вторичной языковой системой (не родным языком) – становится билингвом, а сама способность владения двумя языками называется билингвизмом.

Подытожив все вышесказанное, можно сделать вывод, что билингвальное обучение имеет большое будущее не только в высшем и среднем профессиональном образовании, но и в школе. Билингвизм – распространённое явление во всем мире, потому как грани между странами размыты, а интерес к сфере знаний, который затрагивает область культуры, достаточно велик. Это объясняется тем, что человечество успешно овладело физическим и виртуальным пространством, что несомненно привело к доступной коммуникации между людьми, которые принадлежат различным культурам. Такое обучение перспективно, поскольку обладает рядом преимуществ, позволяет объединить усилия разных учителей, стать основой для углубления познавательного интереса обучающихся, создать уникальную интегративную коммуникативную среду. Но успех на этот поприще будет ожидать тех педагогов, которые научатся проектировать учебные занятия в соответствии с теми результатами, которые запланированы, с учетом условий, в которых функционирует образовательная среда, с учетом индивидуальных и возрастных потребностей обучающихся. Успех и положительный результат будет ожидать тех учителей, которые найдут оптимальное сочетание дидактических и методических аспектов билингвального обучения.



## Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка. / Сост., гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
2. Бурькин, А.А. Языки малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в динамике изменений образовательной языковой среды. – Режим доступа: [http://lingsib.iea.gas.ru/ru/round\\_table/papers/burykin.shtml](http://lingsib.iea.gas.ru/ru/round_table/papers/burykin.shtml) (дата обращения: 15.03.2021).
3. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 162 с.
4. Глухий, Я.А., Качалов, Н.А. Обучение на билингвальной основе в условиях модернизации современного образования // Вестник ТГПУ. 2013. № 7. (135) С. 192–196.
5. Жлуктенко, Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: изд-во при Киев. ун-те, 1974. – 176 с.
6. Клинг, В.И., Сурдина, Е.В. «Билингвальное обучение: проблемы и перспективы» // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 142–144.
7. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 2010. – 283 с.
8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Авт-сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: изд-во «Икар» 2009. – 446 с.
9. Порхомовский, В.Я., Суетина, Ю.Г. Языковая норма и социокультурная парадигма // Литературный язык и культурная традиция / Отв. ред. Н.Н. Семенюк, В.Я. Порхомовский. – М.: Стелла, 1994. С. 134–154.
10. Розенцвейг, В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Выпуск IV. Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. С. 5–24.
11. Тавадов, Г.Т. Этнология. Современный словарь-справочник. – М.: изд-во «Диалог культур», 2007. – 704 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), утвержденный Приказом Министерства образования России № 1897 от 17 декабря 2010 г. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения 08.04.2021).
13. Хабарова, Л.П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Общественные науки 2011. № 24. С. 846–852.
14. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики. – М.: Высшая школа, 1974. – 111 с.
15. Ярцева, В.М. Рецензия // Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и перспективы исследования. Киев: Вища школа, 1979. С. 5–17.

### ***ВОСХОЖДЕНИЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ***

***Краснокутский Николай Васильевич***  
*директор МБОУ «Головчинская СОШ с УИОП»*  
*Грайворонского района Белгородской области*  
***Холод Владимир Леонидович***  
*кандидат педагогических наук, доцент,*  
*научный руководитель МБОУ «Головчинская СОШ с УИОП»*  
*Грайворонского района Белгородской области*

**Аннотация.** Школа с углубленным изучением предметов в селе Головчино является базовой образовательной организацией для кафедры педагогики педагогического института НИУ «БелГУ».

Педколлективом реализуется разработанная нами Программа развития «МБОУ Головчинская СОШ с УИОП» «Наставничество как форма повышения мотивации деятельности субъектов открытого воспитательного пространства» рассчитана на три года (2018–2021 годы).

**По итогам прошлого года школа признана победителем регионального конкурса «Лидер инноваций в образовании».**

**Ключевые слова:** образовательное учреждение; эксперимент; проект; 3d-образование; инновации; результаты; опыт; проблемы; решения; восхождение.

### ***ASCENT OF THE VILLAGE SCHOOL: EXPERIENCE, PROBLEMS, SOLUTIONS***

***N.V. Krasnokutsky***

*the headmaster of the school in the village Golovchino,  
MBEI "Golovchino secondary school with advanced study of individual subjects" Grayvoron district ,  
Belgorod region*

***V.L. Kholod***

*candidate of pedagogical sciences, docent,  
scientific supervisor of MBEI "Golovchino secondary school with advanced study of individual subjects" Grayvoron district , Belgorod region*

**Abstract.** The school with in-depth study of subjects in the village of Golovchino is the basic educational organization for the Department of Pedagogy of the Pedagogical Institute of the National Research University "BelSU".

The teacher team is implementing the Development Program developed by us MBEI "Golovchino secondary school with advanced study of individual subjects "Mentoring as a form of increasing motivation for the activities of subjects of open educational space" for three years (2018–2021).

According to the results of last year, the school was recognized as the winner of the regional competition "Leader of innovations in education".

**Keywords:** educational institution; experiment; project; 3d-education; innovation; results; experience; problems; solutions; ascent.

Исходя из ретроспективы развития родной школы в постсоветский период, мы с удовлетворением отмечаем, что так называемая и модная ныне проектная деятельность педагогического коллектива школы начата ещё в 1994 году по осуществлению организационно-педагогической перестройке режима дня школы под руководством педагогов (кстати, одноклассников и выпускников этой же школы): Понеделко Николая Павловича, Заслуженного учителя школы РСФСР, и Холода Владимира Леонидовича, (в те годы – начальника отдела управления образования Белгородской области), кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики Белгородского государственного университета.

На базе сельской школы к тому времени успешно функционировал учебно-воспитательный комплекс – один из 300 на белгородчине.

Затем в Головчинской средней школе (ГСШ), была создана экспериментальная площадка, на которой был успешно реализован проект «Головчинская земля – Родина моя!» (с 1999 по 2004 гг.).

Проект имел колоссальный успех: по примеру Головчинской гимназии создано единое воспитательное пространство в Граворонском районе.

Постановлением Главы администрации Грайворонского района Белгородской области Головчинская общеобразовательная школа с 1 сентября 2000 года реорганизована в Головчинскую гимназию, а в 2004 году Головчинская гимназия получила статус школы с углубленным изучением отдельных предметов.

Гимназия побеждает в 2001 году в 1-м Всероссийском конкурсе воспитательных систем, став дипломантом.

В 2006 МОУ «Головчинская СОШ с УИОП» – обладатель гранта Национального проекта «Образование» в размере 1млн. рублей.

В концепции и исследовательской программе развития единого воспитательного пространства Грайворонского района на 2002–2006 годы нашей школе была отведена роль локомотива. По

примеру головчинцев пошли одиннадцать вновь организованных сельских и одно городское поселение в районе. По создаваемой в селе Головчино модели построили свои интеракционные модели земляки-грайворонцы.

Тема завершившегося в 2010 году научного исследования – «Внедрение программы развития муниципального общеобразовательного учреждения «Головчинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» Грайворонского в контексте модернизации российского образования на период с 2004 до 2010 года».

Хорошо известно, что в условиях дифференциации учреждений общего среднего образования и модернизации всей системы российского образования школа должна развиваться постоянно, одновременно обеспечивая развитие и учителей, и их питомцев.

Наиболее перспективным в этом аспекте стало профильное обучение как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Создавая школу с углубленным изучением предметов, определяя её устройство, структуру, режим работы, педагоги выбирали их оптимальные и перспективные варианты с тем, чтобы позднее было как можно меньше неоправданной ломки уже сложившихся организационных форм, и процесс накопления, создания традиций протекал более плавно и успешно.

Мы, как организаторы и исследователи научной, практико-ориентированной работы в Головчинской сельской школе исходили из требований Федеральной программы развития образования на 2006–2010 годы, где была поставлена задача обеспечения индивидуального развития каждого ребёнка, так как современная школа должна развиваться постоянно и стремиться к такому же развитию своих учеников и учителей.

Обеспечение непрерывного развития средней школы в селе Головчино Грайворонского района, её своеобразного «восхождения», обосновывалось на сотрудничестве с кафедрой педагогики госуниверситета и Головчинской средней школы, в результате, которого было реализовано ряд проектов.

С 2011 года на базе школы в контексте проектного управления новой школой в крупном сельском поселении Белгородской области начат эксперимент «Деятельность школы по индивидуальному сопровождению ученика в течение периода становления личности» (новый эксперимент, но с продолжением индивидуального сопровождения, начатого в 1994 г.). Программа развития инновационной школы определила отношение к ребёнку как творческой индивидуальности. В результате были отмечены не только повышение интереса учеников к учебе, но и уровня их здоровья.

Особо подчеркнём роль комплексно-целевого планирования (КЦП) в оперативном управлении деятельностью всех субъектов перестройки.

Следуя наставлениям профессора МПГУ им. Т.И. Шамовой, научно-исследовательским коллективом была составлена комплексная целевая программа развития школы на пятилетний период (4, с. 169).

Отметим, что этого принципа планирования мы придерживаемся постоянно, в течение более чем 26-летнего срока экспериментальной работы. Такой подход позволяет четко отслеживать активность всех субъектов внутреннего управления школой (администрации, педагогического, родительского, ученического советов, методических объединений учителей), а также обеспечивать выполнение всех намеченных мероприятий.

Как подчеркивает бывший в те годы директор школы Н.П. Понеделко, выросший за годы инновационной деятельности сельской школы до отличника просвещения, Заслуженного учителя школы РСФСР, все, что было намечено в КЦП, неукоснительно исполнялось и превращалось в наглядные, объемные показатели.

Реализуя выдвинутую нами идею воодушевляющего управления [2], в создание атмосферы сотрудничества, созидания, в творческий педагогический процесс были включены не только учителя, но и все ученики вместе с родителями. Был обеспечен настрой на «победность», с учетом «перспективных линий» (А.С. Макаренко).

Исходя из генеральной цели эксперимента, предполагающей осуществление организационно-педагогической перестройки режима дня всей школы и каждого школьника, нами была взята на вооружение идея индивидуального сопровождения.

Так, для каждого класса-комплекта и одновременно группы продлённого дня, составлялся персональный режим на каждый день недели. Причём, обеспечивалась не только занятость каждого школьника, посещающего группу продленного дня, но и его сопровождение со стороны учителей-предметников [1. с. 59–63].

Была тщательно продумана занятость педагогов: воспитателей, классных руководителей и учителей-предметников, а также система оплаты педагогического труда. Кроме того, педагогическая практика подтвердила правильность введения должности освобождённого классного руководителя, который осуществлял психолого-педагогическое и социальное сопровождение младших школьников при переходе в 5 и 6 классы. Ведь хорошо известно, что дети испытывают не только колоссальную нагрузку, но и психологический дискомфорт при появлении нескольких преподавателей разных предметов.

Воспитатель ГПД помогал воспитаннику в составлении индивидуальной траектории развития и в прохождении намеченного образовательного маршрута (не только в период занятий, но и во внеурочное время). Тем самым как раз и обеспечивалась всестороннее развитие личности каждого школьника.

Научным руководителем (соавтором статьи) и педагогами школы была разработана и внедрена «дорожная карта», но уже по индивидуальному психолого-медико-педагогическому сопровождению каждого ребёнка.

В 2012 году школа стала стажировочной площадкой, на базе которой была утверждена новая Программа развития учреждения на 3 года «Проектная деятельность как форма индивидуального сопровождения обучающегося в условиях реализации ФГОС-3 в школе с УИОП».

Школа включена в состав регионального эксперимента «Реализация накопительной системы повышения квалификации педагогических работников области» в качестве экспериментальной площадки.

Хорошо известно, что немалой проблемой для школы, учителя и ученика, явился резкий переход на новые стандарты. Поэтому (не случайно), наша школа была выбрана в качестве региональной стажировочной площадки.

В результате ФГОСы стали апробировать, начиная с 1 класса. Учителя и администрация школы прошли интенсивную переквалификацию, в том числе для того, чтобы быть своеобразным эталоном реализации новых образовательных стандартов для коллег из школ всего региона.

Проектная деятельность обучающихся побуждает школу с углубленным изучением отдельных предметов к организации информационного пространства. В результате на базе школы и вуза было проведено выездное заседание Международной Академии педагогического образования. Все коллеги и учёные были единодушны в высокой оценке результатов индивидуального сопровождения школьников в процессе реализации новых ФГОС;

С 2017/18 учебного года школа взяла на себя функции непрерывного образования всех детей, проживающих на территории сельского поселения, начиная с дошкольного возраста (реализация проекта «Дошкольное образование как новая ступень в системе общего образования»).

Это позволило на деле обеспечить преемственность между всеми ступенями образования: дошкольным и начальным; начальным и основным; основным и полным средним. С момента включения ДООУ в состав школы были укреплены педагогические кадры, введена должность зам. директора школы по дошкольному воспитанию. Была разработана комплексная целевая программа для новой образовательной организации;

К реализации нового проекта «Поддержка одаренных детей» коллектив педагогов, родителей и обучающихся Головчинской средней школы с углубленным изучением отдельных предметов Грайворонского района Белгородской области приступил, имея более чем двадцатилетний опыт экспериментальной и исследовательской деятельности [3].

На базе инновационной школы был создан Центр поддержки и развития одарённости детей – воспитанников дошкольных групп и обучающихся 1–11 классов.

С 2018 года в школе приступили к осуществлению вновь утверждённой инновационной Программы развития «Наставничество как форма повышения мотивации деятельности субъектов открытого воспитательного пространства», которая была рассчитана на три года (2018–2021 го-

ды). Целью программы развития стало повышение мотивации деятельности субъектов открытого воспитательного пространства, формируемого на территории Головчинского сельского поселения Грайворонского района, направленной на повышение качества образования.

С 2019 года в школе реализуется новый проект «Грайворонское землячество студентов НИУ «БелГУ» как форма гражданско-патриотического воспитания».

–в 2020 году началась реализация проекта «Сельский учитель», в рамках которого вышеназванные обучающиеся могут получить не только направление на работу на малую Родину, но и достойный грант на обустройство в районе и продолжение образования в высшей школе по полученной специальности (о чём мы сообщали на форме в г. Белгороде) [5].

В школе успешно функционирует Школа молодого педагога, где проходят стажировку начинающие учителя и педагоги дополнительного образования. В 2020–2021 учебном году таковых 6 человек. Все они занимаются по утверждённой педсоветом программе.

Уже к началу формирующего эксперимента (1994 год) школа располагала хорошей учебно-материальной базой, сильным контингентом учителей и обучающихся.

Сегодня в МБОУ «Головчинская СОШ с УИОП» насчитывается 36 классов-комплектов. По состоянию на 1 сентября 2020 года в школе обучается 710 учащихся и 138 воспитанников в девяти дошкольных группах.

Школа реализует Стратегию развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2019–2021 годы.

По итогам работы за 2018–2019 учебный год школа – победитель регионального конкурса среди инновационных площадок-школ области «Лидер инноваций в образовании».

В рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» весной 2020 года школьный проект «Ресурсный центр» «3D Step» был поддержан Министерством грантом в размере 2,24 млн. рублей.

По итогам работы за 2019–2020 учебный год школа – победитель Всероссийского конкурса организаций «Лидеры Отрасли.РФ»

В настоящее время школа реализуют все 4 уровня общего образования от дошкольного до среднего общего образования, включая дополнительное, кроме того, продолжается работа по обеспечению деятельности во второй половине дня: в 15 классах-комплектах создано 15 групп продлённого дня;

школа расположена в 4-х зданиях: отдельные два здания для дошкольников, отдельно – двухэтажное здание начальной школы на 300 учащихся и отдельно – на 420 учащихся 5–11 классов;

школа полностью укомплектована педагогическими кадрами по всем учебным предметам с учетом организации полноценной психолого-педагогической и логопедической помощи детям, включая особенности её организации для 51 ребенка с ОВЗ в школе и 19-ти дошкольников. Общий состав педагогов: в дошкольных группах логопед и психолог, в начальной и основной школе – 3 учителя-логопеда, 1 – логопед-дефектолог, 3 психолога и 2 социальных педагога;

для 291 учащихся организован подвоз на учебные занятия и обратно на 5-х школьных автобусах;

для всех школьников организовано бесперебойное ежедневное двухразовое, а для дошкольников 4-х разовое питание;

активно развивается единое воспитательное пространство села Головчино, включая возможности ФОКа, детской спортивной школы, станции натуралистов, центра детского творчества, школы искусств, 2-х учреждений культуры и Грайворонского благочиния, по охвату детей кружковыми объединениями по интересам;

с 2016 года в школе функционирует региональный ресурсный центр Ассоциации 3D образования.

В этом учебном году школа является:

- пилотной региональной площадкой по реализации ФГОС среднего общего образования;
- региональной инновационной площадкой по проекту «Создание и организация лаборатории по внедрению 3D-технологий в образовательный процесс»;
- региональным ресурсным центром Ассоциации 3D образования;
- пилотной региональной площадкой по реализации проекта «Обучение здоровью»;

- пилотной площадкой регионального проекта «Повышение речевой грамотности педагогов Белгородской области» (Учитель-эксперт, «Учитель-собеседник»);

- муниципальной лабораторией по системно-деятельностной педагогике.

На уровне начального общего образования ведется обучение по УМК «Начальная школа XXI века» под редакцией Н.Ф. Виноградовой, УМК «Школа России».

Обучающиеся 10–11-х классов на углубленном уровне изучают математику, физику, химию, биологию, географию, экономику, право. Занятия в классах уровня среднего общего образования проходят по индивидуальным учебным планам.

Воспитание и обучение в школе осуществляет творческий коллектив из 98 педагогических работников.

80% педагогов имеют первую и высшую категорию; среди них 2 Отличника Народного Образования, 16 Почетных работников общего образования РФ, 1 Почётный работник высшего образования, 2 Почетных работников воспитания и просвещения РФ, 2 Заслуженных Учителя РФ, 5 педагогов награждены грамотами Министерства образования РФ, 2 педагога являются победителями национального приоритетного проекта

В течение двадцати шести лет кафедра педагогики университета (а теперь Педагогического института НИУ «БелГУ»), в соответствии с договором о сотрудничестве, осуществляет научные связи с общеобразовательной школой села Головчино Грайворонского района.

Результаты научного сопровождения выражаются в высоком уровне образования выпускников, поступающих на учёбу в вузы и суузы страны и региона. Кроме того, в результате индивидуального педагогического сопровождения, обучающиеся из ГСШ с УИОП становятся победителями не только российских, но и международных олимпиад и конкурсов.

Восхождение сельской школы продолжается!

Педколлектив и в текущем году представил свои проекты на конкурсы, результаты которых станут известны в июне.

Таковы итоги ретроспекции восхождения Головчинской средней школы с углубленным изучением отдельных предметов Грайворонского района, а также её настоящего. И, не смотря на то, что ей исполняется 154 года, она молода, устремлена в будущее. А последние два с половиной десятилетия, в течение которых идёт непрерывный поиск инновационных образовательных технологий, способствующих развитию образовательной организации нового типа, этот факт подтверждают!

### Список литературы

1. Холод, В.Л. Управление процессом включения школы-интерната, школы полного дня в режим развития: Методическое пособие. Белгород, БГПИ, 1993. – 88 с.
2. Холод, В.Л. Управление системой интернатных учреждений в регионе. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук (рукопись) – Белгород, БГПУ, 1996.
3. Холод, В.Л., Краснокутский, Н.В., Понеделко Н.П. Поддержка одаренных детей сельской школы. Дополнительный выпуск электронного журнала "Учёные заметки ТОГУ" (г. Хабаровск), № 4(2). 2017 г. [http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU\\_7\\_395.pdf](http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_7_395.pdf) 505 Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ» 2016, Том 7, № 4(2), С. 505–510.
4. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шамовой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 384 с.
5. Материалы IV Всероссийского съезда учителей сельских школ 7–8 ноября 2019 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: [vestnik.edu.ru/news...vserossiiskogo-sezda-selskikh...](http://vestnik.edu.ru/news...vserossiiskogo-sezda-selskikh...) (Дата обращения 06.03.2020).

**ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ  
«ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»**

**Красюк Людмила Васильевна**

*Старший преподаватель,  
Дальневосточный федеральный университет*

**Бедрина Светлана Львовна**

*канд.эконом.наук, доцент,  
Дальневосточный федеральный университет*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы применения проектного подхода в целях формирования компетенций обучающихся.

**Ключевые слова:** проектный подход; проект; профессиональные компетенции.

**PROJECT APPROACH AS A METHOD OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES  
IN THE FIELD OF BACHELOR TRAINING "APPLIED INFORMATICS"**

**Krasyuk Lyudmila Vasilievna**

*Senior lecturer,  
Far Eastern Federal University*

**Bedrina Svetlana Lvovna**

*cand.econom.nauk, associate professor,  
Far Eastern Federal University*

**Abstract.** The article discusses the issues of applying the project approach in order to form the competencies of students.

**Keywords:** project approach; project; professional competencies; training.

В последние годы на разных уровнях управления, в том числе в образовательной сфере, активно используются термины «проект» и «проектный подход», что позволило сформировать несколько представлений о проекте и проектном подходе.

Термин «проект» происходит от латинского *projectus* – «заброшенный вперед».

К любому проекту предъявляются базовые требования:

- достижение результата;
- точно определенные рамки проекта;
- квалификация персонала проекта;
- обучение членов команды и пользователей;
- четкое распределение ролей и ответственности
- проработанный рабочий план.

В профессиональной деятельности управления проектами с понятием проекта связывается два вида процессов:

• осуществление комплекса целенаправленных мероприятий по созданию нового продукта или услуг в рамках установленных бюджета, времени и качества;

• управление процессом проектирования с учетом имеющихся ресурсов, методов и средств.

Использование проектного подхода в реализации образовательных программ, с одной стороны, является данью «модного» направления, с другой – обеспечивает реализацию требований рынка к качеству подготовки специалистов, обладающих рядом актуальных профессиональных компетенций.

Практическая реализация проектного подхода при реализации образовательных программ подготовки бакалавров требует соблюдения баланса двух основных составляющих:

1. направленность на реализацию основной цели;

2. приобретение обучающимися новых знаний, умений и формирование профессиональных компетенций.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся могли бы самостоятельно приобретать недостающие знания и учиться пользоваться ими для решения практических задач; приобретать коммуникативные умения, работая в группах; развивать у себя исследовательские умения (выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивать системное, логическое мышление.

В учебном плане подготовки бакалавров по направлению 09.03.03 Прикладная информатика профиль Прикладная информатика в экономике, разработанном в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. № 922, областью профессиональной деятельности выпускника определена сфера проектирования, разработки, внедрения и эксплуатации информационных систем [1].

Процесс разработки информационной системы носит временной характер при ограниченных ресурсах, при этом создается уникальный продукт, а это означает, что организация работ осуществляется в виде проекта, поэтому проектный тип решения задач определен и в стандарте. Кроме того, стандарт устанавливает следующие общепрофессиональные компетенции для решения задач профессиональной деятельности проектного типа:

ОПК-8 Способен принимать участие в управлении проектами создания информационных систем на стадиях жизненного цикла;

ОПК-9 Способен принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций с заинтересованными участниками проектной деятельности и в рамках проектных групп.

Реализация проектной деятельности в вузе способствует, в том числе, освоению обучающимися требуемых компетенций в части способностей к проектной и инновационной деятельности, а также может быть основой для развития способностей в сфере проведения научных исследований и внедрения инноваций по направлению своей специализации. В настоящее время происходит изменение требований к профессионально-квалификационным характеристикам работников различных социально-профессиональных групп, но общая тенденция касается изменения требований к профессионально-квалификационным характеристикам работников, обусловленного необходимостью генерирования и внедрения инноваций. С учетом вышесказанного в образовательную программу Прикладная информатика в экономике были введены следующие профессиональные компетенции:

ПК-1 Способен проводить обследование организаций, выявлять информационные потребности пользователей, применяя инструменты анализа и моделирования и формировать требования к ИТ-проекту;

ПК-2 Способен разрабатывать программные средства, информационные системы в целом и их отдельные компоненты на всех этапах жизненного цикла;

ПК-3 Способен проводить анализ экономической эффективности информационных систем, оценивать проектные затраты и риски, составлять технико-экономическое обоснование проектных решений;

ПК-6 Способен управлять проектами по информатизации прикладных задач и созданию информационных систем предприятий и организаций, организовывать ИТ-инфраструктуру и обеспечивать ее информационную безопасность;

ПК-7 Способен осуществлять презентацию информационной системы, организовывать и проводить переговоры с представителями заказчика и профессиональные консультации на предприятиях и в организациях и начальное обучение пользователей;

ПК-8 Способен использовать и развивать методы научных исследований и инструментария в области проектирования и управления информационными системами в прикладных областях.

Учебный план образовательной программы Прикладная информатика в экономике содержит следующий блок дисциплин, изучение которых способствует выработке и освоению вышеуказанных компетенций: «Программная инженерия», «Разработка баз данных», «Проектирование информационных систем», «Управление ИТ-проектами», «Экономическая эффективность информационных систем», «Корпоративные информационные системы». Для усиления значимости про-



ектной деятельности в учебный план образовательной программы Прикладная информатика в экономике был введен курс «Основы проектной деятельности». И если основной блок дисциплин способствует получению знаний и умений по проектной деятельности согласно своей будущей профессиональной деятельности, а именно при разработке и внедрении информационных технологий, то дисциплина «Основы проектной деятельности» направлена на формирование способности к проектной деятельности. Эта дисциплина осваивается обучающимися в течение трех семестров – со второго по четвертый (10 з.е. – 360 часов), перед дисциплинами основного блока.

Целью введенного курса является формирование высокой проектной культуры, системного и методического подхода к проектной деятельности и приобретение практических навыков проектной работы. Предмет решает следующие задачи:

- освоение культуры, способов проектной деятельности;
- освоение обучающимися комплекса метапредметных понятий, относящихся к проектной деятельности, и не только к ней;
- освоение роли организации проектной деятельности для эффективного решения профессиональных задач различной сложности;
- изучение методов анализа проблем для формирования идеи проекта и цели проекта;
- изучение методов планирования этапов будущего проекта;
- изучение основ тайм менеджмента в проектной деятельности;
- приобретение навыков формирования и формулирования задач для индивидуальной и совместной (коллективной) проектной деятельности;
- освоение креативной технологии и методики для создания и совершенствования творческих идей;
- приобретение навыков оформления.

Дальнейшее развитие и приобретение навыков проектной профессиональной деятельности происходит в ходе выполнения лабораторных работ и курсовых проектов.

Лабораторная работа - средство закрепления и практического освоения материала по определенному разделу.

Для усиления проектных компетенций при проведении лабораторных работ используются следующие методы проектной работы:

- коллективная форма выполнения;
- методы поиска решений проблемы: мозговой штурм, метод синектики;
- анализ и синтез исследуемой предметной области;
- сравнение и обобщение при принятии решения;
- оценка последствий принятых решений.

Курсовой проект – это продукт самостоятельной работы обучающегося, представляющий собой краткое изложение в письменной форме результатов теоретического анализа определенной учебно-исследовательской темы, а также результаты практической деятельности, заключающиеся в моделировании и разработке компонентов информационной системы, написании программного кода, выполнении работ по внедрению полученного результата для решения поставленных задач.

В учебном плане образовательной программы для развития проектных компетенций введены курсовые проекты по следующим дисциплинам:

- «Разработка баз данных» – проект по разработке модели базы данных предметной области;
- «Программная инженерия» – проект по разработке программного средства;
- «Проектирование информационных систем» – проект по разработке информационной системы;
- «Управление ИТ-проектами» – управленческий проект по разработке и внедрению информационных технологий;
- «Корпоративные информационные системы» – проект по разработке корпоративной информационной системы или ее подсистемы.

Выполнение курсовых проектов способствует качеству подготовки выпускника через выработку следующих навыков и умений:

- закрепление и развитие теоретических и практических знаний, полученных обучающимися в процессе изучения дисциплины и смежных с ней курсов;

- применение знаний, полученных на лекциях и лабораторных занятиях для самостоятельного анализа возможностей информационных систем для управления предприятием;
- развитие умений теоретически грамотно и логически последовательно излагать исследуемую проблему внедрения информационной системы на предприятиях;
- развитие умений выделять наиболее существенные недостатки информационной системы предприятия с точки зрения принятия управленческих решений по конкретным функциям управления;
- формирование общего представления об информационной системе, демонстрация взаимосвязи модулей и функций при решении типовых задач;
- самостоятельно формулировать проблему, разрабатывать обоснование предложений по совершенствованию существующей информационной системы предприятия и ставить задачу по ее проектированию;
- развитие умения осуществлять выбор варианта технологии проектирования информационных систем с использованием CASE-средств;
- показать взаимосвязь решаемых задач по управлению с использованием конкретных информационных систем;
- обосновывать предложения по совершенствованию организационной структуры управления и внедрению новых методов управления;
- закрепление умений выполнять технико-экономическое обоснование целесообразности предложенного варианта внедрения информационной системы и/ или модулей информационной системы.

Использование проектного подхода в реализации дисциплин подготовки бакалавров по образовательной программе Прикладная информатика в экономике способствует лучшему пониманию обучающимися специфики будущей профессии, так как они:

- выполняя лабораторные работы и курсовые проекты, двигаются от идеи к действию, анализируя и структурируя этапы всего процесса;
- используют различные подходы и методологии проектирования информационных систем;
- приобретают знания и навыки работы в различных программных средах, что позволяет получать образование через деятельность;
- приобретают навыки коллективной деятельности;
- выполняют обязательную оценку и обсуждение выполненных задач, которая устанавливает связь между замыслом и действием.

Проектный подход в процессе обучения способствует повышению мотивации, совершенствованию конструктивного, творческого мышления, приобретению студентами опыта коллективной разработки образовательных проектов с использованием современных методов и технологий, практической ориентации образовательных программ.

Актуальность проектной деятельности в вузе обусловлена необходимостью обеспечения конкурентоспособности вуза и его выпускников, которые к окончанию обучения должны обладать требуемыми компетенциями в рамках своей будущей профессии. Полученные знания и навыки проектной деятельности в рамках заявленных компетенций в дальнейшем позволяют обучающимся выполнять выпускную квалификационную работу, имеющую практическую направленность, и обеспечить себе гарантированное трудоустройство в различных секторах экономики.

### Список литературы

1. Бедрина, С.Л., Красюк, Л.В., Шувалова, Е.И. Проектная деятельность, как метод формирования компетенций ИТ-специалиста // Цифровое общество: психологический и педагогический аспекты: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Пермь, 14 октября 2020 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2020. 61–64 с.; URL: <https://ami.im/sbornik/MNPK-PP-78.pdf>.

## **СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Куманина Надежда Юрьевна**

*аспирант,*

*ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»*

**Аннотация.** В статье рассмотрена необходимость формирования социально-экологической компетентности в системе среднего профессионального образования. Даны авторские подходы формулировки понятий «компетентность», «социальная компетентность», «экологическая компетентность», «социально-экологическая компетентность».

**Ключевые слова:** социально-экологическая компетентность; компетентность; социальная компетентность; экологическая компетентность; экологическое образование.

## **THE ESSENCE OF SOCIAL-ECOLOGICAL COMPETENCE IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

**Kumanina Nadezhda Yurievna**

*Postgraduate Student,*

*Belgorod State National Research University*

**Abstract.** The article considers the need for the formation of social-ecological competence in the system of secondary vocational education. The author's approaches of the formulation of the concepts “competence”, “social competence”, “ecological competence”, “social-ecological competence”.

**Keywords:** social-ecological competence; competence; social competence; ecological competence; ecological education.

Экологическое образование является одной из средств формирования у студентов СПО современного социально-экологического мировоззрения, которое осуществляется через профессиональную деятельность в соответствии с возможностями природы.

Компетентность в структуре СПО зависит от успешного преодоления студентом социально-экологических кризисных явлений в образовании. Это позволит студентам СПО принимать грамотные социально-экологические решения, от которых будут зависеть экологические последствия хозяйственной и образовательной деятельности. Необходимо отметить, что предпрофильная экологическая подготовка выпускников школ, поступающих в СПО в рамках социально-экологического образования не достаточна, т.к. в учебном процессе школы отводится небольшое количество часов на изучение вопросов экологического содержания, а также отсутствуют специалисты, которые могут вовлечь учащихся в изучение и решение социально-экологических проблем.

Изучив специфику организации учебного процесса в системе СПО в соответствии с ФГОС третьего поколения, можно отметить, что общие компетенции формируемые, в системе социально-экологического образования закладываются, именно на начальных курсах учебного процесса. Экологические знания формируются в общем гуманитарном, социально-экономическом учебных циклах дисциплин, которые изучаются на 1–2 курсах и в меньшей степени на 3 и 4 курсах.

Формирование социально-экологической компетентности в системе СПО осуществляется при доминировании личностного аспекта, т.е. наполнение жизни экологически значимой деятельностью, которая успешно проявляется не только в социальной деятельности студента, но и в системном, многоаспектном непрерывном учебном процессе. Компетентностный подход является результативно-целевой основой образования, который осуществляется за счет изменения учебных и воспитательных целей, оценивания эффективности образовательных систем, технологий в области социально-экологического образования. Социально-экологическая компетентность в системе СПО определяет способности личности к выполнению профессиональной деятельности в рамках социально-экологического направления, которая приводит к определённому результату в этой области.

Анализ научной литературы в области педагогики и психологии показывает, что термин «компетентность» имеет философские и психологические корни и использовался для определения основ профессионализма личности. В начале 70-х гг. была выдвинута теория о значении мотивации и компетентности для экономического и политического развития и профессиональных успехов в трудах Д. Макклеланда. В своих работах Д. Макклеланд отмечает, что не интеллект, а компетентность составляет основу эффективной работы человека. Профессионализм личности может проявляться через различные виды развития и обучения, что является отличительной чертой между интеллектом и индивидуальностью личности. Благодаря данной точке зрения, мы можем отметить, что компетентность является результатом осуществления социально-экологического образования в системе СПО.

С целью определения сущности социально-экологической компетентности в системе СПО рассмотрим дефиниции «социальный» и «экологический».

Стоит отметить, что зарубежной и отечественной литературы посвящённой изучению социальной компетентности личности не так много, поэтому отсутствует единое определение понятия «социальная компетентность личности». Причина заключается в комплексности и сложности рассматриваемого определения.

В 1970–80-х гг. Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, обратили внимание на социальные компетенции, которые способствовали самовыражению, как думать, искать, анализировать и сотрудничать в коллективе. В зарубежной научной литературе социальная компетентность рассматривается как социальный навык, который помогает владеть социальными суждениями в процессе коммуникации между людьми.

В России дефиниция «социальная компетентность» подробно рассматривается в научных исследованиях Зимней И.А. Так, Зимняя И.А. считает, что все компетентности социальные, т.к. они формируются в социуме и благодаря им личность проходит успешную адаптацию для существования в социуме, чтоб достичь профессиональный и личный успех [2].

Предпосылки экологической компетентности как педагогической категории были сформулированы ещё в античной философии. В Новое время по Р. Декарту, экологическая компетентность изучалась как утилитарно-потребительская проблема, т.е. люди должны быть «хозяевами и господами природы».

В начале 2000-х годов изучением особенностей экологической компетентности занимались С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Л.Е. Пистунова, Е.А. Шульпина. Анализируя психолого-педагогические исследования данных учёных, стоит подчеркнуть, что экологическая компетентность с одной стороны выступает как интеграция экологических знаний, умений и навыков, а с другой – это умение экологически грамотно действовать в конкретных жизненных ситуациях. Резюмируя все педагогические положения, то можно отметить, что экологическая компетентность – это сложный системный объект, который основывается на интеграции знаний, умений в области экологии и целостного взгляда на взаимоотношения человека с природой, а также экологически грамотного действия в конкретных жизненных ситуациях.

Изучая психолого-педагогическую литературу, посвящённую рассмотрению социально-экологической компетентности, мы выявили, что теоретические основы и подходы определения термина «социально-экологическая компетентность» связаны с социальной экологией.

В педагогической науке основоположником определения «социально-экологическая компетентность» является О.Е. Перфилова. В своём научном исследовании «Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании» рассматривает социально-экологическую компетентность как личностный феномен, который основывается на готовности человека к принятию решений и осознанию социально-экологической ответственности за свою профессиональную деятельность [3]. В определении О.Е. Перфиловой раскрывается единение природы и социокультурного компонента в деятельности личности.

Шаронова Е.Г. определяет социально-экологическую компетентность как готовность к социально-экологической деятельности на основе экологизации учебно-воспитательного процесса, умений творчески решать учебные и внеучебные социально-экологические задачи [4].

На основе структурных элементов социально-экологической компетентности Е.Г. Шаронова выделяет следующие компетенции в системе СПО:

- 1) ценностно-смысловая компетенция – ценностные представления студентов о природе и человеке;
- 2) общекультурная компетенция – культурологические основы взаимодействия студентов с природной и социальной средой;
- 3) этноэкологическая педагогическая компетенция – осуществление этнопедагогической деятельности студентов в рамках социально-экологической воспитательной среды;
- 4) компетенция личностного самосовершенствования – саморазвитие учащихся СПО через социально-экологическую культуру.
- 5) коммуникативная компетенция – взаимодействие с социальными институтами для формирования социально-экологического воспитания студентов СПО [4].

Л.А. Гвоздева и Ю.Н. Широбокова в статье «Формирование социально-экологической компетентности студентов в естественно-научном образовании» дают детальный анализ определения «социально-экологическая компетентность» [1]. Они считают, что для формирования социально-экологической компетентности студентов в системе СПО необходима «устойчивая платформа», а именно социально-экологическое сознание студентов. Социально-экологическое сознание – это показатель общественной жизни личности, который проявляется через осознание своей социальной природы места в социуме, а также социально-экологического воздействия на природу.

Термин «социально-экологическая компетентность» объединяет в себе когнитивный (знания о социуме и природе), операциональный (готовность к осуществлению социально-экологической деятельности) и аксиологический (социально-экологические ценности) аспекты. Социально-экологической компетентность в системе СПО позволяет выявить уровень социально-экологической зрелости личности в решении экологических проблем, а также проявлять гражданскую позицию в решении социально-экологических задач.

#### **Список литературы**

1. Гвоздева, Л.А., Широбокова, Ю.Н. Формирование социально-экологической компетентности студентов в естественнонаучном образовании // Ученые записки – 2013. – № 3. – 5 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 39 с.
3. Перфилова, О.Е. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : РИО МГТУ им. М.А. Шолохова, 2007. – 29 с.
4. Шаронова, Е.Г. Общепедагогические условия социально-экологического воспитания будущего учителя в системе высшего профессионального образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева – 2012. – № 1. – С. 193–201.

#### ***РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В РАЗВИТИИ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕРРИТОРИИ***

*Лазарев Евгений Викторович  
магистрант Белгородского государственного  
национального исследовательского университета*

**Аннотация.** В статье рассмотрено значение системы профориентации молодежи в процессе кадрового обеспечения экономики региона, его роль в формировании кадрового потенциала. Проанализированы теоретические основы профессиональной ориентации. Приведены результаты анкетирования старшеклассников нескольких школ относительно уровня их готовности к профессиональному выбору и определения фактического состояния системы профессиональной ориентации в общеобразовательных организациях.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация молодежи; профессиональное самоопределение; кадровый потенциал.

## ***THE ROLE OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF YOUNG PEOPLE IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL POTENTIAL OF THE TERRITORY***

*Lazarev Evgeny Viktorovich*  
*Belgorod State National Research University*

**Abstract.** The article considers the importance of the system of career guidance for young people in the process of staffing the economy of the region, its role in the formation of human resources. The theoretical foundations of professional orientation are analyzed. The results of a survey of high school students of several schools regarding the level of their readiness for professional choice and determining the actual state of the vocational guidance system in general education organizations are presented.

**Keywords:** professional orientation; professional self-determination human resource potential.

В настоящее время в условиях постоянно меняющегося рынка труда существует острая потребность разработки новых подходов к развитию системы профессиональной ориентации в рамках региональной системы кадрового обеспечения экономики. Растущие с каждым годом требования супер технологичного производства к уровню квалификации сотрудников актуализируют проблемы профессиональной ориентации и подготовки молодежи как основы кадрового потенциала региона.

«Кадровый потенциал территории как совокупность качественных и количественных характеристик трудоспособного населения, работающего по найму на территории определенного субъекта или муниципалитета» [3, с. 736], является социально-экономической категорией, анализ которой нужно проводить с учётом научно-технического, инновационного, производственного потенциала региона или муниципалитета. По справедливому замечанию ряда учёных, эффективное развитие и использование кадрового потенциала является одним из условий экономического роста [1, с. 27].

В большинстве отраслей экономики субъектов Российской Федерации в настоящее время складывается ситуация, обусловленная недостатком трудовых ресурсов качественно нового уровня: инициативных, коммуникабельных, конкурентоспособных специалистов, легко адаптирующихся к любым изменениям окружающей среды, стремящихся повышать свою квалификацию и способных осваивать технологии наукоемких производств. К основным причинам такого состояния относят статичность традиционной системы профессионального образования, ее неспособность следовать за изменениями, происходящими в мире. Выйти из этой ситуации, в значительной мере, можно путем создания качественной, научно обоснованной системы профессиональной ориентации молодежи.

Большой вклад в исследование и развитие отечественной системы профессиональной ориентации внесли С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, Е.А. Шишкина, Т.А. Антопольская, Н.Ф. Родичев, Е.А. Климов, И.В. Сергеев и другие. По мнению С.Н. Чистяковой, профессиональная ориентация – это система взаимодействия личности и общества (различного на определенных этапах развития человека), направленного на удовлетворение потребностей личности в профессиональном самоопределении и потребностей общества в воспроизводстве социально-профессиональной структуры. Результатом такого взаимодействия должна стать сформированная готовность личности к профессиональному самоопределению [6, с. 151]. Н.С. Пряжников относит к числу основных субъектов профориентации не только конкретную самоопределяющуюся личность и семью, но и отмечает важность вовлеченности в эти процессы государства в лице соответствующих органов власти и служб [5]. Методам профориентационной работы посвящены труды С.В. Титовой, Т.А. Антопольской, И.П. Смирнова. Т.А. Антопольская к числу наиболее эффективных методов относит интерактивные, предполагающие имитацию реальных жизненных ситуаций, совместное решение проблем, ролевые профориентационные игры [4, с. 81].

Целью данного исследования является определение особенностей организации системы профессиональной ориентации обучающейся молодежи на муниципальном уровне и выявление основных проблем в этой области в контексте формирования кадрового потенциала муниципалитета и региона (на примере Корочанского района Белгородской области). Методология исследования базируется на аналитическом методе сбора и обработки информации, анкетировании.

Профессиональная ориентация молодежи играет важную роль в формировании кадрового потенциала экономики, которая находится в динамичном состоянии. Кроме того, большую значимость приобретают проблемы социальной направленности: исчезают отдельные профессии, появляются альтернативные и совсем новые с учетом изменений на рынке труда и влияния научно-технического прогресса. За последнее десятилетие одной из ведущих системообразующих отраслей экономики Белгородской области стал агропромышленный комплекс. Белгородчина как аграрно-индустриальный регион обладает хорошо развитой пищевой и перерабатывающей промышленностью. Благодаря стабильно развивающимся холдинговым предприятиям и функционирующей системе поддержки малых форм хозяйствования, в области один из самых низких показателей безработицы в сельской местности по Российской Федерации.

Однако для поддержания баланса на рынке труда и роста экономики региона необходимо проведение системной и комплексной профориентационной работы с молодежью. Профессиональная ориентация как направление образовательной деятельности берет на себя ответственность по каждому направлению за выбор траектории развития, определение образовательных программ, обучение, трудоустройство, занятие предпринимательством, повышение квалификации, индивидуальную адаптацию и ассимиляцию, выявление одаренных обучающихся, оказание помощи слабоуспевающим. Профессиональная ориентация сегодня обязана учитывать потребности рынка труда, сопоставляя их с потребностями человека, а также соответствуя меняющимся ценностным ориентирам личности с новым набором возможностей для карьерного роста.

Сложность управления профориентационной системой заключается в одновременном соответствии требованиям рынка труда: с одной стороны, государству необходим качественно подобранный квалифицированный персонал, с другой, необходимо соблюдение баланса между потребностями и желаниями молодежи, в связи с чем возникают проблемы в системе профессиональной ориентации [2, с. 1267].

С целью выявления состояния профориентационной работы в общеобразовательных организациях Корочанского района Белгородской области был проведен опрос среди обучающихся 10 и 11 классов четырех сельских школ. В качестве инструмента был разработан опросный лист, состоящий из шести вопросов с вариантами ответов. Среди опрошенных десятиклассников с выбором профессии будущей профессии определились чуть больше половины опрошенных обучающихся (52%). Среди них имеются ученики, которые еще не решились или сомневаются в своем выборе. При выяснении причин выбора той или иной профессии, результаты опроса показали, что большинство опрошенных выбирают профессию, исходя из ее перспективности (53,7%). На вопрос об осведомленности о востребованных профессиях в Корочанском районе Белгородской области утвердительно ответили 57% респондентов. При этом, по мнению большинства ответивших положительно, наиболее востребованными в данном муниципалитете являются профессии, связанные с аграрным сектором экономики. Исследование показало, что в настоящее время на выбор профессии обучающимися 10-х классов наибольшее влияние оказывают родители и педагоги.

В рамках проведенного опроса была исследована востребованность помощи и поддержки школьников при выборе профессии со стороны образовательной организации. О том, что помощь в выборе профессии нужна, заявили 88% опрошенных десятиклассников. Следует отметить, что 78% респондентов подтвердили факт того, что данная помощь им оказывается, и они неоднократно становились участниками профориентационных мероприятий.

Результаты опроса одиннадцатиклассников показали, что с выбором профессии определились 63,7% из них, соответственно, 36,3% опрошенных этот выбор еще не сделали. Решающие критерии выбора при этом незначительно отличаются от тех, которые были выявлены при опросе десятиклассников. Это свидетельствует о том, что перспективность профессии является наиболее значимой для обеих групп. Наибольшее влияние на выбор профессии, как и в предыдущей группе, оказывают родители. Осведомленность учеников 11-х классов о востребованных профессиях рынка труда Корочанского района составила 75%. Сопоставив результаты опроса, можно отметить следующее:

1) профориентационная работа в школах Корочанского района Белгородской области ведется в целом эффективно, однако показатель готовности к выбору профессии учениками 11-х классов (63%) является низким;

2) на выбор профессии обучающейся молодежи большее влияние оказывают родители, многие обучающиеся считают, что они сами выбирают профессию без какого-либо влияния извне, что свидетельствует о необходимости активизации школы в оказании помощи самоопределяющейся личности;

3) осведомленность старшеклассников о востребованных профессиях рынка труда Корочанского района находится на недостаточном уровне, что обязательно отразится на формировании кадрового потенциала данного муниципалитета;

4) системность и комплексность системы психолого-педагогической помощи профессиональному самоопределению обучающейся молодежи находится в стадии развития;

5) интерес школьников к вопросам профессионального самоопределения велик, что еще раз демонстрирует актуальность профориентационной работы.

Следует отметить, что выявленные проблемы в настоящее время находятся на стадии решения. В последнее время активная профориентационная работа проводится Центром инсталляции профессий на базе ОГАПОУ «Корочанский сельскохозяйственный техникум» Белгородской области. На данной площадке для обучающихся 5–7 классов проводятся мастер-классы: «Уход за домашними животными», «Жизненный цикл земляники садовой» и др. Кроме того, техникум организует экскурсии для обучающихся 5–8 классов всех школ района на производственные площадки якорного предприятия АПХ «Зеленая Долина». В рамках профориентационных экскурсий обучающиеся знакомятся с особенностями выращивания и ухода за животными, производства молока и сыра по современным зарубежным технологиям. В настоящее время в целях ранней профориентации школьников образовательными организациями района начата реализация совместных с Корочанским сельскохозяйственным техникумом проектов «Сити-фермер» и «АгроLove», на базе одной из школ создана лаборатория «Робототехника» и Hi-Tech-Лаборатория.

В марте 2021 года была проведена коллегия управления образования администрации муниципального района «Корочанский район» по теме «Ранняя профориентация школьников как важнейшее направление профессионального становления личности». Все проводимые мероприятия указывают на то, что профессиональная ориентация должна заключаться в совместной работе обучающихся, педагогов, родителей, государственных органов, общественных организаций и предприятий-работодателей. Модель профориентационной деятельности должна носить системный и комплексный характер, обеспечивая условия для профессионального самоопределения личности с учетом кадровых потребностей экономики муниципалитета и региона.

Таким образом, в современных условиях совершенствования подготовки кадров и реализации национального проекта «Образование», внедрив концепцию профориентационной работы, которая предполагает единый подход общеобразовательных организаций к профориентационной работе с молодежью, можно эффективно реализовывать задачи по формированию и развитию кадрового потенциала муниципалитета и региона.

### Список литературы

1. Безуглая, А.Д. Анализ кадрового потенциала региона на примере Краснодарского края / А.Д. Безуглая // Экономические исследования. – 2019. – № 1. – С. 27–34. – Режим доступа: <https://www.erce.ru/internet-magazine/magazine/57/772/> (дата обращения 10.02.2021).
2. Никулина, Ю.Н. Профессиональная ориентация молодежи в системе кадрового обеспечения экономики региона / Ю.Н. Никулина // Экономика, предпринимательство и право. – 2020. – Том 10. – № 4. – С. 1263–1280.
3. Потуданская, В.Ф. Кадровый потенциал региона: сущность, факторы, проблемы формирования / В.Ф. Потуданская // Экономика труда. – 2018. – Т. 5. – № 3. – С. 735–744. – Режим доступа: <https://creativeconomy.ru/lib/39252> (дата обращения: 10.02.2021).
4. Профессиональная ориентация учащейся молодежи: теория и практика развития / Т.А. Антопольская, Н.Ф. Родичев, С.В. Сарычев, И.С. Сергеев, А.Н. Ходусов, С.Н. Чистякова; под общ. ред. Т.А. Антопольской. – Курск : Курск. гос. ун-т: ИП Андрушко Е.Н., 2016. – 226 с.
5. Пряжников, Н.С. Организация и методика производственного обучения: профориентология: учебное пособие для среднего профессионального образования. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 405 с.



6. Чистякова, С.Н. Современные проблемы и перспективы развития профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства / С.Н. Чистякова, А.Н. Ходусов, Т.А. Антопольская, С.В. Сарычев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 3 (31). – С. 151–159.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Овчинников Андрей Александрович**

*воспитатель ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище  
Министерства обороны Российской Федерации», г. Уссурийск*

**Аннотация.** В статье представлен опыт использования технических средств в практике организации и осуществления воспитательного процесса с воспитанниками Уссурийского суворовского военного училища. Выделены основные направления использования технических средств. Приведены примеры конкретных мероприятий с использованием современных технических средств.

**Ключевые слова:** воспитательный процесс; информационно-коммуникационные технологии; технические средства.

### **USING MODERN TECHNICAL TEACHING AIDS IN THE ATTITUDE DEVELOPMENT PROCESS**

**Ovchinnikov Andrei Aleksandrovich**

*guidance Counselor, State-owned Federal State Educational Institution  
«Ussuriysk Suvorov Military School of the  
Ministry of Defense of the Russian Federation», Ussuriysk*

**Abstract.** The article reflects on some hands-on experience in applying technical teaching aids in actual practice of organizing and implementing the attitude development activities with cadets of the Ussuriysk Suvorov Military School. The author highlights the principal areas where such technical teaching aids can be used. The author gives examples of specific events when modern technical teaching aids were used.

**Keywords:** attitude development process; information and communication technologies; technical teaching aids.

Современное образовательное пространство является достаточно динамичной и неоднородной средой, постоянно меняющимся в связи с вызовами времени. На данном этапе основным трендом его развития выступает внедрение передовых технологий в образовательный процесс. Предполагается, что именно они помогут сегодня ученику в переработке, анализе, понимании и поиске необходимого знания из общего информационного потока.

В практике работы образовательных организаций накоплен богатый опыт использования и применения современных технических средств. Используются они на занятиях по предмету, во внеурочной деятельности, в дистанционном образовании [2]. Однако речь идет в первую очередь о занятиях по конкретным предметам. Воспитательная работа редко освящается в аспекте заявленной темы. Все это подтолкнуло нас проанализировать собственный опыт использования современных технических средств и ИКТ в практике организации и осуществления воспитательной деятельности с суворовцами.

Можно выделить следующие основные направления в использовании современных технических средств в воспитательном процессе с суворовцами. Все они связаны между собой и неотделимы друг от друга. Остановимся на характеристике каждого из выделенных направлений.

### **1. Включение в структуру воспитательных мероприятий слайдовых презентаций, видео и фото роликов.**

Это один из самых распространенных способов использования современных технических средств, базирующийся на старейшем дидактическом принципе – принципе наглядности. В качестве плюсов такого способа подачи материала можно отметить:

- заинтересованность суворовцев новой информацией;
- привлечение и удержание внимания;
- доступность и легкость подачи материала;
- экономия времени и средств при создании презентации (ранее использовались плакаты и другие средства наглядности, которые изготавливались вручную, на что уходило большое количество времени и сил учителя).

Такой вид подачи материала можно использовать в рамках проведения любого воспитательного мероприятия с воспитанниками суворовского училища. Примером могут служить классные часы, встречи с выпускниками училища, встречи с ветеранами локальных войн и конфликтов, занятия в рамках выходного дня. Полный перечень классных часов, в рамках которых можно использовать современные технические средства и ИКТ, представлен в работе, опубликованной ранее нашими коллегами [1]. При использовании презентаций и фото-видео роликов необходимо помнить о требованиях санитарных норм, которые четко указывают на время использования такого вида работы во время занятий.

### **2. Использование технических средств для проведения обязательных физкультминуток во время классных часов.**

Современные требования к учебно-воспитательному процессу определяют, в структуре любого занятия обязательно необходимо включать динамические паузы. В методике работы воспитанниками суворовского училища накоплен большой опыт осуществления данного вида деятельности. Исторически применялись:

А) музыкальные фрагменты, под которые суворовцы выполняли движения по команде (воспроизводились музыкальные записи с помощью разных технических средств – проигрыватель, магнитофон, музыкальный центр, компьютер и др.).

Б) выполнение движений по команде без всякого музыкального сопровождения.

В) проигрывание знакомой всем суворовцам подвижной игры, которая приводила к «разрядке» и интеллектуальному отдыху.

Сегодня в большинстве случаев динамическая пауза проводится с помощью ИКТ. Ее проведение предполагает трансляцию на экран изображения или видеофрагмента, на котором запечатлен известный всем герой, выполняющий движения под музыку.

Проведение динамической паузы у учащихся в такой форме вызывает живой интерес обучающихся. Связано это с тем, что суворовцы видят любимых героев; с удовольствием выполняют их команды.

### **3. Использование современных технологий в работе с родителями.**

Родители суворовцев это одни из важных субъектов педагогического процесса, которые оказывают на него существенное влияние. Очень часто из-за своей занятости и загруженности они не имеют возможности часто посещать образовательное учреждение и общаться с педагогами. Кроме того, суворовское училище имеет закрытый статус и просто, без предварительной договоренности, попасть на его территорию невозможно. Также сказывается географическая удаленность некоторых родителей от города Уссурийска. Поэтому современные технологии можно и даже необходимо использовать при работе с родителями следующим образом:

А) применение презентаций на родительских собраниях, с помощью которых наглядно видны достижения учащихся.

Б) официальный сайт образовательного учреждения, на котором размещена необходимая актуальная информация для родителей.

В) работа с родителями через сети – электронная почта, группы в социальных сетях. Данный способ общения сильно облегчает взаимодействие с родителями, обеспечивая оперативность и своевременность предоставления необходимой информации как им (родителям) так и педагогу.

Г) электронный дневник.

Необходимо отметить, что современная санитарно-эпидемиологическая ситуация оказала влияние на контакты с родителями. С целью ограничения контактов были запрещены очные родительские собрания и личные встречи для решения насущных вопросов воспитания по конкретным суворовцам. В своей практике мы стали активно использовать различные площадки для общения, в частности zoom, чтобы в режиме видео связи решать возникающие вопросы и предоставлять родителям необходимую информацию.

#### ***4. Использование современных технологий при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.***

К такой категории обучающихся можно отнести:

- суворовцев, имеющих заболевания и длительное время находящихся на лечении либо в медицинской части училища, либо в стационаре медицинского учреждения;
- суворовцев, которые хорошо успевают по предметам и глубоко интересуются каким-либо вопросом;
- суворовцев, которые выполняют проектную работу (индивидуальную или групповую) под руководством воспитателя.

При работе со всеми перечисленными категориями можно использовать:

А) общение через социальные сети посредством переписки.

Б) проведение онлайн занятий.

В) проведение видео конференций.

Следует отметить, что описанные выше направления в использовании современных технических средств и ИКТ являются эффективными и способствуют включению суворовцев в образовательный процесс, создавая условия для реализации принципов без барьерного обучения и воспитания.

#### **Список литературы**

1. Воронцова, Е.М. Организация гражданско-патриотического воспитания учащихся (на примере суворовского училища) / Е.М. Воронцова, И.Н. Шабля // Обучение и воспитание: методика и практика 2015/2016 учебного года: сборник материалов XXII международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 9 октября 2015 г.) / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – С. 86–93.
2. Формирование ИКТ-компетентности школьников: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 128 с.

#### ***АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ***

*Тихонова Зинаида Андреевна*  
*аспирант Института психологии*  
*и образования КФУ*

*научный руководитель*  
*Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна*  
*д.пед.н., профессор*  
*Института психологии*  
*и образования КФУ*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается актуализация проблемы развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации. В современном обществе в следствии влияния пандемии на жизнь общества от личности требуется наличие таких качеств как умение самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, умение адекватно оценивать качественный уровень результатов своей деятельности, определять образовательную траекторию для достижения социально и лично значимых целей. Все это находит отра-

жение в интегрированной характеристике качеств личности обучающегося, обуславливающей готовность к самостоятельной образовательной деятельности. Самообразовательная компетентность является одной из наиболее актуальных компетентностей, которые должны быть сформированы у учащихся в образовательном процессе школы, колледжа, вуза.

**Ключевые слова:** компетентность; самообразовательная компетентность; цифровизация образования.

## ***ACTUALIZATION OF THE PROBLEM DEVELOPMENT OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION***

***Tikhonova Zinaida Andreevna***

*postgraduate student of  
the Institute of Psychology  
and Education of KFU  
research supervisor*

***Fakhrutdinova Guzaliya Zhevdyatovna***

*doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor Institute of Psychology  
and Education of KFU*

**Abstract.** This article deals with the actualization of the problem of the development of self-educational competence of high school students in the context of digitalization. In modern society, as a result of the impact of the pandemic on the life of society, individuals are required to have such qualities as the ability to independently plan and organize their activities, the ability to adequately assess the quality level of the results of their activities, to determine the educational trajectory for achieving socially and personally significant goals. All this is reflected in the integrated characteristics of the student's personality qualities, which determine the readiness for independent educational activities. Self-educational competence is one of the most relevant competencies that should be formed in students in the educational process of school, college, university.

**Keywords:** competence; self-educational competence; digitalization of education.

Сегодня построение цифровой экономики и цифрового образования – значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации, что отражено в федеральных стратегических документах:

- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»;
- Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», утвержденный в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы;
- Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» и др.

В условиях пандемии государство приняло решение перейти на дистанционное обучение, но многие образовательные организации не были готовы к переходу на онлайн обучение. Всемирный банк, в своем докладе определил, что в условиях пандемии, произойдет снижение среднего уровня знаний для всех учащихся. Приведет к тому, что обучающиеся могут опуститься ниже базового уровня грамотности, так необходимого для продолжения обучения и участливого отношения в жизни общества [4].

Перспективы развития современного общества ставят перед школой задачу формирования личности, способной самостоятельно находить, оценивать и применять полученную информацию, искать пути и средства наиболее эффективного использования приобретенных знаний. Решение данной задачи возможно при ориентации педагогической системы на всемерное развитие личности ребенка, творческий характер его деятельности. Поэтому очень важно научить обучающихся самостоятельно изучать тот или иной учебный предмет, овладевать системой умений и навыков, самостоятельно применять полученные знания на практике, то есть формировать у обучающихся

самостоятельную деятельность. А это возможно при правильной организации самостоятельной деятельности в учебном процессе [1].

В связи сложившихся обстоятельств в настоящее время характер образования стал акцентировать внимание на самостоятельность обучающихся, мобильность будущих специалистов, творческую инициативу. Пандемия COVID-19 привела к тому, что многие сферы жизни перешли в виртуальный, онлайн форматы. В следствии все более актуальным становится компетентный подход в образовании, в особенности формирование и развитие самообразовательной компетентности в условиях цифровизации образования.

Самообразовательная компетентность является одной из наиболее актуальных компетентностей, которые должны быть сформированы у учащихся в образовательном процессе школы, колледжа, вуза. По мнению Е.Н. Фоминой, самообразовательная компетентность – это качество личности, характеризующее ее способность к систематической, самостоятельно организуемой познавательной деятельности, направленной на продолжение собственного образования [2]. Самообразовательная компетентность формируется и развивается в процессе деятельности, направленной на выработку определенных сценариев поведения и только создание определенных условий – среды будет способствовать формированию и развитию самообразовательной компетентности.

Отечественная историко-педагогическая наука располагает научными трудами, авторы которых приблизили решение проблемы самообразования школьников. Большая часть этих работ относится ко второй половине XX века, когда активизировались разработки данной тематики в связи с реформированием образования, осмыслением позиции ученика как активного познающего субъекта, выдвижением концепции непрерывного образования.

В то время был создан целостный конструкт педагогической теории самообразования школьников, составляющими которого стали концепции и идеи:

- ✓ формирования готовности к самообразованию, его мотивации (Н.Д. Иванова, И.Л. Наумченко, И.А. Редковец и др.),

- ✓ влияния самообразования на становление субъектности учащихся общеобразовательной школы (В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский и др.), формирования умений и навыков самообразовательной деятельности школьников (В.Б. Бондаревский, И.И. Колбаско, П.И. Пидкасистый и др.).

Анализ литературных источников показал, что в научно-педагогической литературе представлены многие вопросы теории и практики самообразования, в частности:

- ✓ рассмотрены его исторические и социальные аспекты (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин, Е.А. Щуклина и др.);

- ✓ определены сущность, особенности и функции самообразования, его место в профессиональной деятельности (А.К. Громцева, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, И.Л. Наумченко, Г.С. Сухобская и др.);

- ✓ исследованы пути и средства формирования потребности и стремления к самообразованию (Т.Е. Климова, Б.Ф. Райский, И.А. Редковец и др.);

- ✓ рассмотрена психологическая подготовка школьников к самообразованию (А.К. Громцева, И.И. Колбаско, А.В. Усова и др.);

- ✓ прослежена взаимосвязь самостоятельных и творческих работ с самообразованием (А.И. Воротникова, А.И. Кочетов, Н.В. Кухарев и др.);

В диссертационных исследованиях рассматриваются различные аспекты самообразовательной деятельности, в частности:

- ✓ формирование самообразовательной компетентности студентов (Т.Е. Землинская, И.А. Орлова, Е.С. Чеботарёва и др.);

- ✓ развитие самообразовательной деятельности студентов вуза средствами информационных технологий (О.Л. Карпова, Л.К. Тучкина и др.);

- ✓ самообразование учителя (Е.Д. Безниско, Т.В. Борисова, И.Г. Вертилецкая и др.).

В результате междисциплинарного анализа научной литературы по направлению исследования и практики формирования и развития самообразования, самообразовательной деятельности обучающихся в среднем звене, при этом развитие самообразовательной компетентности старшеклассников изучена недостаточно. В новых социальных условиях возникла необходимость в осуществлении научных изысканий, обосновании и разработке процесса развития самообразовательной компетентности старшеклассников.

Проблема формирования и развития самообразовательной компетентности школьников требует дальнейшего осмысления, систематизации, соотнесения данного процесса с новыми реалиями в обществе и образовании.

Выявленные недостатки объясняются наличием объективно складывающихся противоречий между:

- между объективными потребностями социума в личности, способной самостоятельно приобретать знания и умело применять их на практике и недостаточной разработанностью специфики развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования;

- необходимостью повышения качества образования через использование ИКТ, ЦОР, то есть цифровизация образования и недостаточной изученностью их педагогического потенциала для развития самообразовательной компетентности старшеклассников;

- направленностью образовательного процесса школ в развитии самообразовательной компетентности старшеклассников и недостаточной разработанности педагогических условий к развитию данной компетентности в условиях цифровизации образования.

Обозначенные противоречия определили проблему исследования – какова совокупность педагогических условий, при которых образовательный процесс современной школы будет обеспечивать развитие самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования.

Выше обозначенные актуальность, противоречия и проблема позволили определить тему исследования: «Развитие самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий (теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель) развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования. Объект исследования: процесс развития самообразовательной компетентности старшеклассников. Предмет исследования: педагогические условия (модель) развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования

Гипотеза. Развитие самообразовательной компетентности старшеклассников будет эффективно, если:

- уточнено содержание понятия «самообразовательная компетентность» в системе среднего общего образования и определены ее компоненты;

- выявлена специфика развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования;

- разработана комплексная диагностика на основании выделения уровней сформированности самообразовательной компетентности старшеклассников;

- обосновать и реализовать педагогические условия (разработать организационно-педагогическую модель) развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, гипотезой и целью исследования, были поставлены следующие задачи:

- 1) на основе анализа научной литературы определить структуру и содержание понятия, выделив компоненты самообразовательной компетентности;

- 2) охарактеризовать специфику развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования;

- 3) разработать комплексную диагностику на основании выделения уровней сформированности самообразовательной компетентности старшеклассников;

- 4) в ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность модели и педагогических условий развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации образования.

Таким образом, проблема развития самообразовательной компетентности старшеклассников в условиях цифровизации повышает свою актуальность в системе образования. Особое значе-

ние приобретает теоретические положения и практические разработки психолого-педагогической базы системы обучения старшекласников в условиях цифровизации образования.

### Список литературы

1. Артемова, Е.В. Формирование ключевых компетенций школьников через организацию учебно-исследовательской деятельности // Наука-образованию, производству, экономике. – 2017. – С. 125–126.
2. Балакаева, М.Б. Развитие самообразования студентов вуза в условиях реализации компетентного подхода: Автореферат дис. канд.пед.наук. – Омск, 2007. – 22 с.
3. Фомина, Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности средствами модульной технологии // СПО № 12, 2006. – С. 50–52.
4. World Bank, “Simulating the Potential Impacts of the COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of Global Estimates”, 18 June 2020, available at <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates>.

### **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Глухих Елена Васильевна,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии развития  
Школа педагогики ДВФУ, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается культурологическая компетентность педагога высшей школы.

**Ключевые слова:** культурологическая компетентность; самообразование; личностная и педагогическая рефлексия.

### **CULTURAL COMPETENCE AS A RESOURCE OF PROFESSIONAL SELF-EDUCATION OF A TEACHER OF A HIGHER SCHOOL**

*Glukhikh Elena Vasilievna,  
candidate of pedagogical sciences,  
Associate Professor,  
Department of Pedagogy and Developmental Psychology  
Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article considers the cultural competence of a teacher of higher education.

**Keywords:** cultural competence; self-education; personal and pedagogical reflection.

Преподаватель вуза всегда был и остается ключевой фигурой в образовательном процессе. И вместе с тем сегодня меняется его статус: он координатор, инструктор по усвоению учебной дисциплины, консультант, организатор самостоятельной работы студента, фасилитатор, побуждающий студента к творчеству, тьютор, ведущий студента к поставленным целям, модератор и т.д. Происходящая смена традиционной парадигмы образования актуализировала проблему человека как субъекта становления и развития, являющейся одной из фундаментальных проблем в современном образовании, что требует от педагога не утрачивать этическую основу в педагогической деятельности.

Смысл образования обращен к внутреннему строению личности, что созвучно с идеями культурологической парадигмы. В проблемном поле реализации данной идеи в условиях высшей школы важен философско-мировоззренческий смысл цели образования, ориентирующий весь процесс не только и не столько на усвоение опыта, а на культуру, включающую жизненный опыт, живое знание непосредственных участников образовательного процесса.

Центральной проблемой образования, по утверждению М.К. Мамардашвили, является человек в культуре, что делает невозможным возврат его в состояние одичания и варварства. В. Франкл видит цель образования в «выращивании» человека, способного занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям [7]. Образование позволяет приобрести опыт отношений с другими людьми, с техникой, с природой, искусством, овладеть культурой отношений. И, как справедливо отмечает Н.В. Седова, образование реализует две функции: адаптивную, связанную с подготовкой человека к достойному функционированию в обществе и оптимальному выполнению профессиональных, гражданских обязанностей, и человекообразующую, обеспечивающую развитие личности как самоценности. Работа человека должна идти в двух направлениях: в созидании культуры и самого себя.

Образование нужно, чтобы овладеть культурой и создавать ее, постоянно созидая и совершенствуя себя» [3, с. 58–59]. Образование сегодня следует определять в контексте «человек – образование – культура». Такой культурологический подход сегодня меняет идеал образования: «от человека образованного» к «человеку культуры». Достижение такого идеала требует и соответствующей готовности педагога к выполнению данной миссии.

Библиографический мониторинг последнего десятилетия позволяет сделать вывод об устойчивом интересе и философов, и психологов, и педагогов к проблеме компетентностного подхода в подготовке специалистов любого уровня, и о необходимости формирования культурологической компетентности будущего специалиста, независимо от выбранной профессии. Общекультурная компетенция преподавателя высшей школы, как функциональная характеристика культурологической компетентности, является неотъемлемым требованием профессионализма, постоянно развивается в процессе самообразования и только тогда, когда педагог на основе глубокого и основательного анализа собственной профессиональной деятельности обнаружит причины своих успехов и неудач, проявит рефлексивные умения и навыки.

Следовательно, для развития общекультурной компетенции необходимо уметь заниматься самоанализом, самооценкой, рефлексировать свою деятельность, свои возможности. Именно образование позволяет каждому человеку оставаться в поиске и выборе самого себя «лучшего», помочь войти в «пространство человеческой деятельности и жизненных смыслов» (В.П. Зинченко), «в пространство человеческой духовности» (Л.М. Лузина), что и обуславливает непрерывность образования, ориентирующего личность на формирование готовности к самообразованию.

Самообразование для культурного человека, а для преподавателя вуза тем более, представляет тот вид деятельности, который должен сопутствовать на протяжении всей профессиональной деятельности.

Самообразование – это систематическая познавательная деятельность, необходимая для решения возникающих задач на различных этапах жизнедеятельности, многообразие которого по своему содержанию, как справедливо отмечает П.И. Пидкасистый, может быть обусловлено интересом к современным проблемам и событиям в мире и стране, потребностью в самовоспитании, в самоутверждении, в самореализации, необходимостью профессионального совершенствования и т.п.

Самообразование позволяет любому специалисту, тем более педагогу, оставаться на высоте своего профессионализма до тех пор, пока, как утверждал А. Дистервег, он работает над собственным образованием и воспитанием, до тех пор, как настаивал К.Д. Ушинский, пока он сам учится.

Сама реальная педагогическая действительность обозначила проблему профессиональной компетентности как самую актуальную, а самообразование как способ и профессионального и личного успеха. Специалист должен постоянно находиться в непрерывном процессе самообразования, так как мир меняется, сегодняшняя готовность к профессиональной деятельности завтра может оказаться невостребованной

Обращение к педагогическим источникам по проблеме развития профессиональной компетентности (А.А. Бодалев, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, и др.) позволяет обозначить мотивы, побуждающие педагогов к самообразованию и обеспечивающих адекватное к нему отношение: адекват-



ная самооценка своих профессиональных возможностей, самокритичность, самоконтроль, адекватное представление о самом себе (позитивный образ «Я-педагог»). Такой подход свидетельствует об индивидуализации самообразования, которое возможно только тогда, когда педагог на основе глубокого и основательного анализа собственной профессиональной деятельности обнаружит причины своих успехов и неудач, проявит «мировоззренческие чувства» (С.Л. Рубинштейн), т.е. без рефлексии невозможно поступательное движение, невозможен рост педагога как специалиста, компетентного профессионала.

Следовательно, механизмом, развивающим отношение к самообразованию, выступает личностная рефлексия: процесс воздействия на себя, погружение в себя, эмоциональные размышления о себе, углубление в «Я-Ты», что и рождает импульс для самореализации, саморазвития (В.Д. Шадриков).

Таким образом, самообразование и педагогическая рефлексия выступают внутренней стороной решения проблемы развития общекультурной компетенции, отражая потребностно-мотивационную сферу личности, что и следует учитывать при решении проблемы развития культурологической компетентности педагогов высшей школы.

### Список литературы

1. Зинченко, В.П. Наука – неотъемлемая часть культуры? // Вопросы философии. 1990. № 1. С. 33–50.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления. М., 1991 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Питер – 2013.
5. Седова, Н.В. Педагогическая культура учителя / Н.В. Седова. – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2003.
6. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. № 4. – С. 28–31.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

### ***ПЕРСПЕКТИВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ EMI-TEACHING В НИУ «БЕЛГУ» (НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ НОВОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ)***

***Цурикова Лариса Владимировна***  
*кандидат педагогических наук,*

*доцент, и.о.зав. кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации  
Белгородского государственного национального исследовательского университета*

***Шеховцева Татьяна Михайловна***  
*кандидат филологических наук,*

*доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации  
Белгородского государственного национального исследовательского университета*

***Гусакова Наталья Леонидовна***  
*кандидат психологических наук,*

*доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации  
Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Аннотация.** В статье описывается новая магистерская программа, разработанная на основе принципов EMI-teaching, являющимся в настоящее время глобальным инновационным феноменом. Содержание программы представляет собой симбиоз межкультурной коммуникации и практической лингвистики в рамках образовательного пространства.

**Ключевые слова:** высшее образование; Болонский процесс; межкультурная коммуникация; EMI-teaching; магистратура.

## ***PERSPECTIVE OF USING EMI-TEACHING AT NRU "BSU" (ON THE EXAMPLE OF DEVELOPING A NEW MASTER'S PROGRAM)***

***Tsurikova Larisa Vladimirovna***

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Acting Head of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University*

***Shekhovtseva Tatiana Mikhailovna***

*PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University*

***Gusakova Natalia Leonidovna***

*PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University*

**Abstract.** The article describes a new master's program developed on the basis of the principles of EMI-teaching, which is currently a global innovation phenomenon. The content of the program is a symbiosis of intercultural communication and practical linguistics within the educational space.

**Keywords:** higher education; Bologna process; cross-cultural communication; EMI-teaching; magistracy.

В настоящее время внедрение в учебный процесс программ с использованием английского языка как средства обучения представляет собой глобальный феномен. «Английский язык перестает быть только учебной дисциплиной, он становится средством подготовки специалистов в области микробиологии, химии, экономики, географии, политологии, физики, программной инженерии и др. Подобное применение английского языка получило название English as a Medium of Instruction, или просто English Medium Instruction (EMI)» [2, с. 145].

В Европейском Союзе резкий рост программ EMI в высшем образовании происходит благодаря Болонскому процессу: серии многонациональных образовательных реформ, обозначенных в Болонской декларации. Данный международный документ был принят 19 июля 1999 г. в городе Болонья и имеет официальное название «Совместное заявление европейских министров образования по вопросам создания единого пространства для европейского высшего образования».

Россия подписала Болонскую декларацию и присоединилась к процессу формирования общеевропейского образовательного пространства 19 сентября 2003 г. С этого момента Россия приняла на себя определенные обязательства по реформированию национальной системы образования. Обязательства стран, подписавших Болонскую декларацию, сформулированы в виде шести задач по реформированию национальных систем образования: внедрение европейского приложения к диплому о высшем образовании, введение ступеней высшего образования – бакалавриат и магистратура или иных сопоставимых с ними ступеней, внедрение системы учета нагрузки и оценки знаний студентов в кредитных единицах по типу ECTS, содействие мобильности студентов и преподавателей, содействие европейскому сотрудничеству в области качества образования, содействие европейским воззрениям в области образования [1, с. 221].

В то же время нехватка преподавателей-предметников, готовых осознанно и качественно осуществлять преподавательскую деятельность на английском языке как языке-посреднике, значительно ограничивает участие российских вузов в глобальных образовательных процессах, в том числе и в рамках экспансии российского образования и культуры в мире. Актуальность заявляемого проекта видится в предложении некоторых мер для решения этой проблемы. Целью настоящей статьи является рассмотрение и анализ мер, принимаемых для решения указанной проблемы в Белгородском государственном национальном исследовательском университете.

В настоящее время в вузе реализуется Программа Стратегического развития, в рамках которой запланирован выход НИУ «БелГУ» на мировой уровень образовательных учреждений. Сегодня география обучающихся охватывает все 85 регионов России и 91 страну мира.

Традиционно высокое число иностранных обучающихся в НИУ «БелГУ» (на 01.01.2020 г. – 3145 человек) обеспечивается высокой активностью университета по набору студентов за рубежом и устоявшейся хорошей репутацией вуза среди зарубежных партнеров, занимающихся рекрутингом студентов на обучение в Россию.

Важными корпоративными целями развития вуза являются следующие:

- повышение узнаваемости и академической репутации НИУ «БелГУ» на международном уровне;
- всемерное продвижение университета в мировом информационном пространстве;
- развертывание экспортной деятельности и увеличение объемов академической мобильности студентов и преподавателей, что соответствует положениям Болонской декларации.

Для достижения поставленной цели в вузе реализуется целевая программа «Формирование многоязычной среды и переход к двуязычному образованию в НИУ «БелГУ». Внедрение программы обусловлено большим спросом на образовательный продукт университета по медицинским, биолого-химическим, инженерным и другим направлениям подготовки со стороны иностранных студентов и, как следствие, необходимостью разработки и продвижения программ на английском языке как языке-посреднике.

Внедрение преподавания академических предметов на английском языке в НИУ «БелГУ» обусловлено необходимостью усилить академическую мобильность и интегрироваться в международное образовательное пространство. Это способствует привлечению иностранных студентов, расширению сотрудничества в области преподавания с вузами ближнего и дальнего зарубежья и экспорту российского образования в целом. Однако наличие единого языка международного общения (английского) не позволяет специалистам из разных предметных областей сделать преподавание и обучение на языке-посреднике таким же полноценным и качественным, как на родном языке.

Недостаточное внимание к межкультурному взаимодействию в рамках образовательной деятельности и необходимость специализированных методических приемов и технологий, также обусловленная взаимодействием разных культур в образовательной среде, способствовали появлению идеи о необходимости разработки новой магистерской программы. Анализ опыта зарубежных специалистов, например J. Dearden [3], J. Jenkins [4], позволил выделить основные цели разработки программы, а именно: формирование компетенции в области межкультурной коммуникации и прикладной лингвистики у специалистов неязыковых профилей и изучение особенностей образовательного процесса на английском языке как на языке посреднике (EMI-teaching).

Разработка и внедрение магистерской программы планируется по направлению подготовки 45.04.02 – Лингвистика, профиль «Профессиональная коммуникация в межкультурной образовательной среде (на языке-посреднике)». Авторы проекта представляемой программы стали победителями грантового конкурса для преподавателей магистратуры, проводимого благотворительным фондом Владимира Потанина в 2020–2021 году [5].

Новизна представляемой программы состоит в том, что она позволяет специалистам, имеющим нелингвистическое образование, получить соответствующую подготовку в области межкультурной коммуникации и лингвистики, а также освоить методику EMI-teaching, являющуюся в настоящее время глобальным инновационным феноменом.

Содержание программы, представляющее собой симбиоз межкультурной коммуникации и практической лингвистики в рамках образовательного пространства, совместно с универсальной методикой преподавания в вузе академических дисциплин (любого профиля) делает ее, на наш взгляд, уникальной. Кроме того, всеобщая глобализация в сфере образования и науки делает ее востребованной на современном рынке образовательных услуг.

Нормативный срок освоения программы составляет 2 года.

Трудоемкость программы составляет 120 кредитов.

Программа предполагает только очную форму обучения.

В программе предлагаются три направления специализации – теория и практика межкультурной коммуникации, прикладная лингвистика и методика преподавания профессиональных дисциплин на английском языке как языке-посреднике.

Каждое направление представляет собой интеграцию академического и практико-ориентированного подходов. Это означает, что студенты в равной степени приобретают компетенции, связанные с методикой преподавания на языке-посреднике, прикладной деятельностью лингвиста (разработка образовательных программ на языке-посреднике с учетом культурных особенностей иностранных студентов, осуществление эффективного взаимодействия в межкультурном образовательном пространстве, составление словарей и тезаурусов, и пр.). Особое внимание программа

уделяет выработке компетенций, связанных с проектной деятельностью, в частности: планирование и реализация в срок задач проекта, эффективная работа в команде, представление результатов проекта.

Программа предусматривает партнерство с зарубежными университетами и международными организациями (приглашение зарубежных преподавателей, стажировки в зарубежных вузах). В основу разработки программы положен лингвокультурологический подход и особенности освоения и использования английского языка как языка преподавания (EMI-teaching).

Программа предназначена для выпускников бакалавриата и специалитеталюбых направлений подготовки, владеющих английским языком на уровне не ниже В1 в соответствии с общеевропейской шкалой, планирующих осуществлять преподавательскую и исследовательскую деятельность в интернациональных коллективах с использованием языка-посредника.

Использование EMI имеет ряд преимуществ как для студентов, так и для преподавателей и университета в целом. Например, студенты могут получить лучший доступ к международным образовательным программам, а следовательно и конкурентные преимущества на рынке труда. Преподаватели, освоившие методику EMI-teaching, также смогут стать полноценными участниками глобального образовательного процесса и участвовать в академических обменах. Полученные ими компетенции позволят значительно улучшить качество разработки и реализации образовательных программ на языке-посреднике.

Для университета, помимо появления новой прогрессивной и перспективной программы обучения, это будет также способствовать повышению привлекательности имиджа на мировом уровне, улучшит показатели в глобальных рейтингах, будет способствовать экспорту российского образования, привлечению большего количества иностранных студентов и преподавателей, позволит сформировать в университете многоязычную образовательную среду и получить экономическую выгоду от реализации программ всех уровней, преподаваемых на английском языке.

Таким образом, разработка и последующая реализация магистерской программы «Профессиональная коммуникация в межкультурной образовательной среде (на языке-посреднике)» полностью соответствует цели и задачам вуза по привлечению контингента иностранных студентов, повышению качества международных образовательных программ и рейтингов вуза в образовательной деятельности. Отметим, что аналоги данной магистерской программы на образовательном рынке отсутствуют.

### Список литературы

1. Загвязинский, В.И., Закирова, А.Ф., Строкова, Т.А. Педагогический словарь / [авт.-сост.: В.И. Загвязинский и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва: Академия, 2008. – 343 с. <https://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar-2008-g.html>.
2. Соловова, Е.Н., Козлова, З.А. Глобальный феномен «EMI» – английский язык как средство обучения // Вестник ВГУ, 2017. – № 4. – С. 144–149.
3. Dearden, J. English as a Medium of Instruction: a growing global phenomenon (free downloadable report produced for the British Council, 2015). [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484\\_emi\\_cover\\_option\\_3\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_cover_option_3_final_web.pdf).
4. Jenkins, J. Mobility and English language policies and practices in higher education // The Routledge Handbook of Migration and Language, Edition: 1st, Chapter: 28, Publisher: Routledge, Editor: Suresh Canagarajah, 2017. – pp. 502–518.
5. <https://www.fondpotanin.ru> – сайт Благотворительного фонда Владимира Потанина.

**РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»  
В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19**

**Башлакова Ольга Игоревна**  
*ассистент Департамента страхования и  
экономики социальной сферы  
Финансовый университет при  
Правительстве Российской Федерации*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом реализации национального проекта «Образования». Отдельно внимание уделено проблемам, проблемам, которые возникли в ходе реализации проекта в условиях пандемии COVID-19.

**Ключевые слова:** пандемия; национальный проект; образование; дистанционное обучение.

**IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL PROJECT "EDUCATION"  
IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC**

**Bashlakova Olga Igorevna**  
*assistant of the Department of Insurance and Social  
Economy  
Financial University under the  
Government of the Russian Federation*

**Abstract.** The article deals with the issues related to the implementation of the national project "Education". Special attention is paid to the problems that arose during the implementation of the project in the context of the COVID-19 pandemic.

**Keywords:** pandemic; national project; education; distance learning.

В условиях пандемии COVID-19 особенно кардинально и стремительно менялась и продолжает изменяться сфера образования. Практически сразу после объявления карантина с помощью современных интернет-технологий школы, колледжи и университеты во многих регионах перешли на дистанционный режим обучения. Преподавателям необходимо было буквально на ходу использовать нестандартные варианты проведения занятий. Нелегко пришлось и родителям школьников: находить время на выполнение служебных обязанностей и на помощь своим детям в освоении нового формата обучения. А для учеников и студентов это можно назвать толчком к самоорганизации и тренировкой способности «научиться учиться».

Чтобы дать оценку текущим результатам управления образованием в России, необходимо рассмотреть реализацию национального проекта «Образование», поскольку его главной целью является доступ к качественному предоставлению данной услуги. Интересно также проанализировать текущие результаты и передовые практики в сфере образования для возможности оценки и выделения существующих проблем и перспектив.

Вопрос эффективности реализации национального проекта и государственных программ, направленных на комплексное улучшение и модернизацию образования в России, широко и многосторонне рассматривается рядом российских и зарубежных исследований.

В рамках национального проекта «Образование» реализуется 10 федеральных проектов. Так, если рассматривать их финансовое исполнение за сентябрь 2020 года, самые высокие показатели у федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» (94,6%) и «Молодые профессионалы» (89,9%), самые низкие – у проектов «Новые возможности для каждого» (0,8%) и «Социальные лифты для каждого» (19%). Интересным фактом является возможное исключение проекта «Новые возможности для каждого» с самым низким исполнением из нацпроекта – об этом заявил Первый замминистра просвещения РФ Дмитрий Глушко [1].

Что касается рассмотрения национального проекта с точки зрения выполнения показателей, то такая возможность полноценно отсутствует ввиду специфичности паспортов нацпроектов (ука-

заны цели, задачи и планируемые результаты) [3]. Однако анализируя контрольные события, можно прийти к следующим выводам:

- 1) Отсутствуют контрольные события по сокращению неравенства между учебными заведениями;
- 2) Нет целевого ориентира, направленного на ликвидацию кадрового дефицита;
- 3) Отсутствуют меры по снижению диспропорций в эффективности региональных высших учебных заведений;
- 4) Не предусмотрены меры по обновлению современной инфраструктуры, используемой для обучения.

Таким образом, можно говорить о существующих проблемах в реализации национального проекта «Образование» как в финансовом плане, так и с точки зрения контрольных событий. Однако стоит отметить, что выявленные выше недостатки могут быть ликвидированы в обновленном паспорте, что можно будет проанализировать после его официального опубликования.

Пандемия коронавирусной инфекции внесла серьезные предпосылки к изменению традиционных подходов к реализации образовательного процесса. Так, по данным ЮНЕСКО, 188 государств закрыли учебные заведения в масштабах всей страны, что затронуло 91,3% учащихся во всем мире (1,58 млрд человек) [2]. Безусловно, в данных реалиях возникает вопрос о внедрении цифровых образовательных платформ. Так, на официальном сайте ЮНЕСКО указано 53 государства, которые развернули данные платформы, в том числе и Россия:

- 1) Edu portal – сайт Министерства просвещения Российской Федерации, на котором собрана вся актуальная и официальная информация о текущей ситуации в образовательном процессе.
- 2) Russian e-school – Российская электронная школа – государственная образовательная платформа, предоставляющая доступ к общеобразовательным материалам.
- 3) Worldskills – платформа для повышения стандартов подготовки кадров.

Стоит также отметить, что кроме вышеперечисленных платформ существуют и иные, также реализуемые проекты. Необходимо упомянуть и федеральную программу «Навыки мудрых», дающую возможность пройти обучающие курсы гражданам в возрасте от 50-ти лет и старше; Национальную платформу открытого образования, позволяющую пройти программы ведущих российских ВУЗов и другие. Успешную практику при одобрении Министерства науки и высшего образования Российской Федерации со стороны внедрили на базе ряда высших учебных заведений, рассматривая прохождение сертифицированных курсов на образовательных платформах (Coursera, OpenEdu и т.д.) в качестве зачетов по учебным дисциплинам.

На сегодняшний день существуют системы, позволяющие анализировать «цифровой след» учеников – достижения, участие в олимпиадах, соревнованиях, конкурсах и т.д. Данную цифровую платформу («Талант») создало Кружковое движение Национальной технологической инициативы, которая систематизирует полученные данные и предлагает детям пути дальнейшего развития.

Однако наиболее важный аспект заключается в обеспечении равного доступа жителей всех регионов ко всем инновационным современным обучающим программам и технологиям в том числе, представленным выше. Первостепенной задачей стало предоставление удаленным регионам необходимой инфраструктуры, открытие новых учебных учреждений и модернизация старых, подготовка и переподготовка кадров, повышение квалификации педагогов. Рассмотрим некоторые мероприятия, реализуемые в рамках национального проекта «Образование».

В рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» в образовательном центре для одаренных детей «Сириус» помогают выявить и развить талант ребенка в сфере спорта, искусств, естественнонаучных дисциплин и техническом творчестве. На данной платформе функционирует 53 региональных центра с целью выявления и развития талантов у детей.

В рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» Кировская область получила субсидию из федерального бюджета на создание модели цифровой образовательной среды. 102 образовательные организации региона получили в 2020 году новую компьютерную и презентационную технику. Тем самым, участие области в проекте позволило обеспечить довольно значимый прорыв в обновлении материально-технической базы образовательных учреждений и центров, что, безусловно, способствует выявлению и поддержке талантливой молодежи.

Эти и другие события позволяют сказать о постепенном переходе на новый этап образовательного процесса в Российской Федерации.

Безусловно, центральным звеном всей системы является государственное управление, для которого пандемия COVID-19 стала очередным вызовом. Так, Минобрнауки провело нестандартную практику, отказавшись от детальной регламентации работы университетов в период пандемии, подчеркнув важность инициативного действия коллективов вузов в зависимости от конкретных условий [4].

С одной стороны, данное решение ставит под угрозу адаптацию слабых вузов, предоставив им большую ответственность, но при этом сохранив изначальные ресурсы, однако введение строгой регламентации значительно сильнее замедлило переход к новой форме образовательного процесса. Было разработано порядка 15 методических рекомендаций не только по организации образовательного процесса, но и работы общежитий, трудоустройства студентов, организации волонтерской деятельности студентов, психологической поддержки студентов и преподавателей [4].

Однако стоит отметить отсутствие полноценной системы мониторинга, сбора и открытого обсуждения данных о результатах деятельности вузов во время пандемии. Был сделан акцент на горизонтальное взаимодействие высших учебных заведений при наблюдении и корректировки со стороны органов госвласти.

Не менее важным этапом стало снижение бюрократической нагрузки и продление аккредитации вузов, у которых срок заканчивался 1 января 2021 года. Также стоит отметить снятие визовых барьеров для иностранных учащихся.

С точки зрения социальной поддержки студентов вузов также был предпринят ряд мер: рекомендация вузам сохранить стоимость обучения на уровне 2019 года, увеличение количества бюджетных мест за счет нераспределенных, трудоустройство выпускников и организация занятости в летний период.

Необходимо отметить и проведение итоговых экзаменов. Если для вузов было решено оставить проведение государственной итоговой аттестации в форме на усмотрение вузов, то проведение ГИА для учащихся 9 и 11 классов было строго регламентировано: проведение ОГЭ было отменено, ЕГЭ перенесено на более поздний срок, что вызвало ряд негативных комментариев. Однако стоит рассмотреть международную практику в данном аспекте (Таблица 1.) [5].

Таким образом, в ряде стран (где ситуация с COVID-19 была значительно серьезнее) экзамены также были перенесены на более поздний срок. Интересную практику показала Голландия, заменив национальные экзамены внутришкольными. Однако подобный подход в Российской Федерации было бы сложнее реализовать ввиду особенностей национальной системы образования и диверсификации уровня подготовки образовательных учреждений.

*Таблица 1*

**Изменения в системах национального тестирования в разных странах**

Страна	Экзамен	Статус
Великобритания	GCSE, IGCSE, A-level	Отменен, зачисление проводится на основании школьных оценок
США	SAT	Отменен, зачисление проводится на основании школьных оценок и внеклассных достижений учеников
Голландия	Eindexamen	Отменен, зачисление проводится по результатам внутренних школьных онлайн-экзаменов
Италия	Matura	Перенесен на июнь/июль 2020 года
Китай	Gaokao	Перенесен на середину июля 2020 года
Россия	ЕГЭ	Перенесен на июль 2020 года

На основе выше представленного анализа можно прийти к следующим выводам:

1) Органы государственной власти снизили негативные последствия влияния на систему образования, развернув цифровую национальную платформу и создав необходимую инфраструктуру в рамках национального проекта.

2) Практика делегирования части полномочий непосредственно вузам дала определенные позитивные результаты, однако поддержка самостоятельности и делегирование ответственности требуют настройки системы мониторинга, сбора и открытого обсуждения данных.

3) Важнейшим фактором устойчивости системы образования (в частности, высшего образования) является горизонтальное взаимодействие образовательных учреждений при координации со стороны органов власти.

4) Возможна разработка альтернативной системы ГИА на основе международных практик в нестандартных ситуациях, требующих минимизации прямых контактов.

### Список литературы

1. Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации: [Электронный ресурс] // URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 01.04.2021).
2. Официальный сайт ЮНЕСКО: [Электронный ресурс] // URL: <https://en.unesco.org/> (дата обращения: 01.04.2021).
3. Паспорт национального проекта «Образование»: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16). Источник публикации: официальный сайт Правительства Российской Федерации (<http://government.ru/>).
4. Уроки Стресс-теста. ВУЗы в условиях пандемии и после нее: Аналитический доклад Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Источник публикации: Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (<http://fgosvo.ru/>).
5. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – 2020. – 113 с.

### **ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (ИЗ ОПЫТА БЕЛГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

**Полухин Олег Николаевич**

*доктор политических наук, профессор,  
ректор Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Тарабаева Виктория Борисовна**

*доктор социологических наук, профессор,  
директор педагогического института*

*Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Гребнева Валентина Викторовна**

*кандидат психологических наук, профессор,  
декан факультета психологии*

*Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Шеховская Наталия Леонидовна**

*доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики*

*Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Кролевецкая Елена Николаевна**

*кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики*

*Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Аннотация.** В статье представлен опыт Белгородского государственного национального исследовательского университета по подготовке будущего педагога в доброжелательной образовательной среде вуза, реализующийся с опорой на методологию проектного управления. Показано, что доброжелательная образовательная среда педагогического института является фактором фор-



мирования готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности на основе гуманизма, сотрудничества, доброжелательности.

**Ключевые слова:** доброжелательная школа; образовательная среда вуза; будущий учитель; проектное управление.

***UNIVERSITYFRIENDLY EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMING A CONDITION FOR FRIENDLINESS OF THE FUTURE TEACHER (CASE-STUDY OF BELGOROD STATE NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY)***

***Polukhin Oleg Nikolaevitch***

*Doctor of Political Sciences, Professor,  
Rector of the Belgorod State National Research University*

***Tarabaeva Victoria Borisovna***

*Doctor of Social Sciences, Professor,  
director of the Pedagogical Institute of the Belgorod State National Research University*

***Grebneva Valentina Viktorovna***

*Candidate of Psychological Sciences, Professor,  
Dean of the Faculty of Psychology of the Belgorod State National Research University*

***Shekhovskaya Natalia Leonidovna***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Pedagogy of the Belgorod State National Research University*

***Krolevetskaya Elena Nikolaevna***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Belgorod State  
National Research University*

**Abstract.** The article presents the experience of the Belgorod State National Research University in training a future teacher in a friendly educational environment of the university, which is implemented based on the methodology of project management. It is shown that the friendly educational environment of the pedagogical institute is a factor in the formation of the future teacher's readiness to carry out professional activities on the basis of humanism, cooperation, and goodwill.

**Keywords:** friendly school; educational environment of the university; future teacher; project management.

Задача вхождения России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования обозначена президентом РФ как одна из базовых в достижении национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года [14]. Эта задача требует пересмотра ключевых позиций в понимании миссии школы, в осознании роли ее образовательной среды для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи. Современная школа должна стать местом, где ребенок хочет учиться, а педагог – учить. В Белгородской области понимание этой важной идеи привело к разработке и внедрению Стратегии развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2019–2021 года как необходимого условия социально-экономического развития региона. Ключевая задача реализации Стратегии – «сформировать в школе доброжелательную систему взаимоотношений педагога и ребенка, сделать ее социально-ориентированной и предметно-практической» [10]. «Доброжелательная школа» – это открытая образовательная среда, объединяющая всех участников образовательных отношений, основу которых составляет всесторонняя помощь, педагогическая и психологическая поддержка успешной социализации и самореализации обучающихся; это «гуманистически ориентированная общеобразовательная система, субъекты которой (учителя, ученики, родители, институты воспитания, социально-культурная среда и др.) в своем взаимодействии создают наилучшие условия для всестороннего творческого развития, саморазвития и социализации ребенка, способного к проявлению уважения к личности, коллективу, учителям и родителям, готового оказать помощь и поддержку, совершать добрые поступки по отношению к школе, семье, обществу и государству» [5, с. 21].

Безусловно, эта главная задача коррелирует с не менее важной задачей – подготовкой «доброжелательного учителя» для «доброжелательной школы». В Стратегии отмечено, что такой учитель «позитивен, ответственен, креативен, стремится к постоянному саморазвитию, любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребёнок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребёнка, никогда не забывает, что сам когда-то был ребёнком» [10].

Понятие «доброжелательность», активно используемое в педагогической практике, в научном психолого-педагогическом дискурсе до сих пор еще не имеет общепринятого описания. В педагогике доброжелательность исследуется в рамках гуманных, личностноориентированных педагогических концепций и соотносится с понятиями «гуманизм», «обращенность к личности ребенка», «доброта», «милосердие» и т.п. В психологии чаще всего оно рассматривается в структуре характера личности как показатель эмоционального интеллекта. Из разных источников следует, что доброжелательность, в первую очередь, предполагает наличие таких черт, как «способность отдавать лучшую частичку себя другим», «талант искреннего, душевного общения с людьми вне зависимости от их взглядов и убеждений», «позитивное отношение к окружающему миру», «открытость характера и готовность поделиться и духовным, и материальным», «сила и благородство» и т.п. В исследовании Гребневой В.В. разработана модель психологического концепта «доброжелательность», предполагающая выявление когнитивных признаков и их распределение по структурным компонентам концепта. Ядро концепта представлено личностной чертой «дружелюбие». Ближнюю периферию составляют «альтруизм», «эмпатия», «сочувствие», «терпимость», «отзывчивость» и «открытость», при этом две первые черты наиболее тесно соотносятся с конструктом «доброжелательность». Дальняя периферия конструкта представлена триадой доброжелательности, включающей черты: «скромность», «сотрудничество» и «доверие» [3, с. 37].

ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профессиональный стандарт «Педагог» определяют большое число компетенций педагога, однако компетенция доброжелательности в чистом виде в них не звучит, возможно, по причине, что она достаточно сложна в объективном понимании и оценке ее сформированности. Косвенно на нее указывают такие обозначенные компетенции педагога, как способность осуществлять социальное взаимодействие, работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, строить неконфликтные отношения с субъектами образования, владеть профессиональной этикой и речевой культурой.

Подготовка педагога с «доброжелательными» профессиональными компетенциями и высокой мотивацией должна, по нашей логике, осуществляться в «доброжелательной» образовательной среде вуза. Здесь правомерно выделить логический ряд: «доброжелательная среда вуза» – «доброжелательный учитель» – «доброжелательная среда школы» – «доброжелательный молодой человек» – «доброжелательное общество».

Очевидно, что любой современный человек, находясь в стремительно и постоянно меняющихся условиях жизни, нуждается в «доброжелательной», безопасной среде своей жизнедеятельности. На сегодняшний день обеспечение безопасности образовательной среды актуально с точки зрения физической, психологической, социальной, экологической, информационной и других видов безопасности. «Создание безопасных условий труда и учебы в образовательной организации, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивной социальной среде, психоэмоциональному и культурному вакууму» [1, с. 6]. Образовательная среда, в которой личность была бы востребована и свободно функционировала, где все субъекты этой среды чувствовали бы защищенность и удовлетворенность основных потребностей, является важным условием функционирования «доброжелательной» школы, «доброжелательного» вуза.

Образовательную среду можно рассматривать как любое социокультурное пространство, как подсистему социокультурной среды, сочетание уже сложившихся исторических влияний, совокупность определенных условий организации образовательного процесса. Нам близок подход, связанный с изучением образовательной среды как фактора развития субъекта образования (И.А. Зимняя, Н.А. Лабунская, Т.В. Менг, С.А. Писарева, В.И. Слободчиков и др.). В данном случае образовательная среда понимается как некое пространство, в котором осуществляются социальные коммуникации и взаимодействие субъектов образования [11], или педагогически организованное пространство, включающее социальное и предметно-пространственное окружение, систему условий, оказываю-

щих непосредственное влияние на развитие личности [8], как один из факторов, обеспечивающий её саморазвитие, включающий предпосылки для личностного развития субъектов образования, обусловленный социальным и пространственно-предметным окружением [4].

Образовательную среду любого образовательного учреждения в общем виде можно представить как совокупность следующих структурных компонентов: пространственно-семантический компонент: архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства, символическое пространство; содержательно-методический компонент: содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебники и учебные пособия и др.), формы и методы организации образования; коммуникационно-организационный компонент: особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера, организационные условия [13].

Как отмечают А.А. Веряев, И.К. Шалаев, структура среды учреждения образования состоит из «материального, пространственно-предметного, социального и межличностного компонентов, взаимосвязанных между собой, дополняющих, обогащающих друг друга и влияющих на каждого субъекта образовательной среды. Люди, в свою очередь, также организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие» [2].

Образовательная среда начинается там, где происходит встреча педагога и воспитанника, «образующего» и «образующегося», где между ними начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Именно общность «педагог – обучающийся» выступает в качестве особой образовательной среды [7; 11].

В нашем понимании, образовательная среда вуза есть совокупность микросред. Под микросредой мы понимаем определенную материальную или духовную подсистему внутренней образовательной среды вуза.

Образовательная среда должна обеспечивать «оптимальные показатели безопасности, соответствующие объективным условиям личностного развития ее субъектов» [9]. Доброжелательность, или психологическая безопасность, образовательной среды является важнейшим условием, позволяющим придать образовательной среде развивающий характер. Доброжелательная образовательная среда – это образовательная среда, «свободная от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующая удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающем референтную значимость среды и обеспечивающем психическое здоровье включенных в нее участников» [1, с. 97].

Доброжелательная образовательная среда вуза, на наш взгляд, складывается во взаимодействии образовательной инфраструктуры – набора комфортных материальных условий, в которых осуществляется образовательный процесс, и нематериальной составляющей – системы доброжелательных отношений по моделям «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – руководство», «преподаватель – руководство».

В Белгородском государственном национальном исследовательском университете идея подготовки будущего педагога в доброжелательной образовательной среде вуза реализуется с опорой на методологию проектного управления. Проектный подход в вузе – это подход к управлению, предполагающий реализацию образовательных, организационных, социальных, экономических, научных, предпринимательских и прочего рода проектов как способа решения наиболее важных для образовательной организации задач. Проектная деятельность всегда ориентирована на достижение конкретной цели, результата, ограничена во времени протекания, включает уникальный комплекс работ [6].

На базе педагогического института НИУ «БелГУ» с января 2021 года реализуется проект «Развитие системы подготовки будущего педагога к работе в доброжелательном образовательном пространстве региона». Анализируя идею проекта и соотнося ее с реальными потребностями субъектов образования конкретного вуза, мы приняли решение изучить уровень «доброжелательности» компонентов образовательной среды педагогического института. Среди студентов 1–3 курса педагогического института НИУ «БелГУ» был проведен опрос, в котором требовалось оценить, какой из компонентов образовательной среды кажется студентам «доброжелательным» по отношению к ним, а какой – нет.

Студенты оценивали следующие компоненты (или микросреды) образовательной среды педагогического института НИУ «БелГУ»: материально-пространственная микросреда (материально-техническая база института); информационная микросреда (информационные ресурсы, биб-

лиотечные фонды); цифровая образовательная микросреда (система электронного обучения «Пегас»); здоровьесберегающая микросреда (медицинские, спортивные объекты и подразделения); воспитательная микросреда (воспитательные центры, творческие объединения, система воспитательных мероприятий); микросреда инклюзивного образования (специализированные объекты, оборудование); микросреда отношений «преподаватель-студент» [12].

Результаты исследования (рисунок) показали, что большинство студентов удовлетворены такими микросредами педагогического института НИУ «БелГУ», как материально-пространственная (98%), информационная (96%), цифровая (86%), здоровьесберегающая (84%), воспитательная микросреда (72%). Взаимодействие в рамках этих микросред они оценили как комфортное, удобное, понятное, безопасное. Однако лишь 32% студентов оценили систему отношений «преподаватель – студент» как доброжелательную. Студенты отметили, что именно с этой подсистемой в большей степени ассоциируется у них понятие «доброжелательная среда вуза». Проблемы во взаимодействии с преподавателями воспринимаются студентами как наиболее важные, значимые, базово влияющие на чувство комфорта и защищенности в образовательной среде, и, как следствие, на успешность их личностного и профессионального развития.

Дальнейший анализ позволил детализировать круг проблем в системе отношений «преподаватель – студент»:

– недостаточная готовность профессорско-преподавательского состава к реализации доброжелательных педагогических технологий, инновационных образовательных практик;



Рис. 1. Оценка уровня «доброжелательности» компонентов образовательной среды вуза студентами педагогического института НИУ «БелГУ»

– недостаточная эффективность контактного времени взаимодействия преподавателя и студентов;

– снижение ценности доброжелательности у молодых преподавателей;

– недостаточная поддержка индивидуальных педагогических интересов и талантов студентов.

Необходимость решения указанных проблем определила целевые ориентиры проекта «Развитие системы подготовки будущего педагога к работе в доброжелательном образовательном пространстве региона»:

1. Подготовить не менее, чем 60% профессорско-преподавательского состава педагогического института НИУ «БелГУ» к использованию доброжелательных психолого-педагогических технологий в образовательном процессе к 20.12.2021.

2. Обеспечить участие не менее, чем 50% студентов педагогического института НИУ «БелГУ» в студенческих конкурсах, олимпиадах, работе дискуссионного клуба, дополнительных программах профессионального обучения и повышения квалификации, развивающих индивидуальные педагогические таланты и интересы студентов, к 20.12.2021 г.

Достижение целей осуществляется через реализацию основных блоков работ по проекту. В течение 2021 года запланировано и реализуется проведение следующих мероприятий:

– диагностика готовности профессорско-преподавательского состава к реализации доброжелательных педагогических технологий;

– подготовка преподавателей педагогического института НИУ «БелГУ» к использованию доброжелательных педагогических технологий, инновационных образовательных практик с применением онлайн-технологий (обучение по программе повышения квалификации «Доброжелательные психолого-педагогические технологии, просоциальные и субъектные техники в деятельности преподавателя вуза»);

– проведение Международной научно-практической конференции «Профессионально-педагогическая культура: проблемы воспитания в условиях трансформации образования»;

– психологическое сопровождение взаимодействия преподавателя и студентов (социально-психологические тренинги доброжелательного педагогического общения, интервизии по педагогическим ситуациям, дискуссионный клуб «Психология доброжелательности»);

– проведение региональной педагогической олимпиады «Наша доброжелательная школа», конкурса студенческих эссе «Доброжелательный учитель», программ ДПО для студентов.

Разработанные в рамках проекта мероприятия позволят достичь конкретных результатов, связанных с созданием комфортной среды для обмена лучшими образовательными практиками, совершенствованием системы повышения квалификации профессорско-педагогического состава педагогического института в области доброжелательных педагогических технологий, психологическим сопровождением профессиональной деятельности преподавателей, увеличением эффективности контактного времени взаимодействия преподавателя и студентов, созданием условий для принятия субъектами образовательной среды ценности доброжелательности.

Главными эффектами от реализации проекта, на наш взгляд, станут повышение качества подготовки будущих педагогов за счет положительной динамики использования доброжелательных педагогических технологий, создание условий для выявления талантливых студентов и развития их педагогической одаренности через систему студенческих конкурсов, олимпиад, участия в программах дополнительного профессионального образования, а также готовность будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности на основе гуманизма, сотрудничества, доброжелательности.

### Список литературы

1. Баева, И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб., Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. Веряев, А.А., Шалаев, И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: наука, технология, практика. – 1998. – № 1 (4). – С. 33–39.
3. Гребнева, В.В. Разработка и апробация психологической модели концепта «доброжелательность» // Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: проблемы воспитания в условиях трансформации образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции (г. Белгород, 25–26 марта 2021 г.). – Белгород: ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ», 2021. – С. 35–39.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
5. Исаев, И.Ф. Учебно-воспитательные комплексы Белгородчины как социально-педагогическая предпосылка построения доброжелательной школы // Доброжелательное образовательное пространство: инновационные практики школы и вуза: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Белгород, 17–18 сентября 2020 г. – Белгород: ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ», 2020. – С. 19–27.
6. Москвин, С.Н. Управление проектами в сфере образования. – Москва: Юрайт, 2019. – 139 с.
7. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. – Москва – Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. – 288 с.
8. Писарева, С.А. Образовательная среда профильного обучения. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.

9. Подымова, Л.С., Подымов, Н.А., Алисов, Е.А. Готовность педагогов к обеспечению безопасности личности в инновационной образовательной среде // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. № 4 (93). С. 663–680. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.663-680.
10. Постановление Правительства Белгородской области от 20.01.2020 № 17-пп «Об утверждении стратегии развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2020–2021 годы».
11. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М., Экспоцентр РОСС, 2000. – 230 с.
12. Тарабаева, В.Б., Кролевецкая, Е.Н. Проектирование доброжелательной образовательной среды педагогического института // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – № 39(3). – С. 443–454. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-3-443-454.
13. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3 (3). С. 133–138.
14. Указ президента РФ от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

### ***ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ***

***Марковский Александр Викторович***  
*кандидат медицинских наук,  
 ассистент кафедры патологической  
 физиологии Читинской государственной  
 медицинской академии*

**Аннотация.** В 2021 году проблематика цифровизации высшего образования находится в фокусе научных интересов ученых ближнего и дальнего зарубежья. В то же время остается нерешенным ряд концептуальных проблем цифровизации высшего образования на фоне разработки и внедрения профессионального стандарта, и интенсивных изменений в формах, методах работы университетов в связи с быстрым переходом к смешанному и дистанционному обучению в условиях пандемии. В статье рассматриваются проблемы и перспективы цифровизации высшего образования.

**Ключевые слова:** высшее образование; качество образования; цифровая трансформация; цифровизация; дистанционное обучение.

### ***DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS***

***Markovsky Alexander Viktorovich***  
*Candidate of Medical Sciences,  
 Assistant at the Department of Pathological  
 physiology of the Chita State  
 medical academy*

**Abstract.** In 2021, the problems of digitalization of higher education are in the focus of scientific interests of scientists from near and far abroad. At the same time, a number of conceptual problems of digitalization of higher education remain unresolved against the background of the development and implementation of a professional standard and intensive changes in the forms and methods of work of universities in connection with the rapid transition to a mixed education.

**Keywords:** higher education; quality of education; digital transformation; digitalization; distance learning.

Сегодня цифровизация неминуемо внедрилась в образование. Это дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и электронное обучение (ЭО), использование LMS для более эффек-

тивной работы в аудитории и в смешанном формате. Появляются интересные предложения массовых открытых онлайн-курсов (МООС) и внутривузовских онлайн-курсов (SPOCs), конкурсов, студенческих проектов. Многие российские учреждения высшего образования широко используют облачные и туманные вычисления, виртуализацию для предоставления обучаемым выхода по индивидуальному паролю на свой рабочий стол и получения доступа к необходимому лицензированному программному обеспечению, создают условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий [1, с. 42].

Однако опыт дистанционной работы в период вынужденного карантина свидетельствует о том, что переформатирование образовательного процесса не принимает большое количество студентов и преподавателей вузов [3, с. 39].

Преподаватели отмечают существенное возрастание нагрузки, и отсутствие условий для дистанционной работы. Отмечено, что неоправданно усилился контроль деятельности преподавателей и студентов, а также возросла отчетность.

Очевидно, что простой параллельный перенос существующего образовательного процесса в цифровые формы невозможен, а порою бессмыслен. Качественная цифровизация требует изменения всей архитектуры образования, грандиозной методической подготовки, работы с педагогическими кадрами, изменения управления и педагогического проектирования, переоценки образовательных целей, применения новых технологий педагогического дизайна. То есть речь уже идет не о более активном внедрении средств ИКТ в образовательный процесс, а о цифровой трансформации образования.

Вынужденный, без предварительной подготовки переход от классической образовательной модели к дистанционному формату обучения 24 миллионов пользователей России – 1,5 миллиона преподавателей из школ и вузов, 16 миллионов школьников и 7 миллионов студентов – весной 2020 года показал, что пришло время новых смыслов в педагогическом пространстве. Нужны новые цели, методологии, технологии, формы и способы взаимодействия между всеми заинтересованными сторонами образовательной деятельности. Но готовых решений и моделей пока нет.

По мнению экспертов, в перечень компетенций педагогических кадров, востребованных при цифровой трансформации системы образования, помимо необходимого уровня владения ключевыми компетенциями цифровой экономики, должны войти:

- владение технологиями педагогического дизайна;
- навыки формирования образовательных сообществ и проектной работы;
- навыки работы с цифровыми образовательными платформами;
- умение работать с BigData и понимание возможностей управления образовательным процессом на их основе: от агрегирования данных об обучающихся до формирования на их базе индивидуальных образовательных траекторий [5, с. 274].

Итак, с весны 2020 года система образования России экстренно и стремительно вошла в дистантный формат, который преимущественно реализовался посредством активизации различных электронно-образовательных систем и интерактивных инструментов. Этот переход не только позволил проверить результаты уже проведенной большинством вузов страны цифровизации учебного процесса, но и стал своеобразным регулятором интенсификации цифровой трансформации образования, которая является одним из основных требований современного образовательного стандарта (ФГОС 3++).

Отметим, что влияние современного состояния дел в образовательной системе страны на качество самого образования еще только предстоит оценить. Однако уже сейчас представляется возможным изучить впечатления непосредственных участников учебного процесса - преподавателей и студентов - от вынужденного и «навязанного» ситуацией процесса обучения в рамках дистанционного формата образования в условиях изоляции.

Полагаем, что экстренный переход образовательных учреждений страны на удаленный формат является весьма адекватной реакцией всей системы образования России на агрессивный вызов времени.

В отличие от всех предыдущих реформ и модернизаций эта обстановка характеризуется целым рядом особенностей.

Во-первых, по степени охвата процесс распространился на все уровни функционирования образовательной системы России.

Во-вторых, не было практически никакого подготовительного и тестового этапа к такому массовому переходу на дистанционный формат.

В-третьих, весь процесс перехода на новый формат обучения был проведен в сжатые сроки и одновременно на всей территории образовательного пространства России.

Здесь следует обратить внимание на то, что в мировой практике образования данная форма дистанционного обучения с применением обширного ресурса инфокоммуникационных средств имеет достаточно продолжительную историю. Накопленный мировой опыт дистанционного образования позволяет нам говорить о развитии этого процесса в следующих направлениях:

1) дистанционное обучение в рамках всемирной системы Интернет;

2) активное введение в образовательный процесс мобильных и облачных технологий, открытых образовательных платформ, способствующих целенаправленному выбору самими учащимися индивидуальной траектории обучения с учетом потребностей и особенностей каждого и, соответственно, организации своего автономного обучения [2, с. 10].

Важно отметить, что такие интерактивные технологии обеспечивают учащихся возможностью работать и учиться вне вузовской аудитории в любое удобное для обучения время [6, с. 31], что позволяет быстро диагностировать и оценивать весь спектр проблемных вопросов в процессе обучения, используя в качестве инструмента мгновенной обратной связи мобильную интерактивную среду. Это также дает возможность в ходе учебного процесса вносить корректировки в формы его ведения, стимулирует появление новых форм демонстрации и предъявления учебного материала (видеоконференции, вебинары, созданные самими студентами, моблоги и др.), а также помогает внедрять новые форматы интерактивных занятий с помощью интернет-приложений дополнительной реальности и геолокации [7, с. 23].

В системе высшего образования России уже достаточно продолжительное время ведутся разработки и активно внедряются электронно-образовательные ресурсы (ЭОС), электронно-учебные курсы (ЭУК), электронно-учебные методические курсы (ЭУМКД) по дисциплинам учебных планов каждого вуза различных направлений и уровня подготовки обучающихся.

Успешный практический опыт внедрения в учебный процесс цифрового формата позволил системе высшей школы России в целом достаточно гармонично и безболезненно перейти в формат удаленного обучения с применением целого спектра электронных ресурсов. Однако вместе с этим новая реальность позволила довольно быстро обнаружить ряд проблем, связанных с различными нюансами функционирования образовательной деятельности того или иного учебного заведения.

В одном из своих интервью информационному агентству РБК в апреле 2020 года министр науки и высшего образования Российской Федерации В.Н. Фальков обратил внимание на сложности в работе преподавателей в удаленном формате обучения, касающиеся организации коллективной работы, поддержания внимания студентов, при этом подчеркнул, что сам процесс обучения должен продолжать традиции обычного, т.е. задача преподавателей и в новых условиях «сделать интересным обучение в формате, когда у тебя, по существу, эмоциональные и интеллектуальные моменты идут асинхронно» [8, с. 87].

Из этого следует, что имеющийся опыт создания, внедрения и применения электронных курсов, интерактивных учебных материалов с использованием ЭОС и т.п. оказался на практике в удаленном формате недостаточным для организации полноценного формата обучения. В результате перехода к полной «удаленке» выявились существенные противоречия между различными подходами к проектированию и реализации всеми участниками образовательного процесса и недостаточной подготовленностью преподавателей и студентов к работе в данном формате обучения.

Массовый переход отечественной системы образования высшей школы к удаленному формату контактного обучения с использованием электронных интерактивных технологий позволил увидеть не только большие возможности такой организации учебного процесса, но и связанные с ним ограничения.

О достоинствах и слабых сторонах «полного» дистанционного образования писали еще задолго до наступления пандемийных процессов, когда оно рассматривалось на примере отдельных учебных заведений, где обучение велось только с использованием онлайн-взаимодействия (открытые учебные заведения, виртуальные университеты и т.п.).

Однако в настоящий момент удаленное обучение из альтернативного превращается в обязательный формат [1, с. 44] профессионального образования в условиях, когда процесс цифрови-



зации учебного процесса полностью не внедрен и не освоен практикой высшей школы [6, с. 31]. От научных дискуссий о преимуществах и недостатках применения цифрового образования вузы вынуждены были в экстренном порядке переходить к масштабному внедрению новых методов обучения, независимо от готовности преподавателей и студентов к использованию интернет-технологий в практике обучения [8, с. 92].

Наблюдения демонстрируют следующее: наблюдается тенденция снижения фактора мотивации обучения, происходит потеря самооценности знаний, содержание образования и обучения в целом упрощается. Такое положение дел чревато потерей альтернативных подходов к содержанию самого образования. Как подчеркивает А.И. Ракитов, «формализация профессиональных знаний и снижение их разнообразия могут в определённых условиях негативно сказаться в дальнейшем на практической деятельности выпускников вузов» [5, с. 278].

В свою очередь И.А. Колесникова акцентирует внимание на том, что процесс тотальной цифровизации всего образования иллюстрирует, как, с одной стороны, происходит разделение, обособление курсов, а с другой - наблюдается довольно дилетантский подход к созданию самих электронных курсов новых дисциплин, при этом качество этих курсов и структурно-смысловая логика предмета не соответствуют требованиям высшего образования.

Помимо «базовых учебных источников в процесс обучения привлекается большое количество игр, информации из социальных сетей, открытых сайтов и приложений, что может привести к поверхностному изучению студентами их предмета, его упрощению и примитивному видению. В итоге происходит сдвиг способов познания мира – от теоретического осмысления к непосредственному спонтанному действию, не всегда осознанному. В потоке стихийного взаимодействия с информацией научные факты и объективное знание постепенно теряют своё значение» [9, с. 1062].

По данным современных исследований, «вынужденный» формат всеобщего онлайн-обучения ожидает от современного студента способности самообучаться, развивать собственную мотивацию к обучению и владеть необходимыми для этого навыками. Однако следует отметить, что далеко не каждый учащийся способен осваивать предмет самостоятельно, особенно при овладении сложными курсами. Только 10–25% учащихся в формате удаленного обучения с использованием дистанционных технологий завершают обучение удовлетворительно [10, с. 734].

Многие исследователи констатируют факт, что в условиях полного удаленного формата обучения практически невозможна реализация одного из главных постулатов педагогической мысли – воспитывающей, формирующей, развивающей и продвигающей роли самого процесса обучения.

Процесс воспитания в обучении играет очень важную роль, т.к. подразумевает направленное развитие личности обучающегося, формирование эмоционально-ценностных установок при морально-нравственном выборе самого учащегося в различных ситуациях; проживание и проявление эмпатии в неординарных ситуациях и новых созданных условиях обучения на основе восприятия социальных понятий и установок. В процессе обучения в формате дистанционного общения утрачивается воспитание нравственности учащегося, т.к., к сожалению, в данном формате оно заключается лишь в принятии уведомления о том, что считается в социуме плохим или хорошим. Как заметил А.А. Вербицкий, «можно хорошо знать нормы морали и быть безнравственным, плохо воспитанным, взяточником, преступником» [10, с. 715].

Недостаток, а иногда и полное отсутствие живого диалога между основными участниками образовательного процесса в условиях удаленного формата образования, цифровое подражание традиционному «живому» общению, которое неотделимо от человека, ведут к возникновению проблемы передачи косвенного, скрытого, негласного знания [9, с. 1063].

Бесспорно, возможности современных интернет-технологий обладают высокой оперативностью и избавляют современных студентов от напряженной умственной работы в поисках необходимой информации. Это приводит к тому, что у учащихся вырабатывается привычка к поиску быстрых ответов в сети Интернет и, как следствие, утрачивается навык работы с объемной информацией текстов. Многие специалисты, занимающиеся вопросом речевой активности, замечают факты деградации речи учащихся, а вместе с ней и мышления.

Зарубежные исследователи обращают свое внимание на то, что в целом мобильные технологии освободили нас от многих ежедневных проблем, однако в итоге запустили механизм разру-

шения: освободив от умственного напряжения, искусственный разум ослабляет и губит нас, поскольку мы теряем способность думать, размышлять, анализировать и делать выводы [7, с. 23].

Таковы, на наш взгляд, основные проблемы дистанционного обучения, на которые обращают внимание отечественные и зарубежные исследователи.

Однако реальность нашего времени показывает, что продвинутое владение цифровой компетенцией у молодого поколения отнюдь не связано со стремлением к образованию или самообразованию. К сожалению, новое поколение студентов использует интерактивные средства связи в большинстве случаев для игр, просмотра роликов и фильмов, «залипания» в социальных сетях и чата в различных мессенджерах. Также Интернет ими используется для того, чтобы «что-то скачать» или «что-нибудь купить». Большинство студентов находятся постоянно в активном онлайн-режиме и предпочитают проводить в виртуальном формате большую часть своего времени (иногда до 12–14 часов в день).

Подобное поведение молодого поколения отмечают многие исследователи и приходят к заключению, что такая зависимость от гаджетов может негативно сказаться на социально-гражданском, познавательном и эмоциональном развитии студентов. Сравнительно реже заходят в Интернет «что-нибудь почитать».

Многие студенты, пребывая в активном онлайн-режиме более шести часов в день, предпочитают виртуальный формат общения и досуг в виде игр. Интернет-зависимое поведение негативно сказывается на их социальном, когнитивном и эмоциональном развитии [4, с. 90].

Заметим, что сама организация учебного процесса в удаленном режиме стала более трудоемкой. Возросли психологические и физические затраты преподавательского состава при организации и проведении практических занятий в онлайн-режиме. Преподаватели были вынуждены постоянно находиться в онлайн-режиме: проводить практические занятия в часы расписания, проверять выполнение самостоятельных работ студентов, постоянно находиться на мобильной связи, проводить консультации, готовить и предъявлять презентации, вносить корректировки в ЭУМКД, проводить вебинары, участвовать в совещаниях и т.д. Из этого можно заключить, что преподаватели как центральное звено учебного процесса должны были одновременно совмещать и выполнять роли воспитателя, методиста, организатора, наставника, модератора интерактивно-электронного образовательного пространства.

Переход в 2020 году на полный дистанционный формат обучения ускорил, виртуализацию образования, что вызвало в системе образования масштабную перестройку всего учебного процесса, в котором в качестве нового фактора выступила модель контактного удаленного обучения с использованием ЭОС вуза и интернет-технологий.

Такой опыт обязательного и тотального перехода на дистанционный формат обучения не только позволил создать новую модель обучения, которая обладает большими технологическими возможностями, но и помог выявить наиболее проблемные вопросы онлайн-обучения. Наиболее уязвимые места, как показал опрос, затрагивают сферу общения между участниками процесса обучения, а именно: отсутствие «живого», непосредственного контакта между собой. Поэтому удаленный формат обучения побуждает преподавательский состав вузов к поиску новых методических подходов и, прежде всего, к поиску новых моделей эффективного онлайн-общения.

Итак, можно сделать вывод о том, что в системе высшего образования дистанционная форма обучения может рассматриваться и применяться не в качестве основной, а в качестве дополняющей и укрепляющей традиционный базовый формат высшей школы. Несмотря на то, что прогнозы по возвращению к прежнему формату организации обучения еще не ясны, стоит уже сейчас задуматься над вопросом о модели организации образовательного процесса в постпандемийный период.

### Список литературы

1. Антонова, А.В., Туробов, А.В. Мишени цифровых технологий через призму образования // Образовательная политика. – 2020. – № 2(82). – С. 42–55.
2. Быкова, А.В. Вызовы для российского высшего образования: цифровая трансформация и повышение конкурентоспособности // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. – 2020. – № 2. – С. 6–15.

3. Гамбеева, Ю.Н., Сорокина, Е.И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2020. – № 5(148). – С. 35–42.
4. Кузина, Г.П. Концепция цифровой трансформации классического университета в «цифровой университет» // E-Management. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 89–96.
5. Максимова, С.М. Трансформация системы образования России в условиях инновационного развития и цифровизации экономики // Экономика, предпринимательство и право. – 2020. – Т. 10. – № 2. – С. 269–280.
6. Прытков, В.А., Шнейдеров, Е.Н., Мигалевич, С.А. Глобальная цифровая трансформация образования // Наука и инновации. – 2020. – № 6(208). – С. 30–32.
7. Стариченко, Б.Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 16–26.
8. Чинаева, Т.И. Влияние цифровизации на процессы трансформации системы высшего образования // Статистика и экономика. – 2020. – Т. 17. – № 4. – С. 85–95.
9. Mihardjo L.W.W., Sasmoko, Alamsyah F., Elidjen E. The influence of digital leadership on innovation management based on dynamic capability: Market orientation as a moderator// Management Science Letters. – 2019. – Vol. 9. – No. 7. – Pp. 1059–1070.
10. Review on role of knowledge management in supply chain / M.D.R. Perez-Salazar, A.A.A. Lasserre, J.C.H. Gonzalez, M.G. Cedillo-Campos // Journal of Industrial Engineering and Management. – 2017. – Vol. 10. – No. 4. Special Iss. – Pp. 711–788.

### **БЕЗОПАСНОСТЬ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛЫ. КАКОЙ ДОЛЖНА БЫТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА?**

**Косенкова Екатерина Юрьевна,**  
Студентка 2 курса направления подготовки:  
«Начальное образование и английский язык»,  
ШП ДВФУ, г. Уссурийск  
**Пазенко Марина Александровна**  
старший преподаватель,  
магистр педагогического образования,  
кафедра педагогики и психологии развития,  
ШП ДВФУ г. Уссурийск

**Аннотация.** В статье рассматриваются факторы образовательной среды, оказывающие влияние на состояние здоровья обучающихся, нормативно правовые акты, которыми регламентируются стандарты безопасной образовательной организации и даются рекомендации по организации безопасной среды в школе.

**Ключевые слова:** школа; безопасность; травматизм.

### **SECURITY OF THE SCHOOL'S INFRASTRUCTURE. WHAT SHOULD THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT BE LIKE?**

**Kosenkova Ekaterina Yuryevna,**  
2nd year student of the training direction:  
"Primary education and English»,  
School of education, FEFU, Ussuriysk city  
**Pazenko Marina Alexandrovna**  
senior lecturer, Master of Pedagogical Education,  
Department of Pedagogy and Development Psychology,  
School of education, FEFU, Ussuriysk city

**Abstract.** The article discusses the factors of the educational environment that affect the health of students, regulatory legal acts that regulate the standards of a safe educational organization and provide recommendations for the organization of a safe environment in school.

**Keywords:** school; safety; injuries.

По статистике, на долю школы приходится 14% детского травматизма. Из них 80% – это травматизм на переменах, 18% – уроки физической культуры и лишь 2% – другие учебные занятия. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что школа довольно травмоопасное заведение.

Теперь давайте разберемся, что делать молодому специалисту, только что вышедшему из стен вуза, который понятия не имеет как справляться с форсмажорными ситуациями в школах, отстаивать свои права и еще ежедневно проводить уроки. Действительно, ситуация на сегодняшний день такова, что будущих педагогов учат теоретическим аспектам профессии, но никак не практическим. Именно поэтому, есть определенный процент педагогов, которые не выдерживают всех трудностей, свалившихся на них в процессе педагогической деятельности, и увольняются уже в первый год работы. Чтобы снизить процент увольняемости молодых педагогов и повысить их знания по данной теме мы и решили написать данную работу.

На территории образовательной организации (школы) нам встречаются два типа факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья обучающихся. Первый фактор – это безопасные условия обучения. Под ними подразумеваются условия обучения, при которых воздействие вредных и опасных факторов на обучающихся исключено, либо уровни их воздействия не превышают установленных норм. Логично предположить, что второй фактор – это опасный фактор в образовательной среде. Опасный фактор в образовательной среде – фактор, воздействие которого на организм учащегося может привести к травмированию [1].

Опасные факторы принято делить на три типа:

1. Факторы, встречающиеся на территории образовательной организации (сломанные ступеньки, разбитые стекла, открытые канализационные люки) [1].

2. Факторы, встречающиеся в учебных кабинетах (плохо закрепленные стенды, поврежденные покрытия парт, незакрепленные шкафы, цветы и другие предметы на шкафах и т.д.) [1].

Случай из жизни: На Урале во время физкультуры третьеклассник получил травму из-за оборвавшегося каната.

3. Нарушение условий безопасного пребывания учащихся в образовательной организации (Недисциплинированность учащихся, неумение распознать ситуацию, приводящую к травмам, возрастные особенности учащихся и т.д.) [1].

Случай из жизни: В Омске на уроке труда школьник пробил голову однокласснику молотком.

На сегодняшний день задача учителя: контролировать ситуацию в школе, предотвращать все возможные травмоопасные случаи, а также следить за тем, чтобы предметы, окружающие ребенка, были в рабочем состоянии и не несли угрозы для учеников. Для того, чтобы обеспечить безопасность учебно-воспитательного процесса необходимо вести работу по двум направлениям: отслеживать соблюдение положений о безопасной образовательной среде, согласно соответствующим нормативно- правовым актам, а также вести профилактическую деятельность среди учеников.

Существует целый ряд документов, которые регламентируют в каких условиях может осуществляться безопасный процесс обучения. Их можно вынести в целый список:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 года № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»[2];

2. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях[3];

3. Локальные нормативные акты, касающиеся пожарной безопасности в заведениях;

4. Документы об охране труда в школе;

5. Документы по ГО и ЧС в школе;

6. Инструкции по организации питания.

Что касается САНПИНа, то совсем недавно некоторые положения этого документа были пересмотрены и с 1 января 2021 в силу вступил новый, откорректированный вариант. В содержание были добавлены следующие пункты:

- применение дистанционных образовательных технологий и электронного обучения;

- особенности организации общественного питания детей;

- санитарно-эпидемиологические требования к организациям, осуществляющим образовательную деятельность[3].

Благодаря данным документам, у каждой образовательной организации есть четкие требования, которые нужно соблюдать. Эти требования касаются организации рабочего пространства, организации рабочего процесса, организации питания детей, а также организации отдыха на территории школы. Все эти критерии преследуют одну цель: создать среду, для эффективного и безопасного процесса обучения детей.

Несоблюдение данных норм может привести к большим проблемам, а отсутствие знания не освобождает нас, учителей, от ответственности. Один случай произошел во время пандемии на территории нашего края, а точнее в с. Анучино. Ситуация заключалась в следующем: учитель включил кварцевую лампу для очистки воздуха в классе и начал проводить там же уроки, в результате чего, дети получили травмы зрительных органов, т.к. позднее выяснилось, что помещение должно было быть пустым на момент кварцевания. Данная ситуация является ярким примером того, как важно учителю знать правила эксплуатации различных технических средств. Наша задача в век информационных технологий ориентироваться и разбираться в каждом устройстве, с которым нам приходится иметь дело. Более того наша задача: обеспечить безопасность детей.

Следующий аспект, который хочется затронуть – это профилактика детского травматизма. Работа должна быть четко распланирована, поделена на возрастные категории и согласована с руководством школы. Например, если мы обратимся к ФГОС-у, то там сказано, что воспитательная работа учителя начальных классов в неделю должна составлять 10 часов, при этом 4 часа должно отводиться на работу с детьми с ОВЗ. Давайте рассмотрим варианты мероприятий, которые будут иметь двойную пользу: во-первых, мероприятия будут нести в себе профилактический характер и, во-вторых, у учителя не возникнет проблем с планированием внеурочной деятельности, всегда будут темы, которые можно и нужно обсудить с детьми [4].

Первыми в списке будут представлены классные часы – один из самых распространенных форматов работы со школьниками. Благодаря ему, учитель может провести беседу с классом на любую тему, касающуюся безопасности.

Следует отметить, что работа по профилактике должна вестись не только на территории школы, но и дома. В связи с этим мы предлагаем проводить родительские собрания, на которых будут рассматриваться актуальные проблемы безопасности детей в школе. Так родители всегда будут в курсе того, какие опасности могут поджидать их детей. В итоге дети будут получать опеку как со стороны школы, так и со стороны родителей.

Еще одним вариантом профилактики являются месячники безопасности. Отличный вариант организации работы, который позволяет в сжатые сроки погрузиться в определенную проблему и разобраться в ней и всех ее тонкостях.

К мероприятиям, на которые можно пригласить специалиста различной сферы можно отнести открытые уроки. Врач, полицейский или пожарный из районного отделения может посетить ваш урок и рассказать детям о травматизме во всех деталях. Также дети смогут задать вопросы и получить на них развернутые ответы.

Чтобы ребенок почувствовал и погрузился в тему безопасности среды, можно проводить конкурсы рисунков. Маленькие художники сделают определенные выводы уже в процессе работы над рисунком, а зрители (учащиеся школы, педагоги, родители, вспомогательный персонал) в дальнейшем увидят наглядный пример вреда от каких-либо вещей.

Также актуальны сезонные мероприятия. Так, например, рассказ об опасности выхода на лед будет актуален весной. Профилактическая беседа о правилах движения и поведения на дороге будет очень актуальна в сентябре, когда дети вновь начнут ходить в школу и перед каждым каникулами. Рассказать детям об опасности, которую представляет пиротехника, можно перед зимними каникулами.

При организации работы по профилактике рекомендуется придерживаться следующих принципов в работе: легитимность, стратегическая целостность, системность, многоаспектность, ситуационная адекватность, динамичность и эффективное использование ресурсов.

Подводя итог, хочется сказать, что проблема детского травматизма на территории школы вещь неизбежная. Задачей же учителей является то, чтобы эту проблему свести до минимума, а также создать все условия для безопасного и эффективного обучения детей. Отслеживать уровень

травматизма в школе можно с помощью разных способов. Например, это могут быть различные мониторинги[5], диагностики, а также планирование рефлексивной деятельности. Одним из важных показателей верного пути являются реальные показатели снижения количества травм в школе. Чтобы добиться всего вышесказанного необходимо вести непрерывный процесс образования по вопросам безопасности детей в школе не только учителей – практиков, но и будущих педагогов, чтобы они всегда были готовы к трудностям, которые могут возникнуть, могли предотвращать какие-то опасные ситуации и вели профилактическую деятельность с детьми по вопросам безопасного обучения в школе.

### Список литературы

1. Безопасность инфраструктуры школы. Безопасные условия обучения. [Электронный ресурс] URL: [https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/bezopasnost\\_obrazovatel'nogo\\_protsessa](https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/bezopasnost_obrazovatel'nogo_protsessa).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 декабря 2010 года № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников», [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrнауки-rf-ot-28122010-n-2106/>.
3. Санитарно-эпидемиологические требования для образовательных организаций, [Электронный ресурс] URL: <https://docs.cntd.ru/document/902256369>.
4. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др.; под общей редакцией С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. СПб.: СПб АППО, 2013. 280 с.
5. Непрокина, И.В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учеб. пособие / И.В. Непрокина, О.П. Болотникова, А.А. Ошкина. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012.

### ***EVALUATING THE STATE'S ROLE IN STRATEGY OF THE IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION'S AUTONOMY IN VIETNAM***

(This paper is sponsored by Vietnam National Foundation for Science and Technology Development)

*Nguyen Anh Tuan*  
*VNU University of Education*

### ***ОЦЕНКА РОЛИ ГОСУДАРСТВА В СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ АВТОНОМИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЬЕТНАМЕ***

(Статья написана при поддержке Национального фонда развития науки и техники Вьетнама)

*Нгуен Ань Туан,*  
*Вьетнамский национальный университет, Ханой*

**Abstract.** This scientific paper assesses the role of the State (through the system of policies, management tools ...) in implementing Vietnam's university autonomy strategy (according to 5 different levels: Very strong influence; relatively strong influence; moderate influence; little influence; and almost no influence) and assesses and classifies the current level of autonomy and self-responsibility of Vietnamese higher education institution (according to 5 different levels: Very high; high; medium; low; and very low).

Survey results and quantitative analysis show that the State plays a huge role in the development of the higher education system in Vietnam; that State's influence and intervention on each type of university are very different; that State management methods for the higher education system are gradually shifting from a model of control management to a model of supervisory and constructive management.

The research results also show that Vietnam's higher education institutions have relatively low levels of autonomy and there are significant differences in the levels of autonomy between groups of higher edu-

cation institutions and between self-control criteria. In particular, financial autonomy and personnel autonomy is assessed to be very low. Vietnam's higher education institutions are on the road to full autonomy.

In addition, the paper also presents very important research results regarding the law of university autonomy in Vietnam, that is, the degree of university autonomy and the level of influence (intervention) of the State are in inverse ratio: when the State increases its level of influence (intervention), the degree of autonomy and self-responsibility of higher education institutions will decrease and when the State reduces its level of influence (intervention), the level of the autonomy and self-responsibility of higher education institutions will increase.

Based on the assessment of the role of the State and the degree of autonomy of Vietnam's higher education, the authors of the paper recommends:

For the State: To build and create a number of world-class universities in the practical context of Vietnam; To convert management model from controlling to monitoring; To increase the effectiveness and efficiency of the State's management, reduce the State's intervention toward universities.

For the higher education institutions: Be proactive, positive and creative, identify opportunities and challenges in the trend of university autonomy; Actively training and retraining teaching staff; Continuously renovating objectives, contents, methods and training programs; Increase transparency and social accountability.

**Keywords:** strategy; the State's role; university autonomy; assess of university autonomy; ranking of university autonomy.

**Аннотация.** В статье оценивается роль государства (через систему политики, инструментов управления...) в осуществлении стратегии автономии университетов Вьетнама (по 5 различным уровням: очень сильное влияние; относительно сильное влияние; умеренное влияние; незначительное влияние; и почти никакого влияния) и оценивает и классифицирует текущий уровень самостоятельности и самоуступности вьетнамского высшего учебного заведения (по 5 различным уровням: Очень высокий; высокий; средняя; низкий; и очень низкий). Результаты опроса и количественный анализ показывают, что государство играет огромную роль в развитии системы высшего образования во Вьетнаме; влияние и вмешательство государства на каждый тип университетов весьма различны; что методы государственного управления системой высшего образования постепенно переходят от модели управления контролем к модели управления надзорным и конструктивным.

Результаты исследований также показывают, что высшие учебные заведения Вьетнама имеют относительно низкий уровень автономии и существуют значительные различия в уровнях автономии между группами высших учебных заведений и между критериями самоконтроля. В частности, финансовая автономия и самостоятельность персонала оцениваются как очень низкие. Высшие учебные заведения Вьетнама находятся на пути к полной автономии.

Кроме того, в статье также представлены очень важные результаты исследований, касающихся права университетской автономии во Вьетнаме, то есть степень университетской автономии и уровень влияния (вмешательства) государства находятся в обратном соотношении: когда государство повысит уровень своего влияния (вмешательства), степень самостоятельности и самостоятельности высших учебных заведений снизится, а когда государство снизит уровень своего влияния (вмешательства), повысится уровень самостоятельности и самостоятельности высших учебных заведений. Основываясь на оценке роли государства и степени автономии высшего образования Вьетнама, авторы статьи рекомендуют: Для государства: построить и создать ряд университетов мирового уровня в практическом контексте Вьетнама; преобразование модели управления с контроля в мониторинг; Повышение эффективности и действенности государственного управления, сокращение государственного вмешательства в университеты. для высших учебных заведений: быть инициативными, позитивными и творческими, выявлять возможности и вызовы в тренде университетской автономии; Активное обучение и переподготовка преподавательского состава; постоянное обновление целей, содержания, методов и учебных программ; Повышение прозрачности и социальной подотчетности.

**Ключевые слова:** стратегия; государственная роль; университетская автономия; оценка университетской автономии; рейтинг университетской автономии.

## 1. Introduction:

University autonomy is an indispensable trend of higher education institutions in the world and in Vietnam [19]. Up to now, in the world, there are a number of forms and degrees of university autonomy (along with the role and level of the State control) as following: the model of the State full control (for example: Malaysia); the semi-independent model (for example: Singapore); independent model (for example: UK and USA. According to the World Bank's general report on trend of university governance in the world – Word Bank in 2008).

However, the above-mentioned distinction is only relative because even in the model of the State full control, the State cannot fully control all the contents and activities of higher education institutions. And in the performances of the higher education institutions of independent model still there is the State's intervention [17]. In general, the general trend of the role of the State for higher education institutions in the world is the gradual shift from the model of State's control to the model of State's supervision [13].

The history of the higher education's development of in the world and the region shows that the role of the State is not only associated with the degree of autonomy of universities but also associated with the creation of favorable conditions for building the ecosystem to develop higher education system [8]. The practical development at Harvard University (of the US) and Beijing University and Tsinghua Universities (of the China) is the typical. At the Harvard University, the role and the State's intervention in the development of this university is very weak. Scholars say that the US State Administration of Education has done almost nothing for the development of this university other than carrying out research contracts worth 15% of the total revenue of the Harvard; the remaining 85% of the total revenue of the Harvard is from tuition fees (20%); donation funds (34%); scientific research contracts with other organizations and businesses (4%); gifts (7%) and other sources (20%) [9].

One of the principally typical features of Harvard University is its autonomy and academic freedom's commitment. In the speech at the graduation ceremony in 2009 of Prof. Dew Franst (the Rector of Harvard University) it is asserted: "The privilege of academic freedom is attached to the obligation to speak the truth even if it is very difficult or unpopular" [4]. And, that is the unshakeable principle in Harvard's 4-century history of existence and development.

In contrast to Harvard University, Beijing University and Tsinghua University are heavily invested by the Chinese government. Project 985 alone has allocated US \$ 234 million in funding for three years to the two above-mentioned universities with the resolution to turn the two universities into world-class universities [9]. This investment immediately bore a results: From the years of 2000 to 2005, the number of international publications of China's top universities (especially the two above-mentioned universities) in the SCI portfolio doubled. Tsinghua University alone has 2,700 international publications listed in the SCI list, nearly equal to the number of top 50 universities of the world; the number of lecturers with doctoral degrees reached 50% (in 2005) and 75% (in 2010) [9].

With the abundant source of funding, the world's top universities can pay huge salaries for the lecturers (US\$ 625.00/year for a dean professor) [9]. Thus, the role of the State in the developing top universities and university autonomy in China shows that: The State still plays a very important role. However, many scholars believe that this role can not completely determine the ranking and result of the scientific creation and technological transfer of universities [20]. The fact that the two top China's universities are not able to catch up with Harvard university is an evidence to that. The problem here is how the autonomy of each higher education institution is promoted. Endogenous factors

will play a decisive role while the role of the State is only to create favorable conditions and ecosystems for the universities to develop [5].

In Vietnam, the trend of university autonomy is associated with the influence of the State through the system of laws and legal documents issued by the State. Initially, the State (through the Ministry of Education and Training) applied a control model, that is, higher education institutions are subject to strict State management in all aspects (organizational, personnel, academic, financial ...) [7]. However, the above-mentioned role of the State has been gradually shifted. Starting from the Decision No. 153/2003/QĐ-TTg of the Prime Minister, its Article 10 clearly states: "The University has the autonomy and self-responsibility according to the regulations of the law on its own planning and development's plans, on organizing training activities, technology, finance, international relations and human resources" [14].

Subsequently, the Law on Education promulgated in 2005 in Article 14 clearly specifies the assignment, decentralization of educational management, increases the autonomy and self-responsibility of educa-



tional institutions. In the Government's Resolution No. 14/2005/NQ-CP of November 2, 2005, on fundamental and comprehensive renovation of Higher Education in the 2006–2010 period, there is a reference regarding the abolition of the line ministry and establishment of the State ownership representation mechanism for public higher education institutions [3]. Joint Circular No.07/200/TTLT-BGDĐT-BNV of April 15, 2009, of the Ministry of Education and Training and the Ministry of Home Affairs provided a guidelines for the autonomy and self-responsibility in implementing tasks and organizational and personnel structure regarding public non-business units of education and training, clearly indicating the autonomy in the following matters: Planning and organizing its implementation; organizational and personnel within the university; recruitment, management and use of cadres, civil servants and public employees [2].

Thus, Vietnam's university autonomy has been institutionalized, concretized, and has enough legal corridors to operate [10]. However, many independent scholars and organizations believe that university autonomy's rights have not been fully effective because of the incomplete nature and lack of consistency and uniformity of the State higher education's guidelines and policies [13]. Higher education institutions still seem to be eager to gain more autonomy, especially in the fields of financial management, personnel, enrollment, equipment and facilities [11]. Some higher education institutions believe that: The shift from the State's control management model to the supervision one is carried slowly; the role of the State in university autonomy is unreasonable when it intervenes too deeply in the internal affairs of higher education institutions; even hinders the trend of university autonomy and the development of the university itself [5].

## 2. Method

In this study, the authors use the following specific research methods:

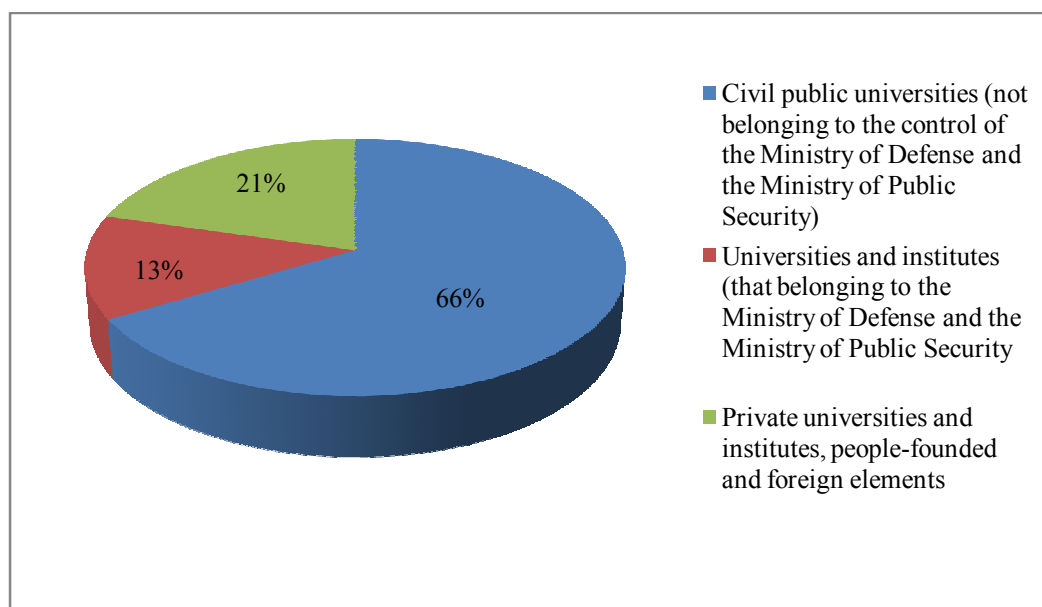
### 2.1. Classification:

Vietnam's current higher education system consists of 307 universities, institutes, faculties and institutes (belonging to national and regional universities) [1], divided according to the following criteria.

2.2.1. According to an organization and operation's criteria:

*Diagram 1*

**Classification of higher education institutions according to organization and operation's criteria**



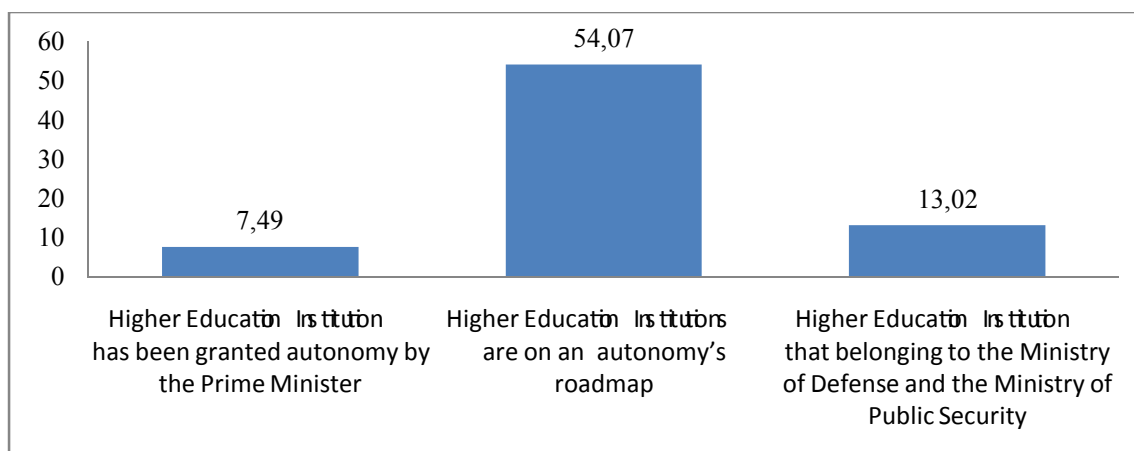
### Comments:

In the system of higher education institutions in Vietnam, the number of civil public universities (that not belonging to the management of the Ministry of Defense and the Ministry of Public Security) is 204 (accounting for 66.45%). The number of the universities and institutes that belonging to the Ministry of Defense and the Ministry of Public Security is 40 (accounting for 13.03%). Of which: The universities and institutes that belonging to the Ministry of Public Security is 18 accounting for 5.86%); the universities and institutes that belonging to the Ministry of Defense is 22 (accounting for 7.16% %). The number of private universities and institutes and people-funded and universities and institutes with foreign elements is 63 (accounting for 20.52%).

2.2.2. According to the autonomy roadmap:

Diagram 2

**Classification of higher education institutions according to the autonomy roadmap**



**Comments:**

According to the autonomy roadmap, the number of universities and academies that approved by the Prime Minister is 23 (accounting for 7.49%). The number of the universities and institutes are in the process of preparing for autonomy is 166 (accounting for 54.07%). The number of the universities and institutes that belonging to the Ministry of Defense and the Ministry of Public Security is 40 (accounting for 13.03%) The division into the above-mentioned groups is based on the following criteria and characteristics: functions and tasks of each universities and institutes; the extent of the State's intervention in the operation of each universities and institutes; the State's regulations and policies that are applied to each universities and institutes; ownership representative on property for universities and institutes.

**2.2. The method of quantifying, establishing and dividing into different levels of the higher education institutions' autonomy on the basis of the level of State's intervention in each higher education institution.**

In order to identify and assess the level of State's intervention for each higher education institution and the different degree of autonomy of higher education institutions, the authors constructed the following two scales:

**MEASUREMENT OF THE STATE'S EFFECTIVENESS (INTERVENTION) TOWARD UNIVERSITY EDUCATION'S INSTITUTIONS**

The degree of influence	Score	Description (basic indicators)	Autonomy's level of a higher education institution
Very strong influence	Frame: 4.0–5.0 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: The governing body (line ministry) appoints and provides a guidelins for the opening of the training sectors; trainingdegree; recruitment criteria; scientific research activities.</li> <li>- Personnel autonomy: The governing body provides a guidelins for the selection, appointment, dismissal; salary and other financial treatments.</li> <li>- Financial autonomy: The governing body provides a guidelins for the revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Being receiving incentives for land and capital construction from the State; regular expenditures; funds for supporting a scientific research activities.</li> <li>- Other autonomy contents: The governing body provides a guidelins for the all implementations.</li> </ul>	Almost having no autonomy

The degree of influence	Score	Description (basic indicators)	Autonomy's level of a higher education institution
Relatively strong influence	Frame: 3.0–4.0 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: The governing body assigns, provides guidelines or higher education institutions to submit, seek a guidelines, wait for approval and then develop a training sectors, trainingdegree, enrolment criteria, scientific research activities.</li> <li>- Autonomy in personnel: The governing body appoints, provides guidelines or the higher education institution to submit, seek a guidelines, waitfor approval and then deploy to selection &amp;appointment, dismissal, salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: The governing body designates and provides guidelines or higher education institutions to submit, seek a guidelines, wait for approval and then deploy a revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Being received incentives for land and capital construction from the State; regular expenditures; funds for supporting scientific research activities.</li> <li>- Other autonomy contents: The governing body designates, guides or higher educational institutions to submit, seek seek a guidelines, wait for approval and then deploy an approved activities.</li> </ul>	Less autonomy
Moderate influence	Frame: 2.0–3.0 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: The governing body assigns, provides guidelines or higher education institutions to submit, seek a guidelines, wait for approval and then develop a training sectors, trainingdegree, enrolment criteria, scientific research activities.</li> <li>- Autonomy in personnel: The governing body appoints, provides guidelines or the higher education institution to submit, seek a guidelines, wait for approval and then deploy to selection &amp;appointment, dismissal, salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: The governing body designates and provides guidelines or higher education institutions to submit, seek a guidelines, wait for approval and then deploy a revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Being received incentives for land and capital construction from the State; regular expenditures; funds for supporting scientific research activities.</li> <li>- Other autonomy contents: The governing body designates, guides or higher educational institutions to submit, seek seek a guidelines, wait for approval and then deploy an approved activities.</li> </ul>	Rather autonomy

The degree of influence	The degree of influence	The degree of influence	The degree of influence
Less Influence	Frame: 1.0–2.0 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: After obtaining the consent of the governing body, the higher education institution will decide to open a training sectors; trainingdegree; enrolment criteria; scientific research activities.</li> <li>- Personnel autonomy: After obtaining the consent of the governing body, the higher education institution will decide such activities as: selection&amp; recruitment, appointment, dismissal; salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: After obtaining the consent of the governing body, the higher education institution will decide on revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Being received incentives for land and capital construction from the State in the beginning period of performance.</li> <li>- Other autonomy contents: After obtaining the consent of the governing body, the higher education institution will decide its activities within the scope of the law that not banned.</li> </ul>	High autonomy
Almost no influence	Less than 1.0 point	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: Higher education institutions decide for themselves to open training sectors; trainingdegree; enrolment criteria; scientific research activities ...</li> <li>- Personnel autonomy: Higher education institutions decide on their own selection&amp; recruitment, appointment, dismissal; salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: Higher education institutions may decide on their own revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Do not receive incentives for land and capital construction from the State.</li> <li>- Other autonomy contents: Higher education institutions shall decide by themselves within the scope of the law that not banned.</li> </ul>	Autonomy is very high

### MEASUREMENTS OF AUTONOMY OF UNIVERSITY EDUCATION ESTABLISHMENTS

Autonomy	Score	Description (basic indicators)	The State's management role
Very high autonomy	Frame: 4.0–5.0 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: Higher education institutions will decide by themselves to open training sectors; trainingdegree; enrolment criteria; scientific research activities ...</li> <li>- Personnel autonomy: Higher education institutions will decide on their own recruitment &amp;selection, appointment, dismissal; salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: Higher education institutions may decide on their own revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Do not receive (or being received a little) land and construction incentives from the State.</li> <li>- Other autonomy contents: Higher education institutions shall decide by themselves within the scope of the law that not banned.</li> </ul>	A supervision plays a leading role in the State's management aspect

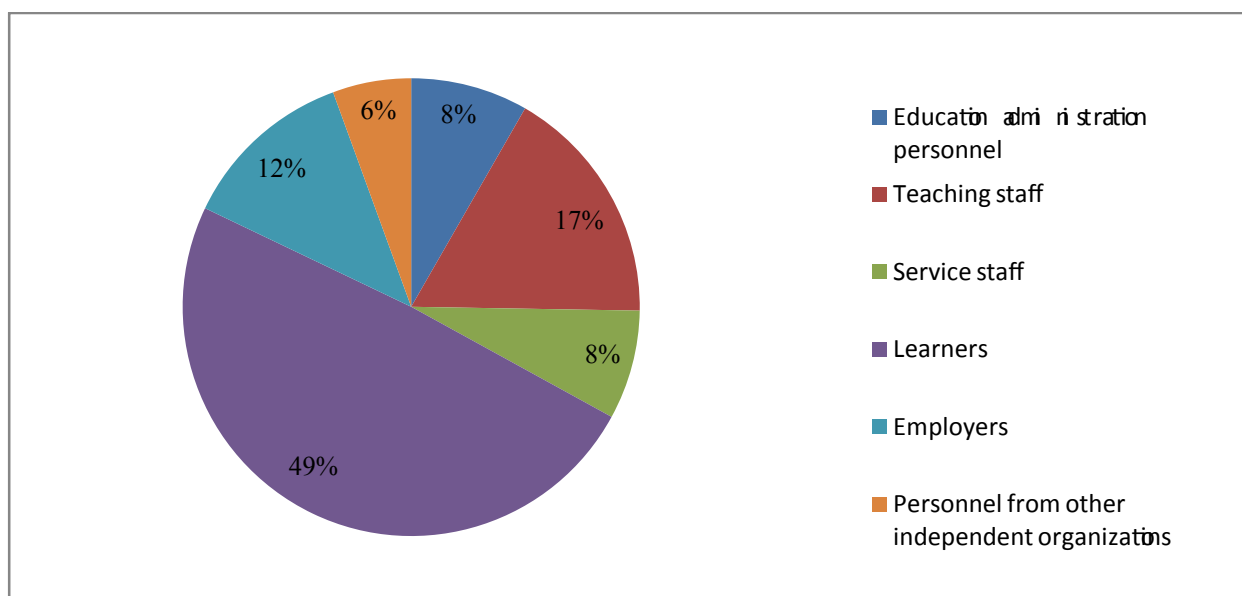
Autonomy	Score	Description (basic indicators)	The State's management role
Rather autonomy	Frame: 2.0–3.0 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: Higher education institution to submit, seek a guidelines, wait for approval and then develop a training sectors, trainingdegree, enrolment criteria, scientific research activities.</li> <li>- Personnel autonomy: Higher education institution submits, seeks guidelines, waits for approval, and then develops selection &amp; recruits, appoints, dismissal; salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: Higher education institutions submit &amp; seek guidelines, wait for approval and then implement revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Being received incentives for land and capital construction from the State; regular expenditures; funds for supporting scientific research activities.</li> <li>- Other autonomy contents: Higher education institutions submit, seek guidelinesand wait for approval and then deploy their activities.</li> </ul>	The State's management's role: Monitoring is still superior to control, but the difference is not significant
Little autonomy	Frame: 1–2 points	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: The governing body appoints, provides a guidelines, or higher education institution to submit, seek a guidelines, wait for approval and then develop atraining sectors; trainingdegree; enrolment criteria; scientific research activities.</li> <li>- Personnel autonomy: The governing body designates, provides a guidelines, or higher education institution to submit, seek guidelines, wait for approval and then conduct a selection &amp; recruitments, appointments, dismissal; salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: The governing body designates, provides a guidelines, or higher education institution to submit, seek a guidelines, wait for approval and then implement a revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Being received incentives for land and capital construction from the State; regular expenditures; funds for supportinga scientific research activities.</li> <li>- Other autonomy contents: The governing body shall designate, provides a guidelines, or higher education institution to submit, seek a guidelines, wait for approval and then deploy their performance.</li> </ul>	The State's management's role: Control plays a fundamental role, some factors have a controlling role
Almost no autonomy	Frame: Less than 1 point	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Academic freedom: The governing body appoints and provides a guidelines on opening training sectors; trainingdegree; enrolment criteria; scientific research activities.</li> <li>- Personnel autonomy: The governing body designates the selection&amp; recruitments, appointment, dismissal; salary and other treatments.</li> <li>- Financial autonomy: The governing body appoints revenue and expenditure activities; capital construction investment; procurement of equipment ...</li> <li>- Being received incentives for land and capital construction from the State; regular expenditures; funds for supporting scientific research activities.</li> <li>- Other autonomy contents: The governing body designates all implementations.</li> </ul>	The State's management's role: Control role is almost absolute

### 2.3. The survey's method:

In this survey, the author designed and issued 1,200 questionnaires and collected 982 votes (reaching a rate of 83.33%). The number of people surveyed was: 1,097 people (of which 982 people were surveyed via votes and 115 people were interviewed, accounting for 10.48%). The survey's subjects included: Education management staff (91 people, accounting for 8.29%); lecturers (186 people, accounting for 16.95%); service staff (85 people, accounting for 7.75%); learner (539 people, accounting for 49.13%); employers (135 people, accounting for 12.31%); human resources from other independent organizations (61 people, accounting for 5.56%).

Diagram 4

Allocation of survey subjects



#### Comments:

The survey results are analyzed quantitatively and processed according to mathematical statistical methods, and are quantified. From these results, the assessment of the research issue is made. The interview results are analyzed, compared, and combined with the results of the survey through the questionnaire to help the authors honestly and accurately assess the state of autonomy as well as the role of the State over the current university autonomy's trend of Vietnam.

### 2.4. International experience's reference:

In this survey, the authors reference the experience of a number of countries in the process of developing higher education institutions in the direction of autonomy, which are: USA, France, UK, Australia, India and Hong Kong, Singapore, Thailand, Malaysia, China. The above-mentioned countries deal with the problem of university autonomy in different ways. Their successful lessons are valuable experiences for Vietnam's State management agencies in education and training.

The authors have consulted and researched the trend and the nature of university autonomy at a number of universities in the world, including: Harvard University, Saint John University (United States); Beijing University; Tsinghua University (China); Seoul National University (Korea); Chulalongkorn University; Chiangmai University (Thailand); National University of Singapore; Sunway University, Swinburne University (Malaysia); RMIT; University of Latrobe; Canberra Institute of Technology (Australia).

## 3. Results:

### 3.1. Determining the degree of autonomy of higher education institutions and the role and influence of the State

The results of determining the degree of autonomy of higher education institutions and the role and influence of the State are shown in the following table and diagram:

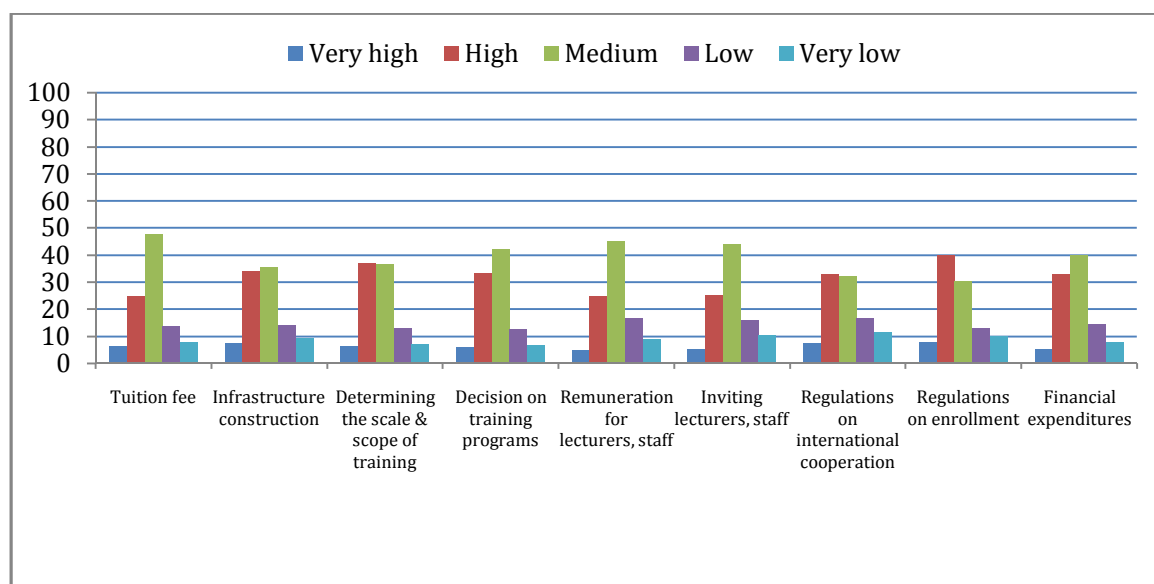
Table 3

### Assessment of autonomy of higher education institutions by autonomy contents

	Autonomy degree	Autonomy contents				
		Very high	High	Medium	Low	Very low
1.	Tuition fee	6,2	24,8	47,5	13,8	7,7
2.	Infrastructure construction	7,4	34,1	35,4	14	9,1
3.	Determining training scale& scope	6,4	36,9	36,7	13,1	6,8
4.	Deciding on training program	5,7	33,2	41,8	12,6	6,7
5.	Remuneration for lecturers and staff	4,8	24,6	45,2	16,7	8,7
6.	Inviting lecturers and staff	4,9	25,1	44,0	15,9	10,1
7.	Provisions on international cooperation	7,3	33,0	32,0	16,5	11,3
8.	Regulations on enrollment	7,5	39,7	30,1	12,8	9,9
9.	Financial expenditure	5,2	32,8	39,9	14,3	7,8

Chart 5

### Assessment of autonomy of higher education institutions according to the autonomy contents



#### Comments:

The analysis of the survey results shows that: Vietnamese higher education institutions, in many contents, are classified by most surveyors as moderately autonomous, including financial content (for example: rights to pay to lecturers according to agreement, tuition, facilities and costs).

That is, most of Vietnam's higher education institutions do not have much autonomy, meaning that the control role of the State is still very large while the supervisory role is limited. Most universities must have a written acceptance from the State management agency (the governing body and the Ministry of Education and Training) on the policy before being allowed to implement.

The opinion of the interviewees also showed that: The State management function has not been changed or changed slowly in comparison to the development trend of the higher education system, especially in the period of educational institutions and university face to challenges from the 4.0 industrial revolution. They also said that the system of the State management agencies in charge of policies and legal corridors is not synchronized, lacking the systematization and bearing voluntarism trait, has not caught up the movement and development of the higher education system.

### 3.2. Grouping of higher education institutions

The results of grouping of higher education institutions are shown in the following table and diagram:

**Group 1.** For the groups of private, people-founded and foreign-factor higher education institutions (63 units), it clearly shows the degree of autonomy in matters of organization, personnel apparatus, finance, tuition fee. At these higher education institutions, the role of the Board of Directors is considered absolute when deciding the university's performance and development process; The State's intervention is only at a very weak level (not appointing but only recognizing the Administrative Council and the Board of Directors; not allocating regular expenditures; not investing in construction of facilities but only giving land tax incentives and some other policies).

**Group 2.** For higher education institutions that have been given autonomy by the Prime Minister (23 units), the level of autonomy has been greatly improved. These institutions have a rights in deciding the most of personnel issues, tuition fees (with a cap on tuition fees), training and enrollment programs, investment in facilities, tax incentives. However, the State still restricts the autonomy of these higher education institutions through the ceiling of tuition fees, cutting salary funds and regular expenditures, mainly issuing regulations, sanctions, and demonstrating supervisory functions.

**Group 3.** For higher education institutions that are on the autonomy roadmap (166 units), the control role of the State is still overwhelming in comparison to supervision (however the difference is not large). The State is implementing the reduction of recurrent spending, redefining the salary fund, streamlining the clues and reducing the payroll according to the roadmap that by 2020 it will force universities to be fully autonomous on financial masters. These higher education institutions face many difficulties and challenges. Obviously, if the autonomy is not successful, some higher education institutions will have to be dissolved or merged.

**Group 4.** For higher education institutions (15 units) that have a model like a university (faculties and institutes that belong to two national and regional universities), the controlling role of the State is more dominant than the surveillance role. These institutions are on the road to developing into universities, so the level of autonomy is very low, the role, level of influence and intervention of the State are very large.

**Group 5.** For higher education institutions that belong to National Defense Ministry and Ministry of Public Security (40 units), the State's control role is absolute. Even when the above-mentioned four groups of educational institutions are granted autonomy, this group is still subject to the strict control of the State in all aspects: organizational structure, personnel; academic and financial. However, we believe that there will be stronger management decentralization for the heads of these higher education institutions with personal responsibility and certain power control mechanisms is an inevitable trend in the near future of this group of universities.

Table 4

**Grouping of higher education institutions by autonomy**

		Level of autonomy				
		Very high	High	Medium	Low	Very low
	Block of higher education institution					
1.	Private, people-founded and foreign-owned higher education institution (63 units)	X				
2.	Higher education institutions authorized by the Prime Minister (23 units)		X			
3.	Higher education institutions are on a roadmap of autonomy (166 units)			X		
4.	Higher education institution has a model like a university (15 units)				X	
5.	National defense and security higher education institutions (40 units)					X
<b>Total: 307 higher education institutions (units)</b>						



**Comments:**

The results of classification and grouping of higher education institutions into above-mentioned 5 groups clearly show the State's role over the 5 groups and in these 5 groups, the level of autonomy is very different.

The classification of 5 above-mentioned groups of higher education institutions by 5 levels of autonomy is relative. The authors predict: After 2020, the five groups of above-mentioned higher education institutions will be transformed into 3 groups, in which the group has been given autonomous (23 units) and the group that is on the roadmap of autonomy (166 units) will be merged into one group. However, the tendency of merger or dissolution of some weak higher education institutions is objective inevitable. Simultaneously, with the trend of university autonomy, the role of the State as well as the intervention of the State will also change in nature. It is the transition from the control mechanism to the monitoring one. Even in the group of higher education universities (that trains the personnel for the Ministry of National Defense and for the Ministry of Public Security), the State's supervision role will be promoted in order to create ecosystems and favorable conditions for development for these facilities. This is an indispensable trend of the movement and development of the Vietnamese higher education system.

**3.3. Determining the law of higher education autonomy in Vietnam:**

The two above-mentioned scales and the practical survey results show that: The law of university autonomy in Vietnam is that: "Within each higher education institution, the degree of university autonomy is inversely proportional with the intervention of the State. That is, in the higher education institutions that are of higher autonomy, the State mainly performs the function of supervision; in the higher education institutions that are of lower autonomy, the State mainly performs the control function".

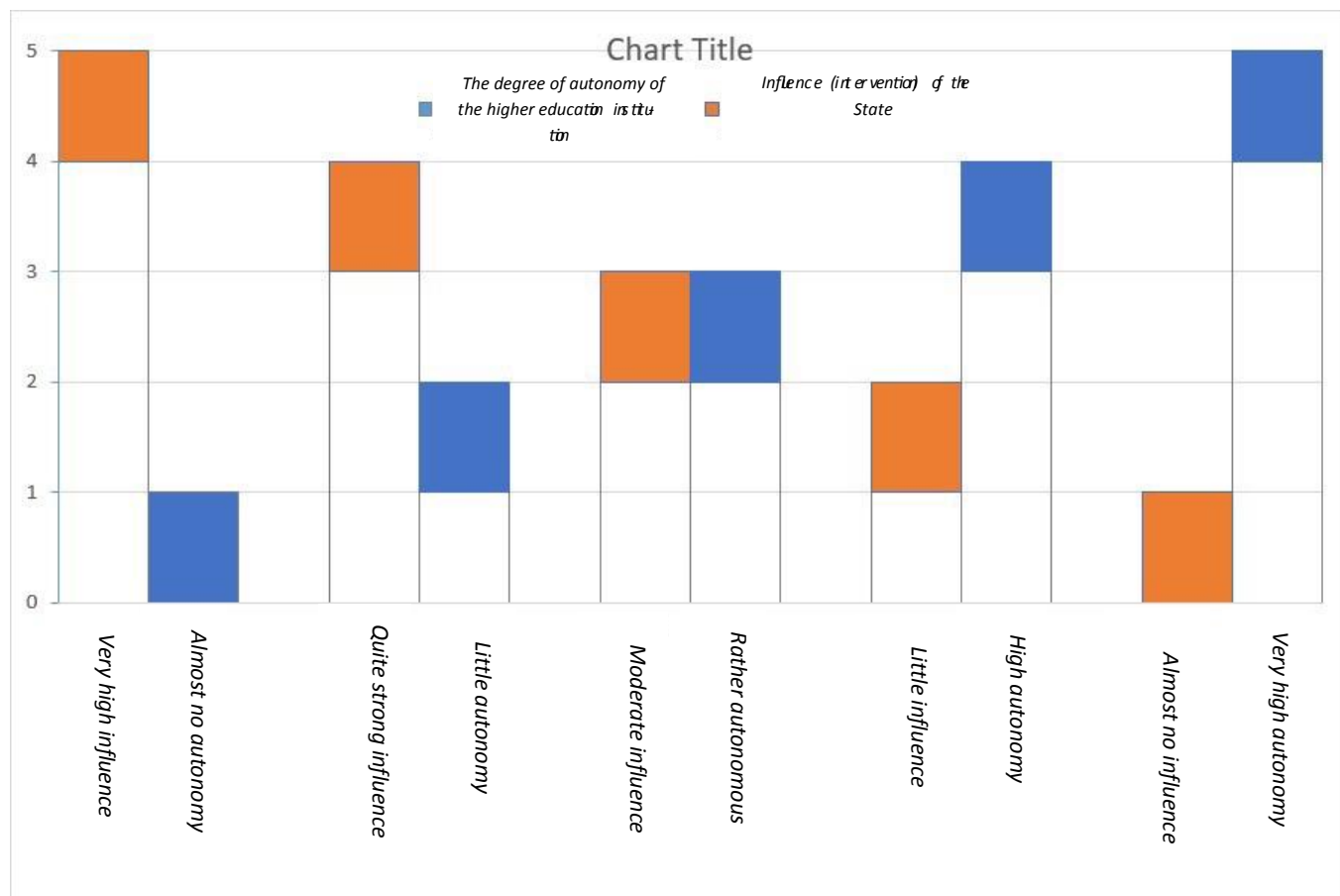
The State's role, influence (intervention) can be compared with the degree of autonomy of higher education institutions through the following table:

*Table 5*

**The State's role, influence (intervention) in comparison  
with the degree of autonomy of higher education institutions**

	The State's role, influence (intervention)		Degree of autonomy of higher education institutions	
	Levels	Scores	Levels	Scores
1.	Very strong influence	Frame 4–5 points	Almost no autonomy	Frame below 1 point
2.	Quite strong influence	Frame 3–4 points	Little autonomy	Frame 1–2 points
3.	Moderate influence	Frame 2–3 points	Rather autonomy	Frame 2–3 points
4.	Little influence	Frame 1–2 points	High autonomy	Frame 3–4 points
5.	Almost no influence	Frame below 1 point	Very high autonomy	Very high autonomy

**Inverse correlation between the State’s role, influence (intervention) and the degree of autonomy of higher education institutions**



**4. Discussion**

From the real situation of the State's role in Vietnamese university autonomy and refer to the State's role in university autonomy of universities in the world and the region, the authors recommend the following issues:

**For the State:**

It is needed quickly shift from a controlly management model to a monitoring one. This transformation will arouse initiative, activeness and creativity; promote available resources and attract external resources for the development of the universities. Simultaneously, with the supervisory mechanism, the State needs practical activities in order to increase the effectiveness and efficiency of the State management and reduce the deep interference in the internal issues of the universities. The State can refer to the state’s management methods of the United States and China to develop a number of Vietnam's key universities into an international-level universities. This is very important because world-class universities will be the driving force leading the development of the whole higher education system of Vietnam.

**For the higher education institutions:**

It is necessary to realize that university autonomy is an inevitable development trend. This trend , on one hand, has just created development opportunities, but on the other hand, also contains certain difficulties and challenges (especially for universities that do not belong to the group of the best universities). From that awareness, each university has no other choice but to be proactive, positive and creative to attract external resources, train teaching staff in combination wiith content innovation, training program and increasing a transparency and social accountability.

**Acknowledgement**

University autonomy is an inevitable trend of universities in Vietnam in order to meet the development of economy, society and science and technology and satisfy the endogenous needs of universities themselves. The roadmap and degree of university autonomy are designed in accordance with the role of

State management. It is suitable for the characteristics of different groups of universities and according to an accepted general rule: The State management's mode will gradually change from the control mode to supervision and creation mode. The evaluation and ranking of university autonomy are the basis for assisting the State management agencies and policymakers to forecast the movement and development of the universities; thereby making management decisions, creating for the development of universities. On the other hand, the research results in this paper are the basis for the universities to recognize, self-assess and take shortcuts, to anticipate their own comprehensive autonomy roadmap.

**Funding:** This research is funded by Vietnam National Foundation for Science and Technology Development.

### References

1. Ministry of Education and Training (2017), Higher Education Report of the academic year 2016–2017.
2. Ministry of Education and Training and Ministry of Home Affairs (2017), Joint Circular No. 07/2009 / TTLT-BGDĐT-BNN dated April 15, 2009 on guiding autonomy and self-responsibility for to perform tasks and organize the apparatus and payroll for public non-business units of education and training, Hanoi.
3. Government (2005), Resolution No. 14/2005 / NQ-CP of November 2, 2005 of the Government on basic and comprehensive innovation of higher education in the 2006–2010 period
4. Dew Franst (2009), Speech at the 2009 Harvard University Graduation Ceremony.
5. Nguyen Kim Dung - Tran Quoc Toan (2015), State management and autonomy's degree of educational and training institutions through survey results, Scientific Conference: "Solutions to improve management efficiency higher education in Vietnam".
6. Tran Khanh Duc (2014), National policy on education and human resource development of Vietnam in the process of innovation and international integration, Hanoi National University.
7. Luong Van Hai (2011), The role of the State in expanding autonomy of Vietnamese public universities, Doctoral thesis of Economics, National Economics University, Hanoi.
8. Hoang Thi Xuan Hoa (2012), University's Autonomy: Trend of development, Bulletin No. 253 (March 2012) – Hanoi National University.
9. Pham Thi Ly (2010), The role of the State in building a top-notch university for Vietnam: Lessons of success and failure, Report at the Conference "Issues raised for university education's teaching in Vietnam" organized by the National Assembly Office on December 22–23, 2009 in Ho Chi Minh City.
10. Bien Van Minh (2016), Autonomy – A form of "contracting 10" for Vietnamese higher education today, Scientific Workshop "The issue of autonomy – self-responsibility at universities and high schools college".
11. Trinh Ngoc Thach (2017), Higher education development policy: Successes in developed countries and learned lesson for Vietnam, Journal of Science, Hanoi National University: Education Research, Volume 33, Issue 1 (2017) p. 81–90.
12. Nguyen Minh Thuyet (2014), Autonomy of universities – Situation and solutions.
13. Prime Minister (2003), Decision No. 153/2003 / QĐ-TTg on promulgating the "University Regulations", Hanoi.
14. Nguyen Van Thuc (2008), The role of the State and social responsibility, Journal of Philosophy, No. 6 (205), June 2008.
15. Nguyen Anh Tuan (2018), Forecasting some development trends of Vietnam's higher education in the context of ASEAN integration, Journal of Education No. 423, pp. 1–3, 8.
16. Nguyen Anh Tuan (2018), The role of the state in the strategy of implementing university autonomy in Vietnam, Vietnam Journal of Educational Sciences, No. 8, p. 7–11.
17. Berdahl, R. (1990), Academic freedom, autonomy and accountability in British universities, Studies in Higher Education, 1990, Vol.15, Issue 2, pp. 169–180.
18. Don Anderson & Richard Johnson (1998), University Autonomy in Twenty Countries, Centre for Continuing Education The Australian National University, 1998.
19. Fabio Roversi – Monaco (2003), Managing University Autonomy, Shifting Paradigms in University Research, Bononia University Press 2003.

20. Fabio Roversi – Monaco (2005), *Managing University Autonomy*, University Autonomy and the institutional balancing of teaching and research, Bononia University Press 2005.
21. Ingemund Hagg (2009), *Academic Freedom and University Autonomy Necessary in the Liberal Open Society*, The Bertil Ohlin Institute, Sweden.
22. Micheal Stevenson (2004), *University Governance and Autonomy: Problems in Managing Access, Quality and Accountability*.
23. Moses, I. (2007), *Institutional Autonomy Revisited: Autonomy Justified and Accounted*, Higher Education Policy, 2007, Vol.20, pp. 261–274.
24. Le Kim Sa, Nguyen Cam Nhung, Le Van Chien, Nguyen Anh Tuan, Pham Van Tu (2017), *Green material selection using an Intergrated fuzzy multi-criteria decision making model*, Asian Journal of Scientific Research ISSN: 1992–1454.
25. Nguyen Anh Tuan (2017), *Personnel evaluation and selection using a generaliezed fuzzy multi-criteria decision making*, International Journal of Soft Computing No32223-IJSC ISSN:1816-9503.
26. Nguyen Anh Tuan, Ngo Quang Son, Tran Xuan Phu, Mac Quoc Anh (2018), *Research, development of a capacity's framework toward an university's president and chairperson of the council of universities in the context of higher education's sefl-reliance*, The 5th 2018 IBS -International Conference on Bussiness, Management and Accounting.
27. Nguyen Anh Tuan (2018), *Developing a generalized fuzzy multi-criteria decision making for personnel selection*, Fuzzy Economic Review, No 2, 2018, p. 27–41.

### ***NOISE POLLUTION IN SCHOOLS: SOME URGENT ISSUES IN VIETNAM***

***Bui Thi Thanh Huong'***

*PhD of Geography and Environment,*

*Director of CERA, University of Education (UEd), VNU, Hanoi*

***Nguyen Ngoc Anh***

*PhD of Geography of Science, lecturer of the Faculty of Pedagogy,*

*UEd, VNU, Hanoi*

***Tran Van Cong***

*PhD in Clinical Psychology,*

*Associate Dean of Faculty of Educational Sciences, UEd, VNU, Hanoi*

***Tran Thanh Nam***

*Associate Professor in Clinical Psychology,*

*Dean of Faculty of Educational Sciences, UEd, VNU, Hanoi*

***Nguyen Chi Thanh***

*Associate Professor of Didactic,*

*Dean of Faculty of Educational Sciences, UEd, VNU, Hanoi*

***Vu Ngoc Ha***

*PhD of public health,*

*Dean of the Department of public health and Preventive Medicine, University of Medicine and*

*Pharmacy, VNU, Hanoi*

***Nguyen Tho Thong***

*PhD information system, Lecturer of Faculty of Computer Science and Engineering,*

*Thuyloi University, Hanoi, Vietnam*

***Pham Thi Thoa***

*Doctor of preventive medicine,*

*Dean of infection control department, E Hospital, Hanoi, Vietnam*

***Nguyen Kien Cuong***

*PhD in preventive medicine,*

*Director of The Southern Military Institute of Preventive Medicine*

**Dang Thanh Tung**  
*PhD in Clinical Psychology,  
Director of Administrative Office,  
The Institute of Mental Health – Bach Mai hospital*

**Abstract.** By integrating the survey (with questionnaires using LASERLINE noise meters) with GIS, the results of the project on researching the situation of noise pollution at 431 schools in Hanoi (Primary, Secondary, High school) for 2 years (2018–2020) shown three noise pollutions regions: high pollution, medium pollution, no pollution and localize areas of schools with high pollution risks. From the picture of the noise pollution situation at schools in Hanoi, scientists have studied the effects of noise pollution on the health and activities of teachers and students in the context of high school education in Hanoi.

**Keywords:** noise pollution; schools; mental health; students; teachers.

**ШУМОВОЕ ЗАГРЯЗНЕНИЕ В ШКОЛАХ:  
НЕКОТОРЫЕ НЕОТЛОЖНЫЕ ВОПРОСЫ ВО ВЬЕТНАМЕ**

**Нгуен-Нгок-Анх,**  
*доктор географических наук,  
преподаватель педагогического факультета, UE, VNU, Ханой*  
**Трэн Ван Конг,**  
*доктор философии в области клинической психологии,  
заместитель декана факультета образовательных наук, UE, VNU, Ханой*  
**Нгуен Чи Тхань,**  
*доцент кафедры дидактики,  
Декан факультета образовательных наук, UE, VNU, Ханой*  
**Нгуен Тхо Тон,**  
*г PhD общественного здравоохранения,  
Декан факультета общественного здравоохранения и профилактической медицины  
Университета медицины и фармации, ВНУ, Ханой*  
**Фам Тхи Тоа,**  
*Доктор профилактической медицины,  
Декан отделения инфекционного контроля, больница E, Ханой, Вьетнам*  
**Нгуен Кьен Куонг,**  
*доктор философии в области профилактической медицины,  
Директор Южного военного института профилактической медицины*  
**Данг Тхань,**  
*доктор философии в области клинической психологии,  
Директор Административного управления,  
Институт психического здоровья – больница Бах-Май*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования влияния шумового загрязнения на здоровье и деятельность учителей и учащихся в контексте обучения в средней школе в Ханое. Представлены данные 431 школ в г. Ханое (основная, вторичная, средняя школа) в течение 2 лет (2018–2020 гг.).

**Ключевые слова:** шумовое загрязнение; школы; психическое здоровье; студенты; учителя.

**Introduction.** Noise pollution is also known as environmental noise or sound pollution, which is the propagation of noise that is harmful to the activities of humans and animals [1]. It is noise in the environment that exceeds certain thresholds irritating to humans or animals [2]. Noise is measured in Decibel (dB), the higher the number of dB is, the more harmful the ears are [3]. Some main sources of noise are from industrial areas, construction in factories, construction works, public transportation, human activities.

Robert Koch, a German doctor and biologist who was awarded the Nobel Prize for his research on tuberculosis in 1905, predicted that: “*One day mankind will have to fight the burden of noise as relentless as the pest and cholera*” [4] and until now, this is more and more present. The negative effects of noise on health are more serious than many people think, such as sleep disturbances, blood pressure disorders, stress associated with psychophysiological disturbances, hormonal disorders, and neurological disorders [5]. It also affects the cardiovascular system [20] or causes acute heart attack [4], hearing loss and especially affects the development of children [5].

The results of the University of Education research team studying on 120 schools in Hanoi showed that 100% of schools in the inner districts are affected by noise pollution from the outside environment (ENP) with noise levels from 55–85 dB, in which over 50% of schools are serious noise pollution (over 85 dB) [6]. Accordingly, noise pollution in schools in Hanoi has covered almost all districts. It is becoming an urgent research issue that is still open. Moreover, current studies in the world and Vietnam have just focused on studying the effects of noise pollution on students, but research subjects who are teachers are little attention.

**Methodology.** This study includes the following approaches: Analysis and synthesis, Sociology, Clinical approach, and the actual monitoring approach, based on the monitoring data to evaluate and interpret the phenomenon.

**Research design.** The cross-sectional study describes the current situation of noise pollution in selected schools in Hanoi, then proposing recommendations to limit the impact of noise pollution on the health and quality of teaching-learning of teachers and learners

**The methods.** The used methods in this study include:

- *Theoretical research:* Collecting materials related to the topic of domestic and foreign noise pollution through books, laws, decrees, documents, studies, implemented projects, conference proceedings, journals, newspapers, and others.

- *The direct method of level measurement:* Integrating Mobile Device with GIS & GPS to survey noise pollution:

+ Turn on the App for measuring the noise in selected schools, turn on the screen recording function in 1 hour according to the time frame 6:30 – 7:30 AM; 8:00 – 9:00 AM; 9:00 – 9:15 AM and 4:30 – 5:30 PM

+ Using GPS application to determine measurement points

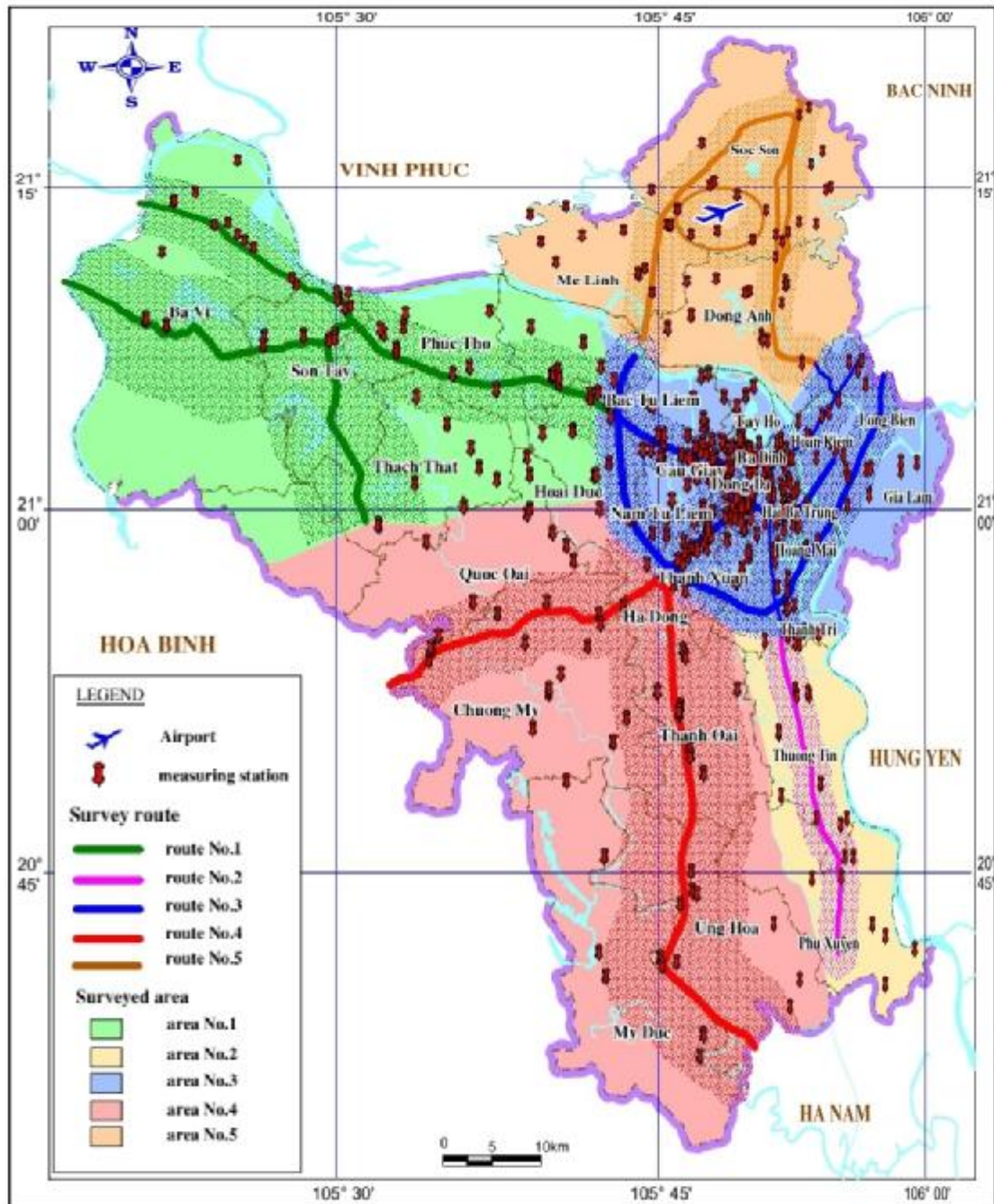
+ Put data into ArcGIS Desktop ArcGIS online

- *Interpolation method:* The Inverse Distance Weighting (IDW) interpolation algorithm is one of the most popular techniques to interpolate scatter points. The IDW method determines the values of the unknown points by calculating the distance weighted average of known points in the vicinity of each point. The farther the points are from the point to be calculated, the less effect the computation value, the closer the points, the greater the weight (Mitas, L., Mitasova, 1999). With this tool, it is easy to quickly and accurately interpolate neighboring points. IDW's application in researching and evaluating the noise pollution level is selected and assessed as the most appropriate, the most accurate results compared to the remaining methods.

## **Results**

### **Issue 1: The status of noise pollution in schools in Hanoi city**

By integrating the survey (with questionnaires using LASERLINE noise meters) with GIS, the results of the project on researching the situation of noise pollution at 431 schools in Hanoi (Primary, Secondary, High school) for 2 years (2018-2020) were shown in the below maps.



scal 1: 350.000

Fig 1. The map of noise surveyed route at schools in Hanoi city

There are 5 surveyed routes: No1, No2, No3, No4, No5 covered almost schools (primary, secondary, high school) in Hanoi

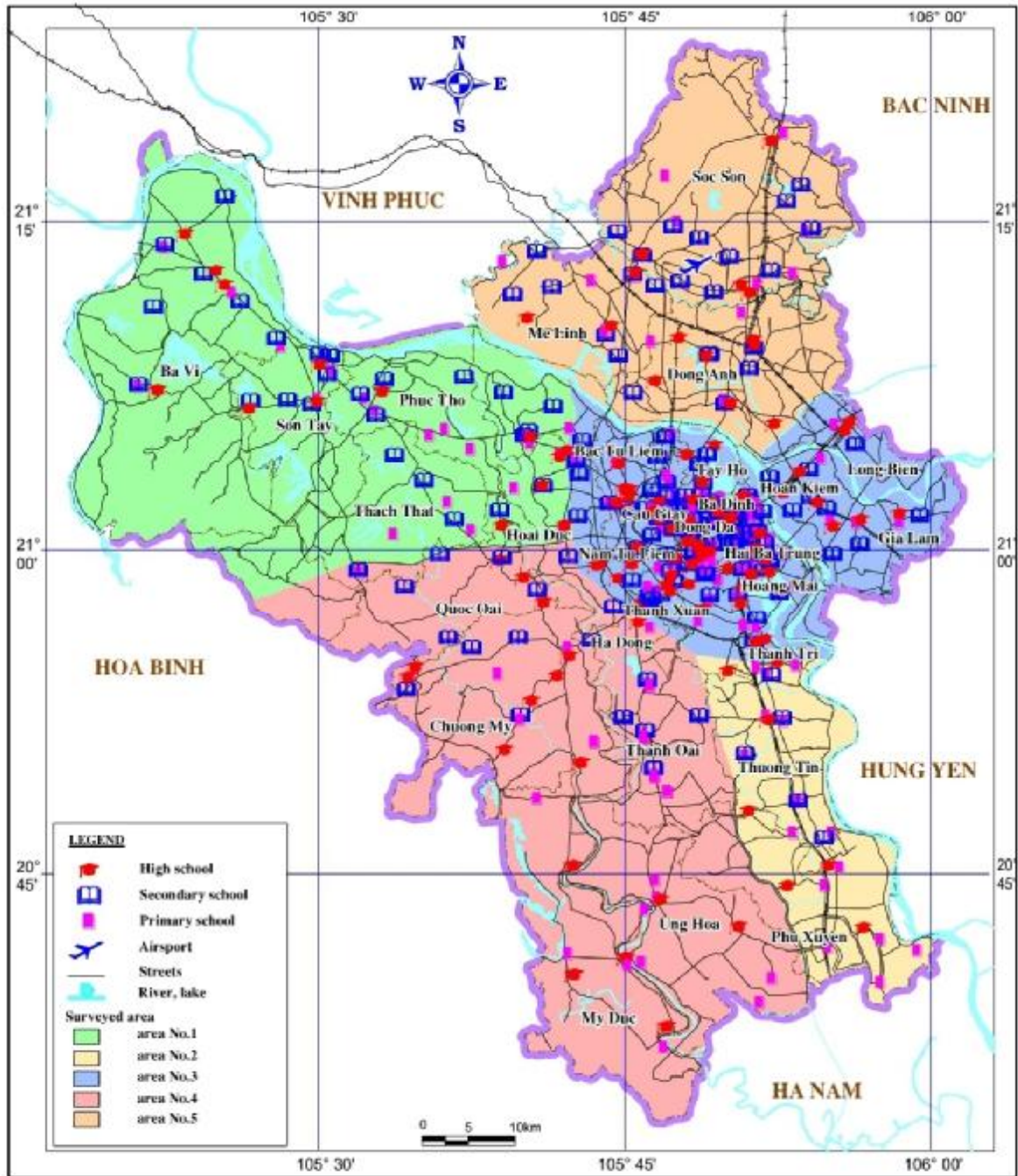


Fig 2. The map of schools at high risk of noise pollution in Hanoi city

The schools at high risk of noise pollution in Hanoi city are belong to the No3 area in the above map (Fig 2) including 9 districts: Hoan Kiem, Ba Dinh, Dong Da, Bac Tu Liem, Nam Tu Liem, Cau Giay, Long Bien, Gia Lam, Long Bien



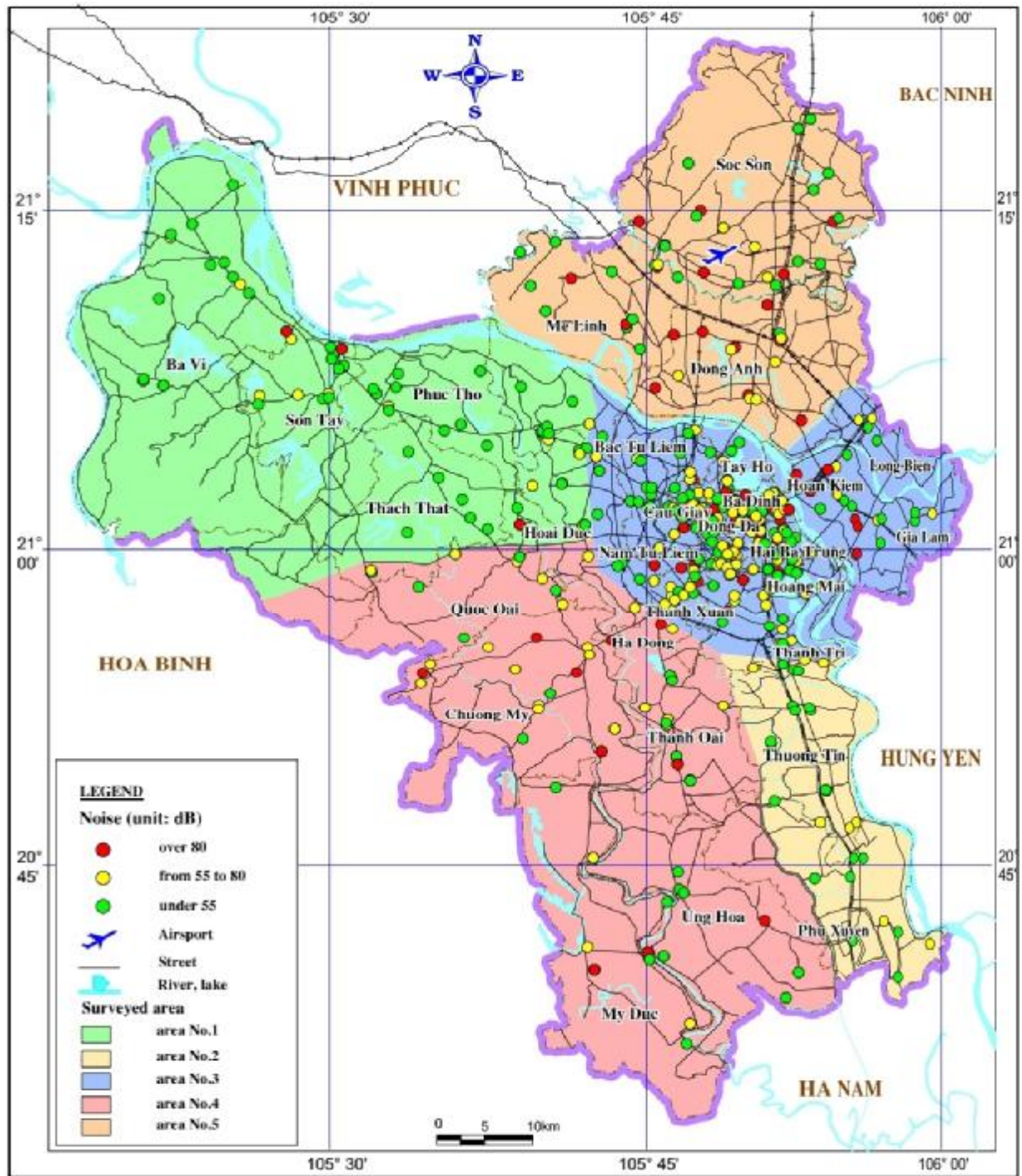


Fig 3. The map of sound pressure levels at school gates in Hanoi city (Time: 7 AM – 8AM)

The sound pressure levels at school gates in 7AM – 8AM were divided 3 levels: Level 1: under 55 dB, Level 2: from 55–80dB, Level 3: over 80 dB over in the above map (Fig 3).

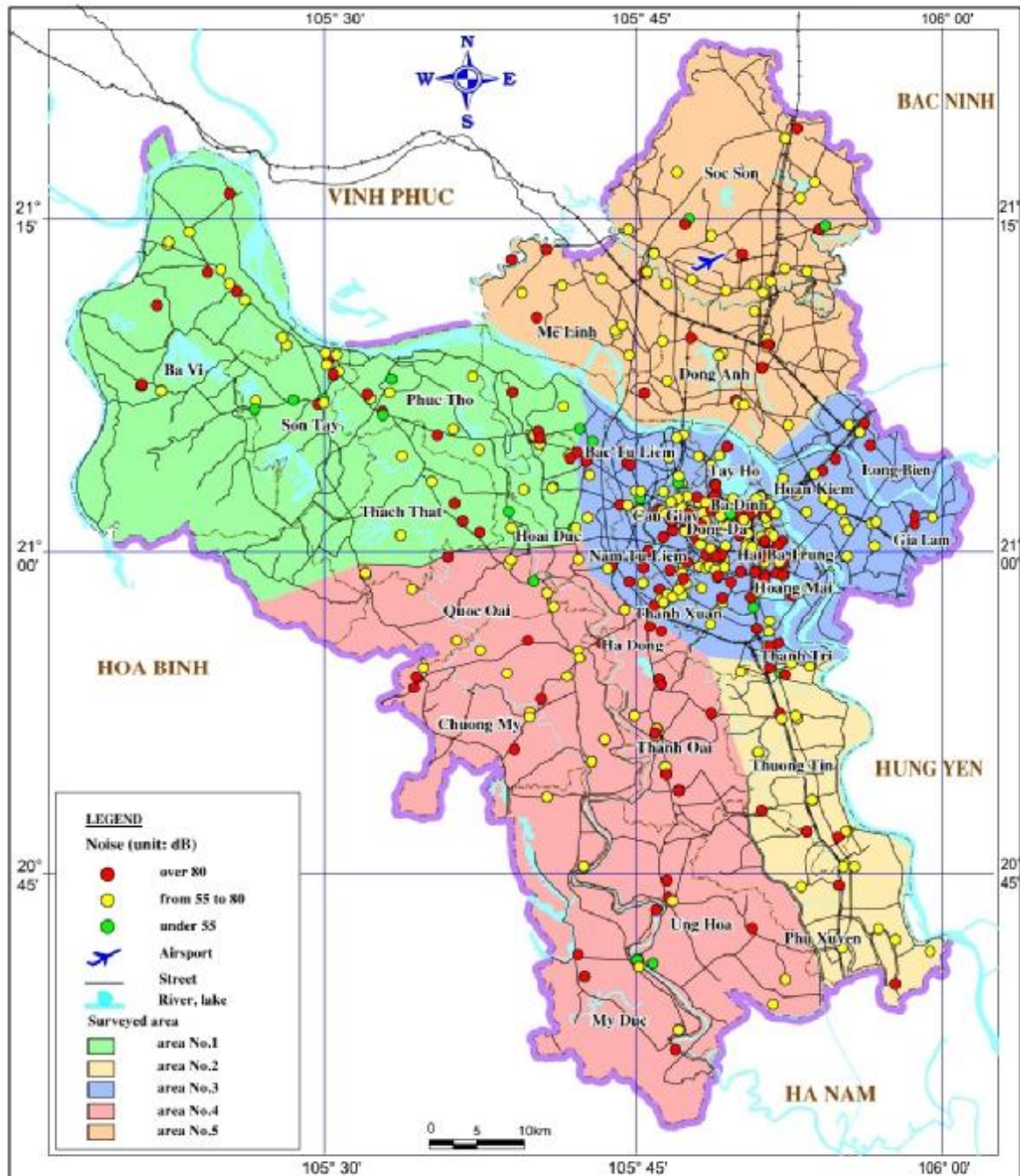
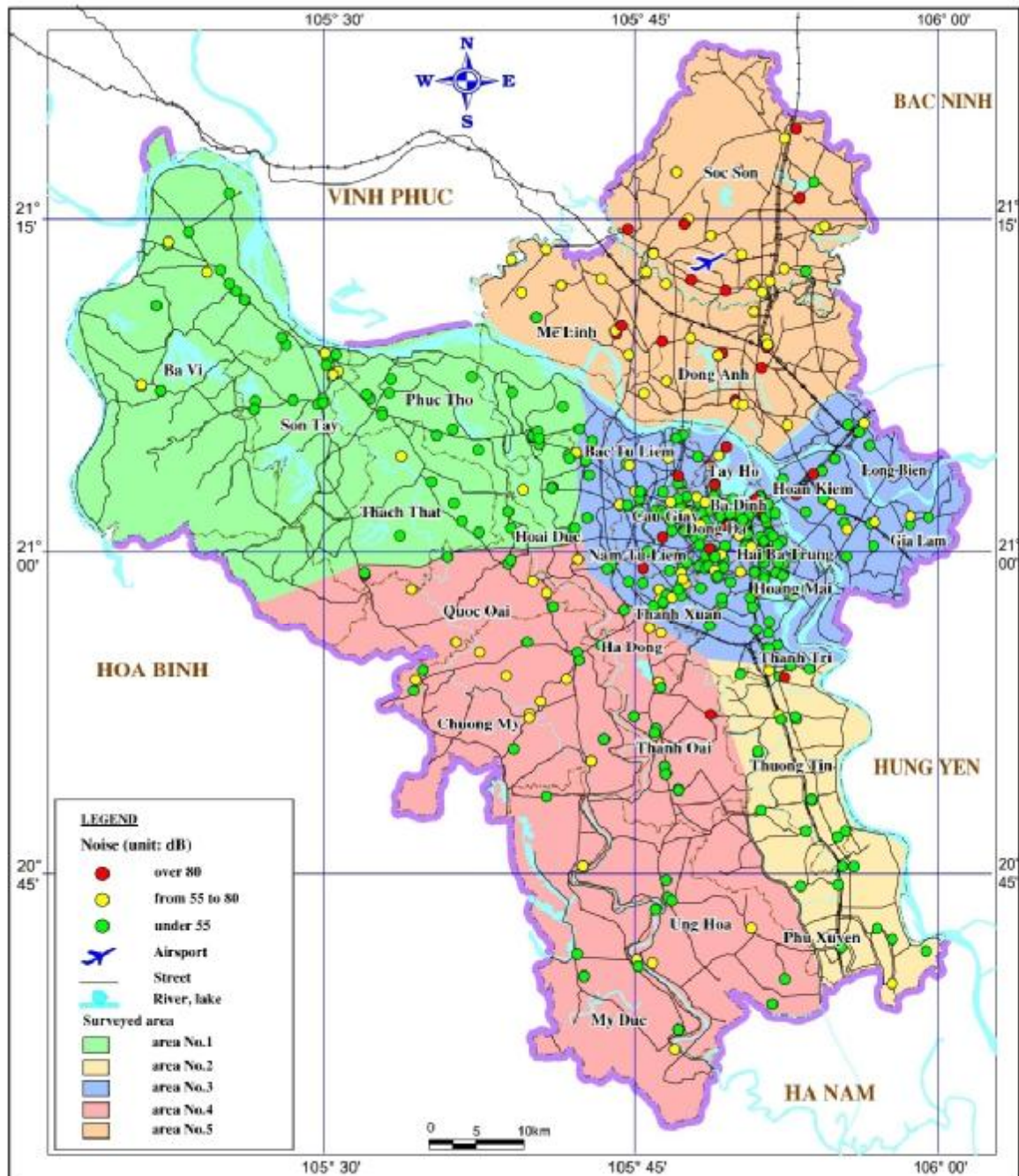


Fig 4. The map of sound pressure levels at school gates in Hanoi city (Time: 8.30 AM – 9.30AM)

The sound pressure levels at school gates in 8.30 AM – 9.30AM were divided 3 levels: Level 1: under 55 dB, Level 2: from 55–80 dB, Level 3: over 80 dB over in the above map (Fig 4).



Scal 1: 350.000

Fig 5. The map of sound pressure levels at school gates in Hanoi city (Time 4 PM – 4.30PM)

The sound pressure levels at school gates in 4 PM – 4.30PM were divided 3 levels: Level 1: under 55 dB, Level 2: from 55–80dB, Level 3: over 80 dB over in the above map (Fig 5).

### 1.1. Issue 2: Noise pollution and health of human

According to the World Health Organization, nearly 50% of people between the ages of 12 and 35 may be exposed to unsafe levels of sound from the use of personal audio devices, about 40% of people in that age may be exposed to sound levels that damage [5]. From 2001 to 2008, in the United State, it was estimated that 30 million Americans over the age of 12 had hearing loss in both ears and 48 million Americans over 12 years old had a hearing loss in one ear due to the impact of industrial noise pollution [7], 10% of Americans suffered from tinnitus lasting at least 5 minutes within 4 years caused by noise from the environment [8] Hearing loss is one of the three most common dangerous chronic diseases in the United State after cancer and diabetes [9] [3] and the total cost of treating hearing loss in 2030

(51,4 billion USD) will be six times as much as the one in 2002 (8,2 billion USD) (Stucky SR, 2010) [10].

In Vietnam, Circular No. 24/2016/TT-BYT on June 30<sup>th</sup> 2016 of the Ministry of Health [11] [4] “*National technical regulation on noise – noise exposure level at workplace*” had specified permissible limits for sound pressure levels in offices, design research rooms, statistics rooms, computer programming rooms, theory laboratories and experimental data processing rooms do not exceed 55 dB [12] [6]. According to Circular No. 39/2010/TT-BTNMT on December 16<sup>th</sup> 2010 of the Ministry of Natural Resources and Environment [13] [5] on “National technical regulations on environment” prescribed for special areas (areas within the fence of healthcare facilities, libraries, kindergartens, schools, churches, temples, pagodas...), the noise limit must not exceed 55 dB from 6am – 9pm every day.

#### **4.3. Issue 3: Noise pollution and mental health of teachers**

Although there is not much long-term research evidence on the relationship between noise and mental health damage in the group of teachers. There has been some longitudinal cross-sectional evidence showing that discomfort and work being obstructed increases proportionally with noise intensity (Sparks, 1983; Héту, Truchon-Gagnon, Bilodeau, 1990; Femanda Guidini and partners, 2012). Not stopping at purely unpleasant sensations, noise has also been correlated with sleep problems, attention focus, and emotional control (Rudolph et al., 2019; Sparks, 1983; Marica, 2017). Stress in preschool teachers is also partly explained by daily noise exposure (Grebennikov and Wiggins, 2006).

Studies also specifically showed that noise exposure was inevitable with teachers who experienced the highest level of sound in school yards, hallways, classrooms, and 68% of teachers felt annoyed by the noise. In particular, teachers over 45 years old had sleep disorders (44%) and 90% of full-time teachers were tired and exhausted at night. Teaching was rated physical and mental stress by 51% teachers and 81% of older teachers with more years of experience had more complaints about this issue [14] (Eysel-Gosepath et al, 2012).

#### **3.4. Issue 4: Noise pollution and mental health of students**

Noise is one of the most important factors having a negative impact on the school atmosphere and learning environment. According to the WHO, noise levels should not exceed 35 dBA in the classroom and 55 dBA in the building but outside the classroom.

Children in school may be exposed to noise from a wide variety of sources. External noise is likely to consist of a range of environmental noise including noise from transportation sources, industrial noise, plant noise and the noise of people outside the school.

Long term and repeated noise exposure can lead to psychological health as well as it can reduce the students’ learning motivation when they are at school. Noise as a chronic stressor has the potential to disrupt executive functioning in children.

In the world, studies on the effects of noise pollution on schools began in the late 70s of the last century, [15] reviewed its effects on students such as: hearing ability [16], cognitive ability [17] [17], primary school students’ receptive ability, learning ability, reading comprehension ability, or mental and intellectual development [6]. Noise pollution affects the physical health and mental health of students such as making students feel dizzy (22%); creating a sense of fatigue in students (19%); causing headaches (21%); affecting heart rate (19%); affecting the classroom atmosphere (19%), causing irritation and discomfort (21%); difficulty concentrating (20%), increased stress (18%); making it uncomfortable (21%); lazy feelings (20%) [18].

High levels of sound interfere with speech communication, not only leading to worse comprehension for both of student and teacher.

The effect of noise in the classroom can make several disorders in students hearing, communication and intelligence. Noise also affects communication between students and teachers, affecting the teacher’s questioning, affecting the exchange between students, making it difficult to understand when the teacher explains, and it is difficult to ask questions because of noise [18]. The sources of noise pollution can come from the external environment – external noise pollution (ENP) – traffic, construction, environment ... and internal noise pollution – internal noise pollution – INP – from activities of learning, working, and living.

Noise pollution, in the recent years, has been well recognized as one of the major trepidations that affect the quality of life in urban areas worldwide. The negative impact of noise is worse at school with an open classroom design or located near to external noise sources.

**Conclusion.** By integrating the survey (with questionnaires using LASERLINE noise meters) with GIS, the results of the project on researching the status of noise pollution at 431 schools in Hanoi (Primary, Secondary, High school) for 2 years (2018–2020) were shown in the 5 maps. There are 5 surveyed routes: No1, No2, No3, No4, No5 covered almost schools (primary, secondary, high school) in Hanoi. The schools at high risk of noise pollution in Hanoi city are belong to the No3 area in the above map (Fig 2) including 9 districts: Hoan Kiem, Ba Dinh, Dong Da, Bac Tu Liem, Nam Tu Liem, Cau Giay, Long Bien, Gia Lam, Long Bien. The sound pressure levels at the school gates were shown in level 3: over 80 dB at 3 time points: 7–8AM, 8.30 – 9.30AM, 4PM – 4.30PM.

## Reference

1. Senate Public Works Committee, *Noise Pollution and Abatement Act of 1972*. S. Rep. No. 1160, 92nd Congress. 2nd session., 1972.
2. C. Michael Hogan and Gary L Latshaw. *The relationship between highway planning and urban noise The Proceedings of the ASCE. Urban Transportation. May 21–23, 1973, Chicago, Illinois, New York : American Society of Civil Engineers. 1973; Available from: <https://www.worldcat.org/wcpa/top3mset/2930880>.*
3. WHO (2018). *Noise Pollution*. 2018; Available from: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/environment-and-health/noise>.
4. S. Rosen and P. Olin, *Hearing Loss and Coronary Heart Disease*. Archives of Otolaryngology, 1965. 82: p. 236.
5. WHO. *Statistics about the Public Health Burden of Noise-Induced Hearing Loss, Environmental Health – CDC 24/7*. 2018; Available from: [https://www.cdc.gov/nceh/hearing\\_loss/public\\_health\\_scientific\\_info.html](https://www.cdc.gov/nceh/hearing_loss/public_health_scientific_info.html).
6. Hoàng Gia Trang và Bùi Thị Thanh Hương, *Thực trạng ô nhiễm âm thanh tại các trường Trung học phổ thông thành phố Hà Nội*, in *Đề tài NCKH cấp cơ sở, trường Đại học Giáo dục – ĐHQGHN, tháng 1 năm 2020*. 2019.
7. Lin FR, N.J., and Ferrucci L, *Hearing loss prevalence in the United States*. Arch Intern Med, 2011. 171(20): p. 1951–3.
8. Arline I and Bronzaft, *The effect of a noise abatement program on reading ability*. Journal of Environmental Psychology 1981. 1: p. 215–222.
9. Blackwell DL, L.J., and Clarke TC, *Summary health statistics for US adults: National Health Interview Survey, 2012*. Vital Health Stat, 2014. 10(260): p. 1–161.
10. Stucky SR, W.K., and Kuo T, , *The economic effect of age-related hearing loss: National, state, and local estimates, 2002 and 2030*. J Am Geriatr Soc, 2010. 58: p. 618–9.
11. Bộ Tài nguyên và Môi trường, *Thông tư số 39/2010/TT-BTNMT về Quy chuẩn kỹ thuật quốc gia về tiếng ồn, Bộ Tài nguyên và môi trường*. 2010.
12. Bộ Y tế, *Thông tư số 24/2016/TT-BYT Quy định quy chuẩn quốc gia về tiếng ồn – mức tiếp xúc cho phép tiếng ồn tại nơi làm việc*. 2016.
13. Bộ Tài nguyên và Môi trường, *Thông tư số 28/2011/TT-BTNMT của Bộ Tài nguyên và Môi trường ban hành ngày 01/8/2011 về Quy định quy trình kỹ thuật quan trắc môi trường không khí xung quanh và tiếng ồn*. 2011.
14. Eysel-Gosepath K, e.a., *Effects of noise in primary schools on health facets in German teachers*. Noise Health, 2012. 14: p. 129–34.
15. Bridget M Shield and Dockrell, J.E., *The effects of noise on children at school: a review*. J. Building Acoustics, 2003. 10(2): p. 97–106.
16. Dockrell J.E and Shield B.M, *Childrens perception of their acoustic environment at home and at school*. Submitted for publication in Journal of the Acoustical Society of America, 2003.
17. Ingela Enmarker and Boman, E., *Noise annoyance responds of middle school pupils and teachers*. Journal of Environmental psychology, 2005. 24: p. 527–536.
18. Buchari and Nazaruddin Matondang, *Impacts of noise pollution on learning activities of pupils in Medan primary school*, in *AIP Conference Proceedings 1855*. 2017.

**PROJECT-BASED LEARNING PROMOTES STUDENT'MOTIVATION AND ATTITUDE:  
A STUTY IN SCHOOL OF LAW, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY**

**Dang Mai Hai**

*Doctor of Law, VNU School of Law,  
144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

**Abstract.** This study examines how Project-Based Learning (PBL) influences the attitudes and motivation of law students in School of Law, Vietnam National University (VNU) to learn *the module* International Environmental Law. The sample of the study consists of 100 students from School of Law, VNU. The study used a mixed methods research design: quantitative as well as qualitative. The two research hypotheses were as follows: 1) Does Project-Based Learning increase motivation in learning of students? and 2) Does Project-Based Learning improve attitude for learning of students? The study's findings indicate that an intervention that combines the teaching of International Environmental Law with Project-Based Learning results in both increased motivation among students and more positive attitudes towards studying International Environmental Law. Students reported greater pleasure, curiosity, interest, and cooperation when Project-Based Learning was used. The findings suggest that introducing Project-Based Learning can bring about improvements in both student motivation and their attitudes.

**Keywords:** international Environmental Law; project-based learning; student attitudes; student motivation; teaching method.

**ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ  
И НАСТРОЯ СТУДЕНТОВ: НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО  
ФАКУЛЬТЕТА ВЬЕТНАМСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Данг Май Хай**

*Вьетнамский национальный университет,  
г. Ханой, Вьетнам*

**Аннотация.** В этом исследовании рассматривается, как проектное обучение (PBL) влияет на отношение и мотивацию студентов юридического факультета Вьетнамского национального университета (VNU) изучать модуль Международное экологическое право. Выборка исследования состоит из 100 студентов Школы права ВНУ. В исследовании использовался смешанный метод дизайна исследования: количественный, а также качественный. Две гипотезы исследования были следующими: 1) Повышает ли проектное обучение мотивацию в обучении студентов? и 2) Улучшает ли проектное обучение отношение к обучению учащихся? Результаты исследования показывают, что вмешательство, сочетающее преподавание международного экологического права с обучением на основе проектов, приводит как к повышению мотивации среди студентов, так и к более позитивному отношению к изучению международного экологического права. Студенты сообщали о большем удовольствии, любопытстве, интересе и сотрудничестве, когда использовалось обучение на основе проектов. Результаты показывают, что внедрение проектного обучения может привести к улучшению как мотивации учащихся, так и их отношения.

**Ключевые слова:** международное экологическое право; проектное обучение; отношение студентов; мотивация студентов; методика обучения.

**Introduction.** There are many teaching methods, e.g., the "traditional" method with the teacher at the center, and the "constructivist" method, in which the student is at the center. In Vietnam, the most common methods for teaching Law, have been teacher-centered. In this method the teacher is the center of attention; students are passive receivers of information. The responsibility for the learning process focuses on the teacher, who plays a key role in students' acquisition of knowledge. The teacher makes all the decisions concerning the curriculum and the teaching and assessment methods. Several different student-centered teaching methods are now also used in some university in Vietnam, such as Project-Based Learning (PBL), which places the student at the center. Here students learn actively; they decide what subjects to learn, when to learn and by which method. They are responsible for their learning and are di-

rectly involved in the learning process. In this method, the teacher uses an active and cooperative teaching style (Wohlfarth et al., 2008); his role is to guide and help students achieve their learning goals (Wolk, 2010). The purpose of this study was to examine how Project-Based Learning influences the attitudes and motivation of law students in School of Law, Vietnam National University to learn International Environmental Law.

### **Theoretical framework.**

Project-based learning has been defined in many ways. For this reason there exists no single definition.

According to Bell (2010) Project-based learning is an instructional method centred on the learner. Project-based learning can be defined briefly as a model that organizes learning around projects Thomas (2014). In a study Sylvia Chard (2014), the Project-based Learning approach is an in-depth investigation of a real-world topic worthy of children's attention and effort. Hence, field trips, experiments, model building, posters, and the creation of multimedia presentations are sample activities within Project-based learning where students with differing learning styles demonstrate their knowledge by means of inquiry. Jeremy Harmer (2007) Project-based Learning is a model for classroom activity that shifts away from the usual classroom practices of short, isolated, lecturer-centered lessons. Students develop a question and are guided through research under the teacher's supervision. Thomas, Mergendoller and Michaelson (1999) described projects within project-based learning as based on challenging questions and making students having central role in design, problem-solving, decision making processes so giving students the opportunity to work relatively autonomously. Project-based learning is a comprehensive approach to classroom teaching and learning that is designed to engage students in investigation of complex, authentic problems and carefully designed products and tasks (Blumenfeld et al., 1991). In project-based learning, students plan, implement, and evaluate projects that have real-world applications beyond the classroom (Blank, 1997). Project-based learning is an authentic learning model or strategy in which students plan, implement, and evaluate projects that have real-world applications beyond the classroom (Westwood, 2008). Instead of using a rigid lesson plan that directs a learner down a specific path of learning outcomes or objectives, project-based learning allows in-depth investigation of a topic worth learning more about (Harris and Katz, 2001).

According to Bell (2010), 21st Century skills are commonly associated with project-based learning. Legutke (1993), projects are considered to motivate learners and increase their interests in learning. In general, project-based learning is divided into three stages namely planning, implementing, and presenting. During the implementation of project based learning, students explore, evaluate, interpret, synthesize, and convey information.

### **Motivation**

According to N. Kortam, et. Al (2018) In PBL, students are usually driven by intrinsic motivation. Intrinsic motivation is a willingness to invest time and effort in a certain activity even if it involves difficulties (Deci & Ryan, 1985). Intrinsic motivation is accompanied by a sense of free choice and does not depend on external reinforcement. It has been found that in PBL the students search for study materials that are at a more advanced level than their own in order to learn more, and that they are willing to invest more time in preparing their project than is the case in traditional learning (Bell, 2010; N. Kortam, et. Al 2018). Richard M. Ryan (2000) point out in their study that Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards. Extrinsic motivation is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome. Extrinsic motivation thus contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity simply for the enjoyment of the activity itself, rather than its instrumental value. Kember et al. (2010, 44) point out in their study that teaching and learning environments have an influence on the degree of motivation in learning by students. Hattie (2009, 46) connects motivation to the notion of getting students interested in learning, from which follows that if students are motivated then they get interested in learning.

### **Attitudes**

Stark et al (2013) argue that attitude is tendency to respond positively or negatively towards a certain thing such as an idea, object, person, or situation. (Brown, 1994) proposed the three components of the attitude. They are affective, behavioral/conative, and cognitive. Affective refers to a person's feelings

or emotions about the attitude object, such as “like”, “dislike”, “with”, or “against”. While, behavioral/conative refers the way the attitude that we have, could influence how we act or behave. Cognitive refers expressions of beliefs and ideas or opinions about the object of the attitude. Based on the theory of planned behavior, Montano and Kasprzyk (2008, p. 71) state, Attitude is determined by the individual’s beliefs about outcomes or attributes of performing the behavior (behavioral beliefs), weighted by evaluations of those outcomes or attributes. Thus, a person who holds strong beliefs that positively valued outcomes will result from performing the behavior will have a positive attitude toward the behavior. Conversely, a person who holds strong beliefs that negatively valued outcomes will result from the behavior will have a negative attitude.

Gardner (1985) also points out that attitude is an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual’s beliefs or opinions about the referent. Attitude is thus linked to a person’s values and beliefs and promotes or discourages the choices made in all realms of activity, whether academic or informal. Gardner’s argument led Wenden (1991) to present a comprehensive definition of the attitude concept. He classified the term “attitude” into three interrelated components namely, cognitive, affective and behavioral. The cognitive component involves the beliefs, thoughts or viewpoints about the object of the attitude. The affective component refers to the individual’s feelings and emotions towards an object, whether he/she likes or dislikes. The behavioral component involves the tendency to adopt particular learning behaviors. Various studies (Baş & Beyhan, 2010; Kaldi et al., 2011) have shown that when the PBL method is implemented, students develop a positive attitude and evaluate their collective work and experiential learning positively, in comparison with traditional learning.

In a study by Genc (2015) that examined the effect of PBL on student attitudes towards the environment, it was found that this method had a positive effect on attitudes and also improved student creativity and encouraged inquiry-based learning. Genc contends that students believe that this method helps them define environmental problems more clearly and makes them participate in a problem-solving process.

### **I. Research questions:**

The research seeks to answer the following questions:

1. Does Project-Based Learning increase motivation in learning of students?
2. Does Project-Based Learning improve attitude for learning of students?

Based on these two questions, the following research hypotheses were formulated:

H0: Project-Based Learning will not improve students' motivation and attitudes to study International Environmental Law.

H1: Project-Based Learning will will improve students' motivation and attitudes to study International Environmental Law.

### **II. Research design, sample and methods**

The study was conducted using a mixed-methods design focusing the innovation of implementing PBL into International Environmental Law teaching. The sample of the study consists of 100 students from School of Law, VNU. The quantitative part took the form of questionnaires and the qualitative part consisted of a semi-structured interview with students, to glean information from the students and to cross-check it with the findings of the quantitative part. The data obtained in the study were analysed by the computer programme SPSS 20.0.

#### **Research Sample**

In this quasi-experimental study, the research sample consisted of 100 students from 2 classes in School of Law, VNU in VietNam. The classes were selected randomly from the school. One group (A class) was randomly assigned to the experimental group ( $n=50$ ), while the other (B class) formed the control group ( $n=50$ ) of the study.

#### **Research tools**

The research tools consisted of two questionnaires for the quantitative part. In addition, the qualitative part consisted of semi-structured interviews.

The survey students’ motivation questionnaire:

The survey students’ motivation questionnaire consisted of 10 statements that consists of 5- level Likert scale for finding their agreement level with 5 = strongly agreement, 4 = agreement, 3 = normal. 2 = disagree and 1 = strong disagree.



### Students' Motivation Questionnaire

TT	Motivation Questionnaire	Strong disagree (1)	Disagree (2)	Normal (3)	Agreement (4)	Strongly agreement (5)
1.	I would like learn International Environmental Law					
2.	I have strong desire to know all aspects of International Environmental Law.					
3.	In the future knowing International Environmental Law well, will help me a lot in my job.					
4.	Understand about international environmental law is my important goal.					
5.	I spend a lot of time for studying International Environmental Law module.					
6.	I would like to have a job working with International Environmental Law.					
7.	International Environmental Law lessons are exciting.					
8.	I'm looking forward to studying International Environmental Law after this course.					
9.	I believe I will pass the International Environmental Law module.					
10.	I like teaching method of my International Environmental Law teacher.					

The survey students' attitude questionnaire:

The survey students' attitude questionnaire consisted of 30 statements that consists of 5- level Likert scale for finding their agreement level with 5 = strongly agreement, 4 = agreement, 3 = normal. 2 = disagree and 1 = strong disagree.

Table 2

### Students' Attitude Questionnaire

TT	Attitude Questionnaire	Strong disagree (1)	Disagree (2)	Normal (3)	Agreement (4)	Strongly agreement (5)
	Cognitive aspect of attitude					
1.	Studying International Environmental Law makes me understand more about the regulations of international law.					
2.	I have more knowledge and more understanding when studying International Environmental Law.					
3.	I look forward to studying more International Environmental Law in the future.					
4.	Studying International Environmental Law helps me getting new information in which I can link to my previous knowledge.					
5.	I can understand and analyze the basic content of International Environmental Law module.					
6.	Studying the International Environmental Law module helps me have more confidence when discussing environmental issues with others.					
7.	I am satisfied with the results when studying International Environmental Law.					
8.	In my opinion, International Environmental Law module has the content that covers many fields of knowledge.					

TT	Attitude Questionnaire	Strong disagree (1)	Disagree (2)	Normal (3)	Agreement (4)	Strongly agreement (5)
9.	International Environmental Law module has the content that covers many fields of knowledge.					
10.	I can summarize the important points in the International Environmental Law module content by myself.					
	Emotional aspect of attitude					
11.	I prefer studying International Environmental Law rather than any other module.					
12.	Studying International Environmental Law module is very interesting.					
13.	I don't get anxious when I have to answer a question in my International Environmental Law class.					
14.	I enjoy doing activities about International Environmental Law.					
15.	Studying International Environmental Law module makes me feel more confident.					
16.	I feel excited when talking about International Environmental Law with others.					
17.	I look forward to making presentations in International Environmental Law class.					
18.	To be inquisitive makes me study International Environmental Law well.					
19.	I feel proud when studying International Environmental Law.					
20.	I look forward to studying more International Environmental Law in the future.					
	Behavioral aspect of attitude					
21.	I am able to make myself pay attention during studying International Environmental Law.					
22.	I like to volunteer answers to questions, regardless of whether I'm right or wrong.					
23.	I wish I could have many friends to share the informations about the international environment law.					
24.	Studying International Environmental Law helps me to have good relationships with friends.					
25.	I like to give opinions during International Environmental Law lessons.					
26.	When I hear a student in my class make presentations well, I would like to make presentations like him/her.					
27.	Studying International Environmental Law subject makes me feel more confident.					
28.	I do not feel embarrassed to make presentations in front of other students in International Environmental Law class.					
29.	Studying International Environmental Law makes me have good emotions (feelings)					
30.	Studying International Environmental Law helps me to improve my personality.					

The qualitative part of the study consisted of a semi-structured interview with a representative sample of students, chosen from all the classes and representing all levels of accomplishment, and with both sexes represented equally.

### Research procedure

The study was conducted in the following stages:

- Students in group B (control group) used the traditional method to learn International Environmental Law for 15 lessons.

Students in group A (experimental group) used the PBL method to learn International Environmental Law for 15 lessons in the following steps:

1). The teacher introduce about PBL method. The students were divided into groups of five.

2). Each group chose a project according to a vote taken by the group after a discussion among its members.

3). The teacher guide students to write a research proposal, detailing all of the decisions made in the preceding stages of the research process and the rationale behind each decision.

4). The teacher comment on the research proposal.

5). Collecting data and analyzing and interpreting the data: Each group worked on the project for about two months. After the projects were completed, all the students met and conferred, after the teacher received permission from the principal to show all the presentations, one after the other, during three consecutive lessons.

6). Reporting and evaluating research: Each group presented what it had prepared to the class for 15 minutes, including reflection on the procedure used for preparing the project.

7). Synthesis.

- After the learning was completed, each student was asked to complete the motivation and attitudes questionnaires.

- After the questionnaires were conducted, semi-structured interviews were conducted with 20 students. Each interview lasted about 15 minutes. In a talk before the interviews, the purpose of the interview was explained to the students, in order to create a pleasant atmosphere and to motivate them to cooperate. The interviewees were told that their replies would be used solely for research purposes and that it would be impossible to identify them.

### Data analysis

The posttest only control group design was employed to examine the effects of the treatment process in the study. In this design, which uses two groups, one group is given the treatment and the results are gathered at the end. The control group receives no treatment, over the same period of time, but undergoes exactly the same tests (Anol Bhattacharjee, 2012).

The posttest only control group design, where R represents random assignment of subjects to groups, X represents the treatment administered to the treatment group, and O represents pretest or post-test observations of the dependent variable (with different subscripts to distinguish between pretest and posttest observations of treatment and control groups).

The design notation is shown in Table 1.

Table 1

#### Posttest only control group design

R	X	O1 (Treatment group)
R		O2 (Control group)

The treatment effect is measured simply as the difference in the posttest scores between the two groups:  $E = (O1 - O2)$

The appropriate statistical analysis of this design is a two-group analysis of variance (ANOVA).

In order to analyse the data obtained from the study, academic achievement test and International Environmental Law course attitude scale were used. The statistical analyses were made via SPSS 20.0.

### III. Findings and discussion

#### *In terms of motivation*

The quantitative data were analyzed with respect to the two research hypotheses. Table 3 presents the difference in the students' motivation towards International Environmental Law between the experiment group and the control group.

**The difference in the students' motivation towards International Environmental Law  
between the experiment group and the control group**

**Group Statistics**

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivation	Control	50	3.644000	.5147458	.0727961
	Treatment	50	4.004000	.3697545	.0522912

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Motivation	Equal variances assumed	3.444	.066	-4.016	98	.000	-.3600000	.0896305	-.5378689	-.1821311
	Equal variances not assumed			-4.016	88.935	.000	-.3600000	.0896305	-.5380958	-.1819042

The results of Levene's Test for Equality of Variances, Sig value = 0,66 > 0,05, this means that the variances for the two groups (treatment group and control group) are the same.

The value in Sig. (2-tailed) = 0.00 < 0,05 this means that there is a significant difference the students' motivation towards International Environmental Law in the mean scores between treatment group (M = 4.004) and control group (M = 3.644).

Based on this results, it can be concluded that Project-Based Learning will improve students' motivation to study International Environmental Law. And there is a significant difference in the students' motivation towards International Environmental Law between treatment group and control group.

*In terms of attitude*

Table 4 presents the difference in the students' attitude towards International Environmental Law between the experiment group and the control group. The result of data analysis revealed three aspect of students' attitude towards the implementation of project based learning in International Environmental Law class. The findings related to affective, behavioral and cognitive as presented in the followings tables.

Table 4

**The difference in the students' attitude towards International Environmental Law  
between the experiment group and the control group**

**Group Statistics**

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Cognitive	Control	50	3.558000	.4394291	.0621447
	Treatment	50	4.020000	.6983947	.0987679
Emotional	Control	50	3.630000	.5075954	.0717848
	Treatment	50	4.116000	.4156922	.0587878
Behavioral	Control	50	3.634000	.4666905	.0660000
	Treatment	50	4.134000	.4942981	.0699043

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Cognitive	Equal variances assumed	5.774	.018	-3.959	98	.000	-.4620000	.1166922	-.6935718	-.2304282
	Equal variances not assumed			-3.959	82.541	.000	-.4620000	.1166922	-.6941151	-.2298849
Emotional	Equal variances assumed	1.987	.162	-5.238	98	.000	-.4860000	.0927850	-.6701289	-.3018711
	Equal variances not assumed			-5.238	94.334	.000	-.4860000	.0927850	-.6702183	-.3017817
Behavioral	Equal variances assumed	.289	.592	-5.201	98	.000	-.5000000	.0961385	-.6907837	-.3092163
	Equal variances not assumed			-5.201	97.678	.000	-.5000000	.0961385	-.6907916	-.3092084

#### (1) Cognitive aspect of attitude

The results of Levene's Test for Equality of Variances, Sig value = 0,18 > 0,05, this means that the variances for the two groups (treatment group and control group) are the same.

The value in Sig. (2-tailed) = 0.00 < 0,05 this means that there is a significant difference the students' cognitive towards International Environmental Law in the mean scores between treatment group (M = 4.020) and control group (M = 3.558).

#### (2). Emotional aspect of attitude

The results of Levene's Test for Equality of Variances, Sig value = 0,16 > 0,05, this means that the variances for the two groups (treatment group and control group) are the same.

The value in Sig. (2-tailed) = 0.00 < 0,05 this means that there is a significant difference the students' emotional towards International Environmental Law in the mean scores between treatment group (M = 4.116) and control group (M = 3.630).

#### (3). Behavioral aspect of attitude

The results of Levene's Test for Equality of Variances, Sig value = 0,59 > 0,05, this means that the variances for the two groups (treatment group and control group) are the same.

The value in Sig. (2-tailed) = 0.00 < 0,05 this means that there is a significant difference the students' behavioral towards International Environmental Law in the mean scores between treatment group (M = 4.134) and control group (M = 3.634).

Based on this results, it can be concluded that Project-Based Learning will result in students having more positive attitudes toward International Environmental Law. Project-Based Learning will improve students' attitudes to study International Environmental Law. And there is a significant difference in the students' attitude towards International Environmental Law between treatment group and control group.

#### *The interviews results.*

The interviews indicated that students reported greater pleasure, curiosity, interest, and cooperation when Project-Based Learning was used. Most of the students were interested in the PBL method and

felt that it was more enjoyable, challenging, and interesting, because it promotes freedom of expression and inquiry-based learning. Moreover, it provides emotional support for the students: inclusion, consideration, and encouragement. Some students also noted that the project's presentation was very significant for them. Some students found it difficult to work within a group. Others complained that they did not receive enough guidance from the teacher and therefore, they did not know exactly what was expected of them. There were students who noted that the teacher did not give us enough time or that the teacher's comments on our project were not focused and were insufficient, which caused the project to look the way it did, that is, not good. In addition, some of the students said that we participated in the project because we feared that the teacher would give us a lower grade in International Environmental Law.

**Conclusion.** This study provides empirical evidence of the impact of the implementation of problem-based learning activities on International Environmental Law in School of Law, VNU. The findings show that PBL enhances students learning quality in term of enthusiasm, confidence, creativity, self-directed and collaborative learning ability, while from the teacher's part, PBL promotes teacher's motivation and satisfaction in teaching. In this present study, through the results of both questionnaire and interview, students presented positive attitudes towards International Environmental Law. In terms of learning strategies, students were more likely to acquire International Environmental Law knowledge through practical work. The study's findings indicate that an intervention that combines the teaching of International Environmental Law with Project-Based Learning results in both increased motivation among students and more positive attitudes towards studying International Environmental Law. Students reported greater pleasure, curiosity, interest, and cooperation when Project-Based Learning was used. The findings suggest that introducing Project-Based Learning can bring about improvements in both student motivation and their attitudes.

## References

1. Başı, G., & Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365–385.
2. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
3. Bhattacharjee, Anol, "Social Science Research: Principles, Methods, and Practices" (2012). *Textbooks Collection*. 3.[http://scholarcommons.usf.edu/oa\\_textbooks/3](http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3).
4. Blank, W. (1997). Authentic instruction. Blank, W. E. and Harwell, S. (Eds.). *Promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida.
5. Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). Motivating projectbased learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3–4), 369–398.
6. Brown, H. (1994). *No Title*. New York: Prentice Hall Regence.
7. Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
8. Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
9. Genc, M. (2015). The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(2), 105–117.
10. Harris, J. H. and Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
11. Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge Taylor & Francis Group. London.
12. Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching* (Essex: Pearson Education, 2007), 87.
13. Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, 39(1), 35–47.
14. Kember, D., Ho, A. and Hong, C. 2010. Characterizing a teaching and learning environment capable of motivating student learning. *Learning Environment Research*. 13, pp. 43–57.

15. Legutke, M. (1993). *Room to talk: Experiential learning in the foreign language classroom*, *Die Neueren Sprachen*, 92(4), 306–331.
16. Montano, D. E. & Kasprzyk, D. (2008). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. In K. Glanz, B. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 67–96.
17. N. Kortam, Ahmad Basheer, Avi Hofstein, Muhamad Hugerat. (2018). How Project-Based Learning promotes 7th grade students' motivation and attitudes towards studying biology. DOI: <https://doi.org/10.12973/arise/103043>.
18. Peter Stuart Westwood, *What Lecturers Need to Know about Teaching Methods*, (Victoria: Acer Press, 2008), 5.
19. Richard M. Ryan and Edward L. Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000) doi:10.1006/ceps.1999.1020.
20. Stark, T. Flache, A., & V. (2013). *Generalization of positive and negative attitudes toward individuals to outgroup attitudes*.
21. Thomas, J., Michaelson, A. and Mergendoller, J. (2002). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.
22. Tseng, K. H., Chang, C. C., Lou, S. J., & Chen, W. P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PBL) environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(1), 87–102.
23. Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.
24. Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell, Victoria: Acer Press.
25. Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J. L., Simon, B., Pimentel, J. H., & Gabel, L. E. (2008). Student perceptions of learner-centered teaching. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67–74.
26. Wolk, R. (2010). Education: The case for making it personal. *Educational Leadership*, 67(7), 16–21

## **РАЗДЕЛ II. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ИЗМЕНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ДИСТАНЦИОННУЮ ФОРМУ ОБУЧЕНИЯ**

*Квашко Людмила Павловна*

*доцент кафедры «Высшая математика», кандидат педагогических наук,  
Приморский институт железнодорожного транспорта,  
филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения в  
г. Уссурийске*

*Александрова Лариса Геннадьевна,*

*кандидат филологических наук, доцент кафедры «Образование в области романо-германских языков» филиала Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске*

*Квашко Виктор Викторович*

*старший преподаватель кафедры «Информационные технологии и системы»,  
Приморский институт железнодорожного транспорта,  
филиал Дальневосточного государственного университета путей сообщения в  
г. Уссурийске*

**Аннотация.** Изменение формы обучения должно влиять на эффективность обучения. В статье изучен вопрос изменения методического потенциала при переходе от традиционного обучения в вузе к дистанционной, происшедшей в период пандемии коронавируса. Основные элементы методики обучения, традиционно существующие в структуре учебного процесса вуза, сравнивались с такими же элементами, присутствующие при дистанционном обучении. В ходе сравнения было установлено, что при переходе на дистанционное обучение традиционная методика потеряла ряд элементов и тем самым ухудшила свои свойства.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; методы, формы и средства обучения; уровни обучения; вид учебной ситуации; виды обратной связи.

### **CHANGES IN THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS DURING THE TRANSITION TO DISTANCE LEARNING**

*Kvashko Lyudmila Pavlovna*

*Associated professor of mathematics, PhD in Pedagogic  
Primorskiy Institute of Railway Transport, a branch of Far Eastern State University  
of Transportation in Ussuriisk*

*Aleksandrova Larisa Gennadyevna,*

*Associate Professor of the Department of Education in the Field of Roman-German Languages,  
PhD in Philology, a branch of the Far Eastern Federal University in Ussuriysk (School of Education)*

*Kvashko Viktor Viktorovich*

*Senior Lecturer of Department of Information Technologies and Systems Primorskiy Institute  
of Railway Transport, a branch of Far Eastern State University of Transportation in Ussuriisk*

**Abstract.** Changing the form of training should affect the effectiveness of training. The article examines the issue of changing the methodological potential during the period of transition from the traditional form of education at a University to distance learning, which occurred during the coronavirus pandemic. The main elements of the teaching methodology that traditionally exist in the structure of the educational process of the University were compared with the same elements that exist in distance learning. In the course of the comparison it was found that when switching to distance learning, the traditional method lost a number of elements and thereby deteriorated its properties.

**Keywords:** distance learning; methods, forms and means of learning; levels of learning; type of learning situation; types of feedback.



Массовый переход вузов страны на дистанционную форму обучения с использованием электронных средств обучения в период пандемии коронавируса побудил авторов провести сравнительный анализ методики обучения, которая претерпела изменения при этом переходе. Дистанционное обучение в вузах страны переживает период становления [8], и поэтому необходима не только техническая экспертиза используемых обучающих средств, но и педагогическая. *Цель статьи* – показать результаты проведённого сравнения в виде дидактической модели учебного процесса с указанием наличных и отсутствующих элементов методики обучения, которые создают обучающий эффект.

Если обратиться к опыту зарубежных стран, то уже существуют попытки, когда обучение приближено к образовательным потребностям обучаемых [1, 3]. В нашей стране научные разработки учёных-дидактов, которые установили педагогические основы управляемого компьютером обучения (e-learning) [4], ещё не внедрены в массовую практику обучения. Используя в учебном процессе цифровые технологии и электронные средства обучения, необходимо руководствоваться требованиями киберпедагогики и цифровой дидактики. Но прежде, надо установить соответствие между составом, структурой и функциями уже существующей методики с той, которая используется при дистанционной форме обучения.

Установим параметры, по которым будет проведено сравнение. На рисунке 1 схематично показана методическая система преподавателя, которая существует объективно и не зависит от мастерства и опыта преподавателя. Нами уже рассматривалась подобная схема, но применительно к школьному обучению [6]. Теперь рассмотрим систему, в которой работают преподаватели вуза.

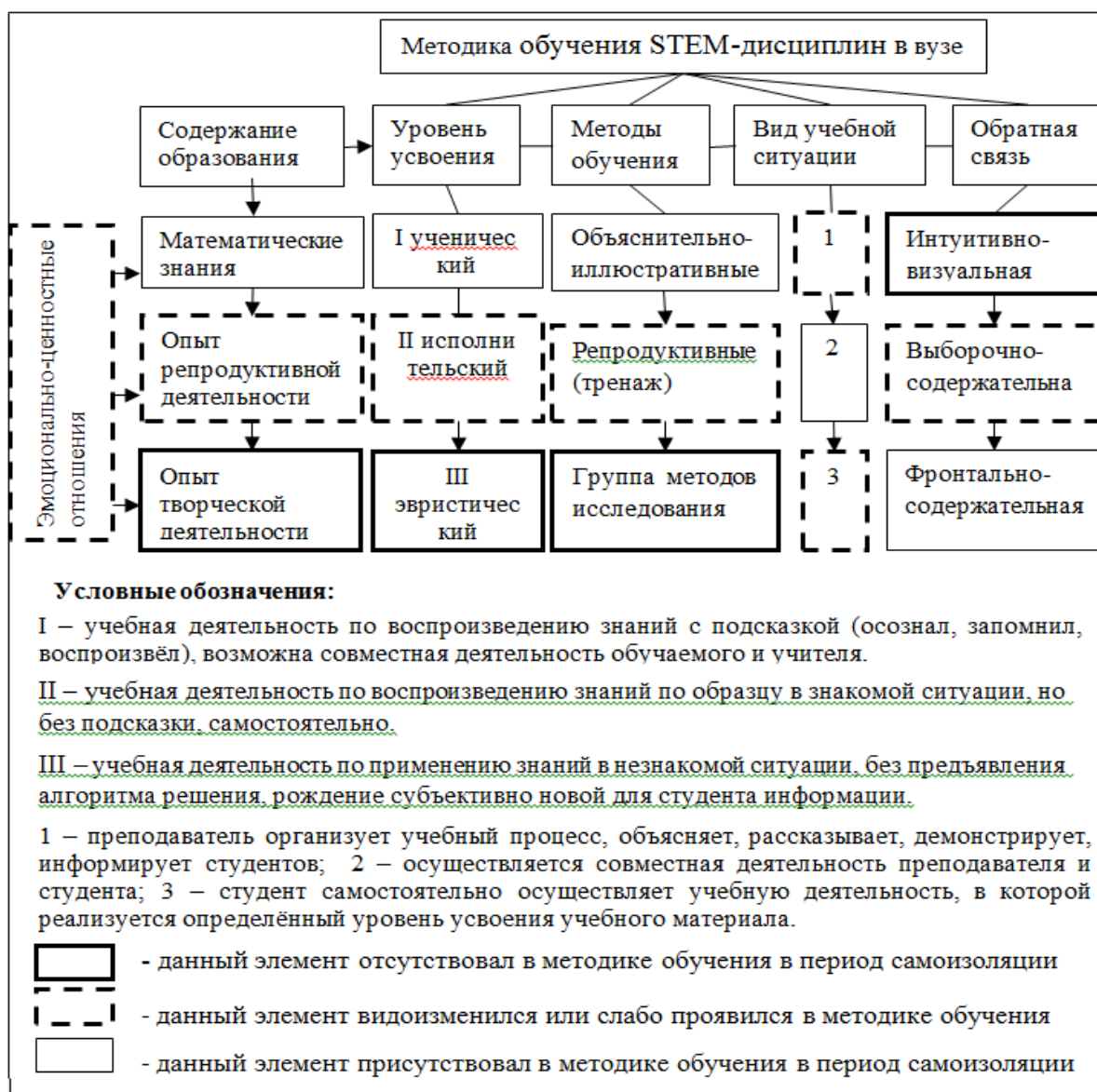


Рис. 1. Структурные изменения методики обучения в период самоизоляции пандемии коронавируса.

Источник: [2]

Составными элементами любой методики преподавания являются *методы обучения*, которые обеспечивают определённый *уровень*, на котором студенты должны *усвоить* некоторое *содержание образования*. Методы обучения применяются в определённой *учебной ситуации*, в которой студент играет активную роль, если он работает сам, или пассивную роль, если работает преподаватель. Ни один учебный процесс не может обойтись без *обратной связи*. Чем чаще применяется обратная связь на занятии, тем эффективнее проходит обучение. Мы не претендуем на полноту этой структурной схемы, но для обсуждения вопроса об изменении методики обучения в связи с переходом на дистанционное обучение этого будет достаточно. Разберём каждый элемент отдельно.

Состав содержания образования, которое передаётся подрастающему поколению от их предшественников, были установлены М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, В.В. Краевским и их последователями. По их мнению новому поколению передаются знания о мире и способах деятельности, опыт репродуктивной деятельности, который приобретается в стандартной ситуации; опыт творческой деятельности приобретается в нестандартной для данного студента ситуации. Четвёртый элемент, опыт эмоционально-ценностных отношений, связывает три предыдущих элемента и приобретается через «живой источник человеческой личности» (К.Д. Ушинский).

На рисунке 1 показана иерархическая структура методики обучения. Любая методическая система имеет свой запас дидактических возможностей, который определяется «законом сохранения в дидактике» [5, с. 136]. Поэтому объяснительно-иллюстративными методами, широко используемыми в педагогической практике, никогда не обеспечить второго уровня усвоения учебного материала, как это требуется при обучении любой дисциплины в вузе, а интуитивно-визуальная обратная связь не может достоверно установить эту степень усвоения. Любые знания хорошо усваиваются, если применяются репродуктивные методы обучения. Но прежде, система обучения должна гарантировать студенту усвоение знаний на первом, ученическом уровне. И первый, и второй уровень усвоения проверяются специальными педагогическими инструментами – тестами соответствующих уровней, причём у всех без исключения, фронтально. Опыт творческой деятельности может усваиваться только через методы проблемного изложения, частичный поиск или исследование, и проверяться тестами третьего уровня. Творческий уровень усвоения достигается после того, как будет преодолен первый и второй уровни. Так «работает» система обучения глазами учёных-дидактов.

Проведём сравнительный анализ элементов методики обучения при осуществлении основных этапов обучения при очном и дистанционном обучении. Знакомство с содержанием математического образования происходит на лекциях, где преподаватель излагает в определённой логике основные положения теории. Это же изложение предлагается и при дистанционном обучении с той лишь разницей, что преподаватель не может ежеминутно контролировать включённость студента в учебный процесс, так как последний находится вне поля зрения, «за кадром», даже при наличии видеосвязи. По этой же причине преподаватель не может регулировать свою скорость изложения, не может остановиться на каких-то деталях с учётом уровня подготовленности обучаемых. Конечно, у студента есть возможность задать вопрос преподавателю, но на это уходит больше времени, чем при очном обучении.

У студента есть возможность не слушать лекцию преподавателя, если обучение проходит в обучающей системе LSM Moodle, а изучить её можно по предложенному тексту или самому найти нужную информацию на просторах сети Интернет. Подготовленный студент может проверить себя с помощью теста, который придумал и поместил в свой электронный курс преподаватель. И от того, какие задания придумал преподаватель, как он выстроил логику опроса, какую шкалу оценки он выбрал, так и будут оценены знания студента. При информировании студентов об основных положениях теории изучаемой дисциплины правит субъективизм преподавателя и уровень его компетентности в преподаваемом предмете. В этой ситуации вузовская лекция не меняет своей роли и продолжает нести просветительскую функцию. Таким образом, лекции при дистанционном обучении значимо не улучшают качества обучения. А наоборот, исчезает такой элемент как «опыт эмоционально-ценностного отношения». Методика становится менее эффективной.

Другим структурным элементом образовательного процесса в вузе являются занятия, на которых студенты приобретают знания и умения в практическом применении теории. При очном обучении преподаватель «вживую» истолковывает методы решения задач, реагируя на вопросы

студентов, добавляя или исключая запланированные задания. Работая в дистанционном режиме, как при проведении дистанционной лекции, преподаватель излагает способы решения задач в том темпе и в тех объёмах, которые запланировал, без учёта индивидуальных особенностей студентов. Если электронный курс преподавателя содержит подробное описание методов решения задач, то студент может и не присутствовать на занятии, проводимом в удалённом режиме, а сам разобраться в практике применения теории. Таким образом, практические занятия при дистанционном обучении тоже не улучшают образовательную функцию системы обучения, но дают студенту определённую степень свободы в выборе времени и темпа изучения учебного материала. Практические занятия при дистанционной форме обучения также являются просветительскими, не обеспечивающими гарантированно достижения заданного, второго уровня обучения.

Третий структурный элемент системы обучения в вузе – это контроль во всех его устных и письменных формах (типовая контрольная работа, тесты, опросники, коллоквиумы). При очной форме обучения аудиторную письменную работу студенты пишут максимально самостоятельно, на глазах у преподавателя. Устные опросы преподаватель проводит сам, выясняя степень подготовленности студента и оценивая его в соответствии с его представлениями о той оценке, которую он фиксирует в ведомости.

Мы подвергли анализу количество времени, которое студенты и преподаватели потратили на обучение при очном и дистанционном режиме. Для анализа была взята средняя аудиторная учебная нагрузка преподавателя. Было установлено, что на одной учебной неделе при дистанционном режиме обучения у преподавателей и студентов было потрачено в два раза больше рабочего времени, чем при очном. На подготовку заданий студентам, проверку этих заданий и общение со студентами уходило 10–12 часов в сутки. Это выше норматива в два раза.

Опросы студентов показали, что мнения студентов разделились на две группы. Первая, самая многочисленная, группа студентов, которая составляет 83% опрошенных, показала, что времени для выполнения заданий преподавателя и изучения дисциплин курса уходило значительно больше, чем раньше, при очном обучении. Вторая группа студентов, утверждала, что времени на подготовку и изучение дисциплин у них ушло меньше или столько же, потому что они учились без старания. Таким образом, и студенты, и преподаватели оценили переход на дистанционное обучение, как более затратное и по времени, и по трудности выполнения работ.

Анализ очного и дистанционного форм обучения по виду осуществляемой деятельности преподавателей и студентов показал, что она не выходила за рамки традиционной. Содержание учебного материала доводилось до сведения студентов вне зависимости от их индивидуальных особенностей, без учёта индивидуального темпа обучения. Исследование, специально проведённое авторами, установило, что только третья часть студентов, присутствующих на занятии, чаще всего понимает учебный материал, чем не понимает, а также на протяжении всего занятия понимает учебный материал [7, с. 67].

Значит, преподаватель, как и прежде, создавал традиционное разомкнутое управление учебным процессом в рассеянном информационном поле. Ситуация усугублялась отсутствием возможности у преподавателя интуитивно регулировать учебный процесс, что, как правило, наблюдается при очном обучении в учебной аудитории. Студенты, хоть и получали задания от преподавателя, но эти задания не носили индивидуальный характер и, самое главное, имели отороченную обратную связь.

Таким образом, дистанционные обучающие технологии, которые массово применялись при обучении студентов в период самоизоляции, не повысили эффективность учебного процесса и не улучшили результат, а наоборот, ухудшили традиционное обучение со всеми вытекающими последствиями. Это произошло потому, что дистанционная форма повторила традиционную систему обучения с «ручным» управлением и рассеянным информационным полем. Такая система уже давно не соответствует требованиям общества и не может выполнять заказ общества на производство высококвалифицированных кадров.

В статье проанализирована методика преподавания в сфере высшего образования. Объектом анализа стала система обучения, которая сложилась в течение многих десятилетий, и методика обучения, которая применялась при дистанционной форме обучения в период самоизоляции пандемии коронавируса. За основу сравнения был взят состав, структура и функции методики обучения STEM-дисциплин в вузе. Результат сравнения установил, что дистанционные техноло-

гии обучения, имеющие тот же состав методики обучения (методы обучения, уровень усвоения, вид учебной ситуации, обратную связь) и те же функции (определённый уровень учебной деятельности), которые не улучшают качества обучения. Даже при широком использовании компьютера, он играл вспомогательную роль в ходе «ручного» управления учебным процессом, возлагая на преподавателя функции создания рассеянного информационного процесса с отсроченной обратной связью. Из методической системы исчез или стал свёрнутым один из важных элементов методики – эмоционально-ценностные отношения, которые передаются при непосредственном контакте преподавателя и студента.

Итак, применение электронных средств при дистанционной форме обучения не улучшило учебный процесс, а, напротив, сделал труд студента и преподавателя более не эффективным. Применение компьютерных технологий в обучении – это долгий и трудный процесс, который нельзя остановить. Поэтому его надо направить на применение требований киберпедагогики, которые должны лечь в основу новой, отвечающей современным требованиям времени, методики обучения.

### Список литературы

1. Colin Latchem. 21st century learning, technology and the professional development of teachers. *Education and Self Development*. 2018. № 13 (1). p. 10–18. DOI: 10.26907/esd13.1.02.
2. Kvashko, L.P., Aleksandrova, L.G., Shesternina, V.V., Erdakova, L.D., Kvashko, V.V. Distance learning during self-isolation: comparative analysis // *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1691. P. 012013. doi:10.1088/1742-6596/1691/1/012013. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1691/1/012013/pdf>.
3. Larry DeBrock. The new face-to-face education scalable live-engagement. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2018. № 4. p. 44–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-44-59.
4. Беспалько, В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning) / В.П. Беспалько. М.: Т8RUGRAM / Народное образование, 2018. 240 с.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
6. Квашко, Л.П. Некоторые пути роста профессионального мастерства учителя // *Аттестация педагогических и руководящих работников народного образования Приморского края*. Владивосток: Дальпресс, 2000. № 12. С. 18–27.
7. Квашко, Л.П., Александрова Л.Г. Исследование понимания учебного материала при обучении математике // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ*. 2020. № 06/2. С. 62–67. DOI 10.37882/2223-2982.2020.06-2.14.
8. Скоробач, И.Р. Дистанционное обучение: современные реалии // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ*. 2020. № 05/2. С. 71–73. DOI 10.37882/2223-2982.2020.05-2.19.

### **ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖДОМЕТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Маринченко Ирина Александровна**  
кандидат филологических наук, доцент  
Дальневосточный федеральный университет,  
**Васильева Елена Васильевна**  
заведующая информационно-библиографическим  
отделом библиотеки.  
Дальневосточный федеральный университет,

**Аннотация.** В статье рассматриваются лингвометодические аспекты изучения междометий на занятиях по русскому языку как иностранному. Представлены упражнения, обеспечивающие формирование у иностранцев представления о значениях и функциях наиболее употребительных

междометий в живой речи. В качестве материала для наблюдений выбраны произведения для детей В. Бианки.

**Ключевые слова:** междометие; звукоподражательное слово; глагольные междометия; русский язык как иностранный; детская художественная литература.

## ***LINGUO-METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDYING INTERJECTIONS IN THE CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE***

***Marinchenko Irina Aleksandrovna***

*Cand. Sci. (Philology),*

*associate professor of Russian language,*

*literature and teaching methods department*

*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

***Vasileva Elena Vasilievna***

*Head of the Information and bibliographic*

*department of the library*

*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article discusses the linguo-methodological aspects of the study of interjections in the classroom in Russian as a foreign language. Exercises are presented that ensure the formation of foreigners' ideas about the meanings and functions of the most common interjections in live speech. Works for children by V. Bianki were selected as material for observation.

**Keywords:** interjection; onomatopoeic word; verbal interjections; Russian as a foreign language; children's fiction.

Междометие является особым классом слов в языке, служащим для выражения произвольных эмоциональных и эмоционально-волевых реакций субъекта речи на различные факты внеязыковой действительности. Статус междометий в системе частей и характер их взаимоотношений с другими единицами языка и речи рассматривались в науке о языке по-разному. Так, А.А. Шахматов к категории междометий относил «слова, которые как в форме выкрика или звукоподражания, так и в форме, присвоенной другим частям речи, выражают, обнаруживают внутреннее или внешние ощущения говорящего, а также его волеизъявления, не являясь, однако, их названиями» [6, с. 136].

Междометия, согласно определению А.И. Германовича, – «это слова-сигналы для выражения чувств и воли человека» [3]. Один из наиболее авторитетных исследователей междометий отмечает, что поскольку «междометие занимает совершенно особое место в ряду частей речи», «относительно этой категории больше всего споров и разногласий» [Там же].

Наиболее тесная связь у междометий с междометными глаголами и звукоподражаниями. В.В. Виноградов, рассматривая «богатый пласт чисто субъективных речевых знаков, именно – знаков, служащих для выражения эмоционально-волевых реакций субъекта на действительность, для непосредственного эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых изъяснений, многочисленный и богатый разряд воспроизводящих или звукоподражательных восклицаний», которые примыкают к междометиям, выделяет среди них и звукоподражания [2, с. 616–622]. А.И. Германович высказывается против того, чтобы без достаточного основания относить к междометиям и звукоподражательные слова, так как «звукоподражания не являются сигналами для выражения чувств и воли, но служат для эмоционально-образного представления действительности» [3].

Междометия во многом определяют национальное своеобразие языка. Использование междометий иностранцами делает их речь более выразительной. Иностранец может понять или почувствовать значение междометия в устной речи, если он осознает прагматические задачи говорящего, внимательно относится к восприятию интонации, мимики, жестов, контекста общения в целом.

Нами подготовлен дидактический материал для изучения междометий на занятиях по русскому языку как иностранному. Цель такой работы – развивать навыки распознавания и адекватного перевода междометий в художественной литературе.

Междометия, являясь по большей части принадлежностью устной речи, образуют значимый сегмент экспрессивного синтаксиса русского языка. Способность междометий отражать разные системы человека как личности: его эмоции, разум и волю – определяет важную роль этих лингвистических единиц в структуре текста и в формировании смысла высказывания.

Эмотивность междометий влияет на их семантико-стилистические и грамматические особенности. Так, например, будучи эмотивно-экспрессивными единицами языка, междометия легко переходят в разряд усилительных простых или составных частиц. При этом междометия и междометные частицы действуют в комплексе с другими средствами интенсификации, например, – с повтором, градацией, местоимениями [См. об этом: 6, с. 115]. Разнообразны и прагматические функции междометий. К примеру, в работах лингвистов названы *эмотивная, оценочная, фатическая, апеллятивная, конативная, поэтическая, экспрессивная* функции данного класса слов.

Природа междометий, их структурные, семантические и синтаксические признаки обуславливают активное использование наиболее типичных из них в детской литературе. В качестве материала для упражнений нами выбраны произведения для детей Виталия Бианки, поскольку междометия и звукоподражательные слова «наиболее полно реализуют свойственный им потенциал изобразительности и выразительности в произведениях, адресованных детям» [4, с. 113]. Произведения В.В. Бианки имеют интересный сюжет, отличаются простотой и экспрессивностью синтаксических конструкций.

Традиционно в центре внимания лингвистов находятся эмотивные и императивные междометия. Когнитивные междометия привлекаются к анализу реже. Поскольку нами уже была подвергнута изучению группа когнитивных междометий [5], мы включили в дидактические материалы упражнение на понимание и распознавание междометий данной группы.

#### *Дидактический материал*

##### **Упражнение 1. Вместо точек вставьте подходящие междометия.**

1) Лисица прибежала, всю опушку оглядела, все кусты облазала, – н ет Терентия! «... – думает, – опоздала! Видно, он на дереве спал. Кунице, видно, достался» [1, с. 132].

2) Смотри, как он дрожит! ...! Да у него ушко в крови. Это ты его ножиком ранил, когда доставал. Ему больно [1, с. 74].

3) – ..., бедные, ах, бедные крошки! – сказала Оранжевое Горлышко. – Они так напугались, что не смеют и на ножки вскочить [1, с. 156].

4) Подбежал Бобик; он долго гонял на берегу лягушек ипритомился. – ..., волкодав, – посмеиваясь сказал дед, – садись карауль хозяина. Такая уж твоя собачья должность. Бобик весело замахал хвостом в ответ, как будто соглашаясь бодро нести всю ночь караульную службу [1, с. 349].

5) Поди, доченька, на чердаке бельё развесь – посушиться. – ...!. На чердаке – паук [1, с. 331].

6) – Вижу, дедушка, вижу! ...! Кто это из пенька выскочил? Не то мышка, не то птичка! Коричневенькая! И хвостик торчком [1, с. 374].

7) – Ух ты! – сказал отец. Одной рукой взьерошил волосы и чуть не сшиб очки с носа. Другой рукой сунул папиросу огнём в рот. – ..., чёрт! [1, с. 224].

8) – Ничего, ничего, пустяки! – смущённо сказала мать. – ..., какая я глупая! [1, с. 220].

**Слова для справок: Ай, ах, да-а, ну, ура, тьфу, фу, эх, ой.**

**Ответы:**

1) эх; 2) ай; 3) ах; 4) ну; 5) да-а; 6) ой; 7) тьфу; 8) фу.

**Упражнение 2. Какие эмоции выражают выделенные междометия в следующих предложениях? Какие слова в предложении помогают определить значения многозначных междометий? Прочитайте предложения, содержащие междометия, с правильной интонацией.**

1) Когда Лай подрос и стал гоняться по деревне за курами и кошками, отец, бывало, только крикнет ему: – **Ай-ай**, Лаюшка, сплоховал! Так нельзя. Понимаешь: нель-зя! [1, с. 301].

2) – **Ай**, дурашка! – рассердилась Таня. – Ищи, ищи! [1, с. 353].

3) Смотри, как он дрожит! **Ай!** Да у него ушко в крови. Это ты егоножиком ранил, когда доставал. Ему больно [1, с. 74].

4) **Ах**, погодите вы, дети! – сказала мать. – У меня от вашей трескотни голова разболелась [1, с. 140].

5) – **Ах**, какие у вас способные дети! – сказал он Подковкину и Оранжевому Горлышку. – Ведь это просто чудо: они уж и летают! [1, с. 152].

6) – **Ох**, как страшно тут! – сказала Береговушка и вмигвыпорхнула из шалаша. – Тут я всю ночь глаз не сомкну: всё буду думать, что меня раздавят [1, с. 31].

7) Латка виль-виль-виль хвостом-культяпочкой – да в дверь! Минуты не прошло – тащит из чулана... дохлого крысёнка. И подаёт Тане в руки. – **Фу**, гадость! – чуть не плачет Таня. – В крысёнка, что ли, я ногу обувать буду? Бессовестная какая! [1, с. 353].

8) – Поставил я ружьё к стенке, опустился на четвереньки, чиркнул спичку. **Батюшки светые**, кто под сараем-то сидит! [1, с. 309].

9) Как меня зовут? Ледоломка. Вот сейчас раскачаю хвост да как треснуим по льду, так лёд и лопнет, и река пойдёт. – **Ну да!** – не поверила Зинька. – Хвастаешь [1, с. 278].

**Ответы:**

1) укоризна, упрёк, порицание (фраза «так нельзя»);

2) укоризна, упрёк, порицание, неудовольствие (слово «рассердилась»);

3) сочувствие (уменьшительно-ласкательное слово «ушко», фраза «ему больно»);

4) досада (оценочное слово «трескотня»);

5) восхищение (оценочные слова «способные», «чудо»);

6) испуг, (слова и фразеологизмы со значением эмоционального состояния «страшно», «глаз не сомкну»);

7) отвращение (оценочные слова «гадость», «бессовестная»);

8) удивление;

9) недоверие (слово «не поверила»);

**Упражнение 3. Прочитайте предложения. Найдите междометия и определите их значение. К какому разряду по значению они относятся?**

1) Ванюшка встал во весь рост в дровнях, закрутил у себя над головой вожжами, закричал лошади: – **Эй-эй**, ударю! [1, с. 231].

2) Летели, летели... – **Стоп!** – говорит Стрекоза. – Первая остановка Бабочкин Луг [1, с. 370].

3) **Ну-ка**, ты, верхогляд, узнавай, кто идёт и зачем он сюда пожаловал? [1, с. 24].

4) **Цыц**, Бобик! – крикнул на щенка Егорка, подходя [1, с. 343].

5) – **Чш!** – шикнула Чирика. – Смотри, какое страшилище там, на крыльце [1, с. 102].

6) – **Марш** отсюда, живо! – И, схватив девочек за руки, повела их домой [1, с. 140].

7) Дуров вышел вперёд и стал рядом со слоном. – Макс, – сказал он спокойно. – Скажи гражданину директору, чего мы все от него хотим. **На!** При этом коротеньком слове хобот слона потянулся к рукам Дурова, взял из них бумажку и протянул её через стол директору [1, с. 119].

8) Широко расставив ноги, он бил пятками по крутым бокам лошади, как по барабану, и покрикивал на неё, как богатырь в быeline. – **Но! Но!** Волчья сыть, травяной мешок! [1, с. 340].

9) – **Тпру-у!** – крикнула мать. – Никак, ты, Танюша? [1, с. 357].

10) Художник обернулся, протянул к стене руку, но куртки там не было. – **Караул!** – закричал художник. – Держите! Воры! [1, с. 115].

*Междометия относятся к разряду побудительных (императивных), так как выражают призыв, повеление, просьбу или сигнал.*

**Ответы:**

1) Эй, эй! – призыв обратить на себя внимание;

2) Стоп! – сигнал к окончанию действия;

3) Ну-ка – побуждение к действию;

4) Цыц – требование тишины, команда замолчать;

5) Ч-ш-ш! – требование тишины, команда замолчать;

6) Марш – бытовая команда, приказ идти;

7) На! – побуждение взять что-либо;

8) Но! – команда, обращенная к лошади, требование начать движение;

9) Тпру-у! – команда, обращенная к лошади, требование остановиться;

10) Караул! – зов о помощи;

**Упражнение 4. Прочитайте предложения, найдите междометия и определите их вид по структуре. Заполните таблицу.**

1. Простые междометия	2. Сложные междометия	3. Составные междометия

1) «Не меньше получаса? – спросите вы, дорогие ребята. – Э-э! Да ты, брат гоглёнок, говоришь неправду! [1, с. 385].

2) – Эх ты! – засмеялась Медянка. – Да ведь это совсем просто отгадать [1, с. 24].

3) – Ах, – сказал Мухолов, – вот бы мне такой нос! [1, с. 21].

4) Бабушка стояла посреди избы и выгоняла мух в открытое окно. Машет полотенцем и кричит: –**Кыш**, мухи! [1, с. 294].

5) – **Ох-ох**, насмешил, ох, распотешил! Красным девушкам впору цветам радоваться, не тебе, косолапому [1, с. 299].

6) **Вот ужас!** – ахнул Подковкин. – Что же нам делать? [1, с. 148].

7) – **А-а-а**, так это ты меня по лбу! – заревел Мишка. – Я тебя! Вскинулся на дыбы, лапы над головой, да – рраз! – со всей силы чёрному в грудь. Тот – с ног [1, с. 322].

8) Вдруг идёт школьный учитель, а впереди него бежит незнакомая собачка. Увидела Таню – **марш-марш** к ней на крылечко; села и лапку подаёт: **здравствуй**, мол! [1, с. 352].

9) Учитель подошёл, смеётся: –**Ишь ты**, узнала хозяйку! Твоя ведь теперь эта собачка, Танюшка: я её из Ленинграда привёз от твоего дяди Пети. [1, с. 352].

10) Жаворонок думал-думал, – никак не может припомнить, чтобы прежде такие ноги видел. –**Эх ты!** – засмеялась Медянка. – Да ведь это совсем просто отгадать.

#### **Ответы:**

1) *ах; кыш; рраз; здравствуй;*

2) *а-а-а; ох-ох; марш-марш;*

3) *вот ужас; ишь ты; эх ты.*

**Упражнение 5. Прочитайте предложения. Найдите междометия, выражающие размышление, узнавание, припоминание, согласие, догадку, понимание, недоверие.**

1) – А! – сказал я. – Тогда всё понимаю. Это землерой. Самый крошечный зверь, сродни кроту и ежу [1, с. 248].

2) Второе дело – мы дружной артелью рыбку ловим. Разлетимся в разные стороны, и каждая высматривает рыбку. Вот сложила подружка крылья – пала на воду. Ага, – значит, рыбка там! [1, с. 268].

3) – Эге, брат, вот ты где! Стоит на ветке ножками, сам весь вытянулся, головка маленькая, – какой же это сучок, бутылочкой-то! Ведь это рябчик.

4) – Бежит и хвостом по полу шлёпает? – Нет, у этого хвостик не шлёпал. – Гм... Ну, дальше? – Ну, он к мышеловке. Вытянулся тоненькой колбаской и скользнул между двух проволок [1, с. 248].

5) – Ах, значит, она злюка? – сказал Сашка, потирая замёрзшую щёку. – Тогда я буду её звать «тётя Акула» [1, с. 233].

6) Когда мы приехали, тётя Киля увидела, что у тебя щека сделалась белая, и хотела скорей оттереть её снегом. Она не злая. Она давала тебе чаю с малиновым вареньем и рассказывала сказки. – А-а-а! – тянет Сашка. – Ну пускай [1, с. 234].

7) Рано, пташечка, запела, – сказал ей Старый Воробей. – Смотри ещё сколько морозу будет. Ещё наплачемся. – Ну да! – не поверила Синичка. – Полечу-ка нынче в лес, узнаю, какие там новости [1, с. 273].

8) – Щенок глаза выпучил, смотрел, смотрел – не видно Выпи в камыше. «Ну, – думает, – обманула меня Выпь» [1, с. 35].

1) *А! – узнавание;*

2) *Ага! – догадка;*

3) *Эге – узнавание;*

4) *Гм! – размышление;*

5) *Ах, вот как! – понимание, удивление;*

6) *А-а-а! – узнавание, понимание;*

7) *Ну да! – недоверие;*

8) *Ну – вывод.*

**Примечание.** В современной лингвистике междометия, выражающие размышление, узнавание, припоминание, согласие, догадку, понимание, называются **когнитивными**.



### Упражнение 6. Определите, о каких событиях идет речь в следующих предложениях.

- 1) Муха ему на нос села. Человек **бац** себя по носу! – а Муха уж ему на лоб пересела. Человек **бац** по лбу! – а Муха уж опять на носу [1, с. 56].
- 2) Собачонка с разбегу – **бух** в воду! [1, с. 353].
- 3) Размахнулся да как швырнёт камень в озеро! Камень –**бульк!**– и пошли круги по воде [1, с. 353].
- 4) А Латка –**нырк!** – и скрылась из глаз [1, с. 353].
- 5) Лис **хват** её за крыло! Со всех силёнок рванулась Уточка. Оставила перья у Лиса в зубах [1, с. 188].
- 6) Через минуту летит ворона из лесу – и прямо к утёнку. **Тюк** носом! – и давай рвать [1, с. 65].
- 7) Генька за цаплей. Да куда там: цапля крыльями **хлоп-хлоп** – и через забор [1, с. 70].
- 8) А воробышка, не будь дурак, **скок** – и за изгородь. Он маленький, ему между кольями как раз проскочить [1, с. 312].
- 9) Вот ястреб сидел на ёлке и ждал, когда людей на улице не будет. Меня не видал, потому что я в избе сидел, за окном. Улучил минутку, снялся да по-за избами неприметно – да **шась** на воробышек! [1, с. 312].
- 10) Ящерка сидела на камне, глаза закрыла, грелась на солнышке. Тихонько к ней подкрался Щенок – **прыг!** – и ухватил за хвост [1, с. 36].
- 11) Крючковатым своим носом крепко, как клещами, зажала ворона беззубку – не выскользнешь! Взвилась с ней в воздух да оттуда, с высоты-то, **швырк** её на камни! Раковина вдребезги, а слизняк вот он! Молодая ворона только рот разинула. А старая уж тут, на камнях. **Глыть** слизняка! [1, с. 327].

#### Ответы:

- 1) *бац – звук удара;*
- 2) *бух – звук падения;*
- 3) *бульк – звук падения в воду;*
- 4) *нырк – нырнула в воду;*
- 5) *хват – быстро схватил;*
- 6) *тюк – звук удара;*
- 7) *хлоп-хлоп – звук удара;*
- 8) *скок – стук при прыжке;*
- 9) *шась – что-л. быстрое, неожиданное и/или интенсивное действие, движение;*
- 10) *прыг! – быстро прыгнул;*
- 11) *швырк – звук падения, толчка, бросания, глыть – звук глотания.*

В данном исследовании нами представлены лишь отдельные примеры дидактических материалов для изучения междометий на занятиях по РКИ. Как показывает практика обучения русскому языку как иностранному, подобные упражнения улучшают качество понимания и перевода русской художественной литературы иностранцами, а также учат адекватному использованию междометий в разговорной речи.

### Список литературы

1. Бианки Виталий. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1: Рассказы и сказки. – Л.: Детская литература, 1972.
2. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г.А. Золотовой. 4-е изд. –М.: Русский язык, 2001.
3. Германович, А.И. Междометие как часть речи // Русский язык в школе», 1941. – № 2. – URL: [http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28\\_743](http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28_743) (дата обращения: 24.04.2021).
4. Маринченко, И.А., Васильева, Е.В. Стилистические приемы использования звукоподражаний в детской художественной прозе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2020. – Том 13. – Выпуск 2. – С. 113–117.
5. Маринченко, И.А. Когнитивные междометия в произведениях Николая Носова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –Тамбов: Грамота, 2019. – Том 12. – Выпуск 11. – С. 196–200.

6. Маринченко, И.А., Пак, Х. Прагматические и синтаксические функции эмотивных междометий // Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации. Мат. IX Всеросс. научно-практ. конф. – Владивосток, 2019. – С. 115–118.
7. Шахматов, А.А. Из трудов по современному русскому языку: Учение о частях речи. – М.: Учпедгиз, 1952.

## **ОБУЧЕНИЕ ДИСКУРСИВНЫМ ПРАКТИКАМ СТУДЕНТОВ ИТ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ**

**Осипова Екатерина Сергеевна**

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры иностранных языков,*

*Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого*

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы к понятию «дискурсивной практики», а также дается краткий обзор отличительных черт дискурса информационных специалистов с лингводидактических позиций. Автор подчеркивает значимость обучения дискурсивным практикам специалистов неязыковых специальностей, на примере обучения дискурсивной практики ведения диспута/переговоров на профессиональные темы студентами ИТ специальностей в процессе их языковой подготовки.

**Ключевые слова:** дискурсивные практики; языковая подготовка; ИТ специалисты; стратегии и тактики.

## **TEACHING DISCURSIVE PRACTICES IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF IT STUDENTS**

**Osipova Ekaterina Sergeevna**

*candidate of pedagogical sciences,*

*associate professor of foreign language department,*

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

**Abstract.** The article discusses various approaches to the concept of "discursive practice", and provides a brief overview of the distinctive features of the discourse of information specialists from a linguodidactic perspective. The author emphasizes the importance of teaching discursive practices to specialists of nonlinguistic specialties, using the example of teaching the discursive practice of conducting disputes/negotiations on professional topics by students of IT specialties in the process of their language training.

**Keywords:** discursive practices; language training; IT specialists; strategies; and tactics.

Для современного уровня развития теории дискурса и методов дискурс-анализа характерно пристальное внимание к непосредственно наблюдаемым фактам – дискурсивным практикам, так как именно в ходе речевой практики говорящих дискурсы создаются и претерпевают изменения [1; 3; 5; 7].

Среди ученых, в наибольшей степени повлиявших на формирование современного взгляда на понятие «дискурсивной практики», следует назвать Л. Витгенштейна, Е. Гоффмана, Дж. Остина, Дж. Серля и др. О.С. Иссерс рассматривает подходы к интерпретации данного понятия как социальной практики. По мнению исследователя ключевыми идеями и в лексическом значении слова и в научных определениях понятия «практика» являются идеи «деятельности» и «опыта» (как умения, навыка и обычая), однако само понятие не отличается терминологической точностью [5].

Выделяются два подхода к пониманию дискурсивной практики – как фонового (неэксплицированного) знания и умения и как конкретной деятельности, соединяющей слова и действия. Дискурсивные практики не существуют по отдельности, поэтому О.С. Иссерс справедливо говорит о системе дискурсивных практик, характеризующих субъекта или принятых в данном обществе и культуре [5].

Появление новых дискурсивных практик принято связывать с изменением так называемых «фоновых практик», которые Джон Серль рассматривал как совокупность принятых в культуре способов деятельности [8]. Л. Виттенштейн говорит о фоновой практике как о деятельностном контексте, в котором интерпретируется высказывание или поведение [2]. О.С. Иссерс приходит к выводу, что социальные изменения могут быть приняты как изменения фоновых практик, в частности применительно к дискурсивным практикам речь может идти не только о появлении новых коммуникативных каналов, но – в первую очередь – о формировании новых идеологий и идентичностей, о смешении дискурсов (интердискурсивность), взаимодействии семиотических кодов [5].

Дискурс информационных специалистов – это формализованный, узкоспециализированный и прагматически ориентированный дискурс инноваций. Основное отличие дискурса информационных специалистов от дискурсов представителей других профессий в области естественных наук состоит в конструировании постоянно меняющихся технологий оптимизации интеллектуальной деятельности, соревнующихся между собой с точки зрения производительности, скорости, надежности и безопасности [4].

Специфические особенности дискурса ИТ специалистов можно описать с позиции социологических исследований [4] по ряду критериев.

А. По каналу распространения информации – предпочтение отдается каналу referral (рекомендация друзей), далее следуют новостные подписки, тематические рассылки, тематические сайты. Не воспринимаются в качестве источников информации радио, телевидение и наружная реклама.

Б. По темам высказывания – наиболее популярными темами мира компьютерных технологий считаются дискурс инноваций, описание устройства чего-нибудь, инструкция пользования технологией. Отличительной чертой ИТ дискурса является возможность сужения широкого спектра тем до интересующих узкопрофессиональных аспектов, например, с помощью настройки электронной почты для получения новостей от определенного ресурса на заданную тему.

В. По правилам построения высказывания – высказывания (недоступные для широкой общественности) представляют собой код, написанный на одном из общепринятых языков программирования, которые характеризуются точностью и краткостью написанного кода [4].

Лингвисты [6], изучая дискурс специалистов ИТ выделяют следующие особенности:

- принадлежность к диалогическому дискурсу;
- отнесенность дискурса, в большинстве случаев, к инструментальному типу, то есть, когда происходит обмен мнениями по тому или иному поводу;
- использование графических изображений или пиктограмм, с помощью которых коммуниканты выражают свои чувства и эмоции;
- своеобразная пунктуация или полное ее отсутствие, что противоречит всем правилам орфографии;
- использование прозвищ или ников при обращении друг к другу;
- особая лексика, состоящая из таких лексических пластов, как, литературные слова, термины, сленг, разговорные и просторечные фразы и выражения, основу которых составляют, в большинстве случаев, англоамериканские заимствования.

Воспитанные в физико-математической традиции, программисты стремятся к формализации, однозначности и непротиворечивости утверждений [8]. В связи с этим **дискурсивные практики ведения диспута/ переговоров на профессиональные темы** представляют наибольший практический интерес в обучении будущих ИТ специалистов.

В основе практики ведения диспута лежит:

(а) *аргументативная стратегия*, которая реализуется через тактики *выражения (не)согласия / tactics of (dis)agreement, выражения личного мнения / tactics of expressing one's point of*

*view, выявления основной мысли услышанного/ tactic of working the key point out, утверждения / tactics of claim, информирования / tactics of informing, доказательства / tactics of proof, приведения данных / tactics of confirmation, приведения примера / tactics of giving examples, логического вывода / tactics of deduction, выделения положительных и отрицательных характеристик / tactics of giving pros and cons, апелляции к статистическим данным и умения использовать соответствующих средств связи (comparing and contrast, giving reasons, keeping to the point)*

*(б) прогностическая стратегия: тактики высказывания предположения / making predictions.*

Приведем примеры упражнений, нацеленных на формирование тактик и стратегий дискурсивной практики ведения диспута / переговоров на профессиональные темы.

**Упражнения, направленные на формирование умения применять тактики аргументативной стратегии выражения (не)согласия / tactic of (dis)agreement, выражения личного мнения / tactic of expressing one's point of view**

*In pairs, discuss these questions. Use "Useful expressions" for the discussion.*

1. What does a term "smart machine" mean?
2. Do smart machines make our life better or worse?
3. Do you use smart machines in your everyday life?
4. If a machine makes a decision, what happens if it gets it wrong? Who is responsible?

### **USEFUL EXPRESSIONS**

**Expressing opinion:** In my opinion, Speaking personally, From my point of view, As for me / As to me, In my experience, As far as I'm concerned.

**Expressing agreement:** I agree with you / him. I share your view. I think so. I have no objection.

**Expressing disagreement:** I don't agree. I disagree. I don't think so. You are / he is wrong.

**Упражнения, направленные на формирование тактики выявления основной мысли услышанного**

*Watch a Video 1. Choose a heading A, B, C or D that best suits the video.*

- A. A Computer Fairy Tale
- B. The Microchip that Changed the World.
- C. It's not Magic, It's Science.
- D. Advanced RISC Machines.

**Упражнения, направленные на формирование тактики прогностической стратегии высказывания предположения / making predictions**

*Work in pairs. Look at the pictures 1–4. Discuss the following questions. Use "Useful expressions" for the discussion.*

1. What are the following gadgets for?
2. Guess their names.
3. What kind of person might buy it?
4. How would you advertise these gadgets?

### **USEFUL EXPRESSIONS**

**Describing the pictures:** The first picture shows ... We can see .... That strikes me about the first picture is... This picture reminds me of... Judging from the picture ... This device appears to be... From what we can see here... When you give it a closer look it reveals...

**Making predictions:** Many people strongly suspect this will... It is commonly believed ... From a personal opinion/view ... It is probable that... It is likely that... It is possible that... It is unlikely that... It is doubtful that

**Упражнения, направленные на формирование умения применять тактики аргументативной стратегии утверждения / tactics of claim, информирования / tactics of informing, доказательства / tactics of proof, приведения данных / tactics of confirmation, приведения примера / tactics of giving examples, логического вывода / tactics of deduction**

*You are going to discuss the topic **How to keep our smart devices on eavesdropping on us?** in small groups. Consider 9 options advised by Asseco line managers. Imagine that you are a member of Asseco management team. Discuss the following.*

- 1. Evaluate the practicability according to the following scale: very high/high/medium/low.*
- 2. Discuss the options and consider the advantages and disadvantages of each one.*
- 3. Which option seems to be the best?*
- 4. Meet with other groups to discuss your idea.*

Обучением дискурсивным практикам студентов неязыковых специальностей становится актуальной задачей для преподавателей иностранных языков в высшей школе, для решения которой необходимо выявлять особенности языковых средств, к которым прибегают участники межкультурного взаимодействия в решении профессионально-значимых задач и на этой основе создать лингводидактический корпус учебно-речевого материала.

### **Список литературы**

1. Баранов, А.Н. Метафорические модели как дискурсивные практики / А.Н. Баранов // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. – 2004. – Т. 63. – № 1. – С. 33–43.
2. Витгенштейн, Л. Философские исследования // Философские работы (Часть 1). – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
3. Ильин, И.П. Дискурс. Дискурсивные практики / И.П. Ильин // Современное зарубежное литературоведение. Страны западной Европы и США. Концепции. Школы. Термины. М: 1996. – С. 45.
4. Ипатова, Н.А. Дискурсивные практики в формировании профессиональных сообществ: автореф... дис. канд. социол. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с.
5. Иссерс, О.С. Люди говорят... Дискурсивные практики нашего времени: монография / О.С. Иссерс. – Омск, 2012. – 276 с.
6. Королева, Л.Ю. Профессиональный дискурс программистов в современном обществе // Вестник ТГТУ. 2006. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-diskurs-programmistov-v-sovremenno-obschestve> (дата обращения: 12.04.2021).
7. Сандомирская, И. Книга о Родине. Опыт анализа дискурсивных практик / И. Сандомирская. – Wien, 2001. – 277 с.
8. Серль, Дж.Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. – 2-е изд. – М., 2004. – С. 56–74.

### **АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**Лосев Александр Сергеевич**  
кандидат физико-математических наук, доцент,  
доцент кафедры математики, физики, информатики и методики преподавания  
Школы педагогики ДВФУ в г. Уссурийске  
**Шилова Анастасия Владимировна**  
магистрант 2 курса,  
Школы педагогики ДВФУ в г. Уссурийске

**Аннотация.** В статье приводится обзор успешного педагогического опыта использования активных методов обучения на уроках математики в различных классах при формировании и раз-

витии коммуникативных универсальных учебных действий. В результате чего доказывается основная мысль работы, о том, что активные методы обучения являются необходимым инструментом для развития соответствующих универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** коммуникативные универсальные учебные действия; активные методы обучения; познавательная деятельность; познавательная самостоятельность.

## ***ACTIVE TEACHING METHODS AS A PREREQUISITE FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN MATHEMATICS LESSONS***

*Alexander Sergeevich Losev*

*candidate of Physical and Mathematical Sciences, associate Professor,  
associate professor of mathematics, physics, computer science  
and teaching methods*

*School of pedagogy FEFU in Ussuriysk,*

***Shilova Anastasia Vladimirovna***

*master of 2 courses,*

*School of Pedagogical FEFU in Ussuriysk*

**Abstract.** In article provides an overview of the successful pedagogical experience of using active teaching methods in mathematics lessons in various classes in the formation and development of communicative universal educational actions. As a result, the main message of the work is that active learning methods are a necessary tool for the development of appropriate universal learning actions.

**Keywords:** communicative universal educational actions; active teaching methods; cognitive activity; cognitive independence.

Важнейшей задачей учителя является формирование универсальных учебных действий обучающихся. Ведь успешное освоение ребенком знаний еще не гарантирует его благополучную социализацию, как в образовательном учреждении, так и после его окончания, что приводит к мысли о приоритетности формирования именно коммуникативных универсальных учебных действий. Действительно проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий актуальна на всех ступенях школьного образования, а её решение зависит от многих факторов. А именно, содержания предмета, возрастные особенности учащегося и понимание что относится к коммуникативным универсальным учебным действиям. Естественно, что последнее продиктовано ФГОС, но критерии и показатели оценки уровня сформированности универсальных учебных действий у различных авторов различны.

Наравне с этим, главную роль играет коммуникативная деятельность учителя при общении с учениками. Правильное коммуникативное взаимодействие обеспечивает верную совместную работу обучающихся, предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общей цели: установление доброжелательности в коллективе, совместная продуктивная работа, процессы межличностного восприятия между членами рабочей группы. Блок коммуникативных универсальных учебных действий дает обеспечение социальной компетентности и сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В работе [1], И.Н. Агафонова выделяет соответствующие приемы формирования и развития коммуникативных универсальных учебных действий, которые являются обязательными элементами коммуникации в априори:

- необходимо дать время обучающимся на обдумывание верного и правильного ответа;
- при прослушивании ответов других учеников нужно научить детей внимательно слушать своих одноклассников;
- никогда не навязывать и не вносить коррективы в ответы учеников;
- соглашаться и поддерживать все высказывания, не зависимо будут ли верны они или нет;

- предоставлять возможность задавать вопросы и вносить коррективы на понимание высказываний одноклассников, если мнения расходятся;
- дать возможность задать уточняющие вопросы автору высказывания;
- создавать атмосферу доброжелательности и уважения в общении.

Также весомый вклад в формирование коммуникативных универсальных учебных действий определяет методы и способы обучения. В частности, именно урок с использованием активных методов обучения заставляет вступать в диалог с учителем или другими учащимися. Поскольку активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена не на воспроизведение учителем готовых новых знаний, и запоминание с воспроизведением этих знаний учащимися, а на самостоятельное овладение обучающимися знаниями, которые им предстоит критически осмыслить и обсудить со всеми участниками образовательного процесса.

Современная школа ставит своей целью не только сами знания, но и умение их добывать учащимися самостоятельно и применять их. Большой объем знаний и умственной нагрузки на уроках остро ставит вопрос как поддержать у обучающихся интерес к изучаемому материалу и их активность на протяжении всего урока. Трудности в обучении по данному предмету характеризуются познавательной пассивностью обучаемых.

Недостаточность познавательной активности в обучении состоит в том, что обучающиеся не стремятся эффективно использовать время, отведенное на выполнение задания, нуждаются в направлении педагога на развитие познавательного процесса. Стимулирование познавательной активности, активизацию познавательной деятельности. Познавательная активность подразумевает интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление к обучению, к выполнению индивидуальных или общих заданий, интерес к деятельности педагога и других обучающихся. Поэтому для успешной познавательной деятельности необходимо наличие у обучающихся познавательной самостоятельности. Под познавательной самостоятельностью подразумевается стремление и умение обучаемых самостоятельно мыслить, способность ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению поставленной задачи, желание не только понять учебную ситуацию, но и способы ее добывания, развитие критического подхода к суждениям других участников образовательного процесса и независимость собственных суждений. [2]

Познавательная активность и познавательная самостоятельность – это те качества, которые характеризуют интеллектуальные способности человека к учению. Одним из средств активизации познавательной деятельности обучающихся является широкое применение их жизненного опыта. Большую роль при этом играют практические работы, а также решение задач с практическим содержанием.

В этом отношении математика отличается своей абстрактностью объектов, а исследовательская деятельность с математическим содержанием носит преимущественно мыслительный характер. Во время проведения урока изучения новых знаний традиционной формы, при которой педагог сам разъясняет новый материал или выводит формулу, обучаемые не всегда воспринимают информацию. Следовательно, для лучшего восприятия новых знаний обучающимся, необходимо самостоятельно проводить различные умозаключения.

Вышеизложенная мысль нашла свое подтверждение в эксперименте учителей математики Челябинской области Шонина М.Ю. и Кожевниковой Ю.А. [6]. Эксперимент проводился по предмету «Алгебра» в девярых классах. В одном классе урок по теме «Арифметическая прогрессия» проводился в традиционной форме, а во втором с использованием активного метода обучения, а именно в форме деловой игры. Класс был поделен на три группы, каждая из которых занималась по определенной учителем тематике. Результатом стала дискуссия, во время которой все группы представили информацию, найденную в процессе работы. Так же обучающиеся сами оценивали работу друг друга. В конце эксперимента была проведена диагностическая работа по данной теме. Результаты диагностики показали, что уровень усвоения знаний урока с применением активных методов обучения, выше, чем урока традиционной формы. Авторы эксперимента также отметили, что обучающиеся класса, в котором проходил урок с применением активных методов обучения, стал слышать, что говорят их одноклассники, поскольку обучающимся приходилось не только отстаивать свою точку зрения, но и слушать остальных. Активные методы обучения показали свою эффективность в данном эксперименте, позволив учителям повысить познавательную активность, создавая ситуацию успеха и формируя положительную мотивацию к обучению.

В свою очередь в 2020 году группа студентов Смоленского государственного университета разработала и провела деловую игру «Заседание конструкторского бюро» для учеников десятого класса на тему «Золотые сечения» [5]. Студентами была предложена следующая модель: в крупном научном учреждении проводится заседание конструкторского бюро, которое получило задание от дирекции. Ювелирная сеть планирует запустить новую линию украшений, имеющих форму многоугольников. На производство поступают одинаковые золотые слитки в форме параллелепипеда, которые необходимо разрезать так, чтобы в сечении получилась необходимая форма. Ученикам необходимо выяснить какой формы могут быть украшения, а также предоставить соответствующие чертежи. Обучающиеся делятся на четыре группы:

- мозговой центр – разрабатывает теоретическое обоснование возможного решения;
- конструкторы – строят модели возможных ситуаций;
- экспериментаторы – проводят опыты, чтобы убедиться в существовании решения задачи;
- историки – готовят доклад об историческом развитии данной темы, который может сыграть хорошую рекламную роль.

Обучающиеся использовались различная литература, программа «GeoGebra», пластилин и каркасные модели. Затем проводится общее заседание, на котором каждый отдел предоставляет отчет о проделанной работе. При этом каждый отдел дополняет ответы других отделов. После проведения урока и беседы с обучающимися, авторы выяснили, что данная форма обучения вызвала интерес обучаемых, выявила лидерские качества в процессе выполнения заданий, наблюдалась организованная групповая работа. Вместе с тем авторы отметили, что поставленные на урок цели, в том числе развитие умения аргументировать свою точку зрения, отстаивать свою позицию, а также умение работать в коллективе были достигнуты благодаря деловой игре.

В 2018 году в журнале «Педагогическая наука» была представлена совместная работа преподавателя кафедры математики Нижегородского института развития образования Эфимова Э.В. и учителя математики нижегородской школы Кох С.В. В статье [3] учителем математики рассматривается применение активного метода обучения «Домино», который относится к игровому и предусматривает коллективную работу на уроке. Данная игра нацелена на создание цепочки карточек, которые соприкасаются гранями с одинаковым значением. Данный метод довольно прост, и находит частое применение среди учителей математики при проверке вычислительных навыков учащихся. Игра применяется при закреплении какой-либо темы, в зависимости от содержания карточек, игра может проводиться со школьниками любого возраста, что является несомненным достоинством данного метода. Недостатком является лишь то, что учителю необходимо проделать большую подготовительную работу, заключающуюся в непосредственных разработках карточек. В ходе работы, учащиеся постоянно контролируют правильность построения цепочки. Метод «Домино» развивает такие коммуникативные навыки, как умение работать в коллективе, вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания.

Автор статьи «Приемы развития критического мышления школьников при углубленном изучении математики» Кулишова М.С. [4], предлагает использовать метод мозгового штурма на уроке геометрии для восьмого класса. Перед обучающимися ставится задача: на сторонах параллелограмма вне его построены квадраты, необходимо доказать, что точки пересечения диагоналей этих квадратов являются вершинами квадрата. Обучающиеся делятся на пять команд, каждой необходимо заполнить свою часть таблицы, в которой необходимо заполнить чертеж представленных четырехугольников: параллелограмма, прямоугольника, ромба, квадрата и трапеции, их свойства и признаки. Учитель активизирует обучающихся, мотивирует на дальнейшую работу, создает творческую атмосферу. Затем ученикам предлагается отобрать те свойства и признаки четырехугольников, которые могут быть использованы при решении задачи, а также дополнить их другими известными им геометрическими фактами, которые необходимы для поиска решения, далее учащиеся обсуждают в парах идеи для решения задачи. Так совместная работа поможет найти верное решение задачи. При использовании данного активного метода обучения учащиеся демонстрируют свои навыки совместной работы в коллективе, умение слушать участников образовательного процесса, подвергать критике как свои высказывания, так и высказывания своих одноклассников.

Следовательно, можно уверенно утверждать, что в методике обучения математики накоплен богатый опыт применения активных методов обучения, который можно использовать в рамках



реализации действующего Стандарта, для формирования необходимых универсальных учебных действий, в том числе коммуникативных. Так как именно активные методы обучения предполагают наличие контакта между участниками образовательного процесса, а значит коммуникацию, и, следовательно, являются необходимым инструментом при формировании коммуникативных универсальных учебных действий.

### Список литературы

1. Агафонова, И.Н. Формирование у детей умения сотрудничать в команде: коммуникативная компетентность учащихся // Управление начальной школой. – 2009. – № 4. – С. 1–16.
2. Данилов, М.А. Дидактика. – М: Учпедгиз, 1960.
3. Ефимова, Э.В., Кох, С.В. Использование активных методов обучения для организации повторения и контроля на уроках информатики. Метод "домино" // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2018. – №3 (99). – С. 187–194.
4. Кулишова, М.С. Приемы развития критического мышления школьников при углубленном обучении математике // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2020. – №3 (11). – С. 76–80.
5. Осипов, Р.А., Никанорова, Ю.Ю., Морозова, Е.В. Деловые игры на уроках математики как один из методов активного обучения // Colloquium-journal. – 2020. – №3 (55). – С. 75–78.
6. Шонин, М.Ю., Кожевникова, Ю.А. Опыт повышения познавательной активности школьников на уроках математики в условиях реализации ФГОС // Наука и образование сегодня. – 2016. – №5 (6). – С. 44–48.

### ***ИНСЦЕНИРОВАНИЕ СКАЗОК, КАК СРЕДСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ***

***Морозова Анастасия Игоревна***  
*студент Школы педагогики ДВФУ, Россия*

***Глухих Елена Васильевна***  
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
Школы педагогики ДВФУ, Россия*

**Аннотация.** В статье раскрывается метод инсценирования сказок как средства литературного развития младших школьников. Представлены этапы инсценирования сказок на уроках литературного чтения в начальной школе.

**Ключевые слова:** художественная литература; литературное развитие; инсценирование; этапы инсценирования; читательские способности; читательская активность.

### ***LITERARY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF STAGING FAIRY TALES***

***Morozova Anastasiya Igorevna***  
*Student*  
*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*  
***Glukhikh Elena Vasilyevna***  
*Candidate of Pedagogical Sciences,*  
*Associate Professor candidate of pedagogical science,*  
*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article reveals the method of staging fairy tales as a means of literary development of primary school children. The stages of staging fairy tales at the lessons of literary reading in primary school are presented.

**Keywords:** fiction; literary development; staging; stages of staging; reading abilities; reading activity.

Художественная литература – это искусство, главным инструментом которого выступает слово. В процессе восприятия литературы ученик постигает мир с художественной и научной точки зрения. В этом и заключается сущность литературы. Этим можно объяснить особенный творческий подход в деятельности учителя и читателя.

Ребенок проявляет эмоциональную отзывчивость, конкретизируя литературные образы в собственном воображении, осмысливает стиль автора и его позицию. Учитель же на уроках чтения развивает у ученика способность идейно-эстетически оценивать литературные произведения с точки зрения искусства. Идейно-эстетическое оценивание – умение объяснять взаимосвязь событий, характеры и поступки героев и роль основных художественных средств в произведении.

Современные программы образования усиливаются практической составляющей во время уроков литературного чтения. Данное направление проявляется в необходимости воспитательного процесса для того, чтобы ребенок сумел самостоятельно разобрать суть прочитанного и сформулировать собственное мнение. Добиться данного результата можно методом постоянной целенаправленной работы с художественными текстами, чтения и сопутствующего объяснения прочитанного, в частности использовать инсценирование.

Таким образом, целью литературного обучения выступает литературное развитие учащихся младшей школы. На данном этапе образование воспринимается как разносторонний процесс, который направлен на формирование читательской способности, развития творчества и навыка адекватного самовыражения словами, формирования культуры у школьника.

Литературное развитие было исследовано Н.Д. Молдавской. Она первой дала полное определение понятия. Так, согласно Н.Д. Молдавской, литературное развитие – это образовательный процесс, направленный на развитие навыка непосредственного восприятия словарного искусства, сложных способностей сознательно проводить анализ и давать оценку прочитанному, руководствуясь в процессе собственными эстетическими критериями. Так же понятие подразумевает под собой развитие литературного творчества у ребенка [1].

Из определения видно, что литературное развитие понимается как двусторонний процесс изменений навыка непосредственного восприятия словарного искусства, сложных способностей сознательно проводить анализ и давать оценку прочитанному на качественном уровне. В их основе лежит способность человека мыслить художественными образами, которая проявляется в читательском восприятии информации, и, непосредственно, в литературном творчестве [2, с. 288].

Литературное развитие – это возрастной процесс. Вне зависимости от системы образования, в разном возрасте ребенок по-разному воспринимает один и тот же текст, по-разному высказывает свое мнение о прочитанном, так как в процессе взросления мыслительный процесс ученика изменяется, его воображение и восприятие развиваются и становятся более зрелыми. При этом литературное развитие так же выступает образовательным процессом, а это значит, что характер образования сказывается на самом процессе, при этом обучение может способствовать процессу или тормозить его.

Современное литературное образование оценивает ученика по его мыслительным способностям. Они проявляются в конкретной деятельности, поэтому работа учащегося заключается в восприятии литературного произведения и создании собственного сочинения – текста. Для определения актуального развития ученика необходимо учитывать такие компоненты, как кругозор читателя, его предпочтения, мотивы и сформированность навыков и знаний о художественных произведениях.

Важным является достигнуть результата, чтобы школьник ученик в процессе литературного развития младших школьников начал воспринимать литературу как явление национальной и мировой культуры, как инструмент сохранения и передачи будущим поколениям нравственных ценностей и традиций. Это актуальная проблема курса литературы в начальных классах, которая стоит перед учителем. В решении данного вопроса можно обратиться к народной и литературной сказке.

Жизнь ребенка невозможна без сказки. Ее мир и словесность позволяют школьнику постигать уроки, понимать намеки и поучения. Сказка сопровождает нас на протяжении всей жизни.

Она учит человека доброте и мудрости, вере в себя, учит наслаждению и искреннему удивлению, прививает любовь к окружающему миру и показывает, как нужно жить. Сказка способствует удовлетворению духовных и моральных потребностей ребенка. Ее нужно чувствовать сердцем, так как глазами истину не познать. Работа со сказкой формирует читательскую активность, вызывает интерес, пробуждает нравственные ценности ребенка. В сказке можно отыскать ответы на многие вопросы нашей жизни.

Уроки словесности в младших классах – это уроки, на которых школьники обучаются искусству чтения. Ведь чтение – это инструмент, который позволяет прочувствовать вкус чистой воды из глубокого кристального источника, название которого – сказка.

Для того, чтобы ученик понял истинный смысл сказки, а в его душе сформировались добрые чувства, педагогу желательно уметь правильно организовать чтение и дальнейшую беседу со школьниками. Урок строится на диалогичной коммуникации, которая помогает ученику научиться высказывать свое мнение, давать оценку поступкам героев, выражать собственное отношение к услышанному, сравнивать и доказывать свою точку зрения. Диалог предполагает искренность в выражении своего читательского отзыва.

Важный этап урока – это его творческая направленность. Занятие может заканчиваться заданием, в котором ученику нужно ответить на вопрос по теме или закончить предложение, написать сочинение или письмо, придумать альтернативный конец сказке, додумать дальнейшую судьбу героя произведения, словесно описать героев или интерьер, сравнить подачу описания сказочного мира от разных авторов.

Главная задача учителя – сделать встречу ученика со сказкой желаемой и долгожданной. Ребенок через сказки стремится постигать красоту, добро и истину.

Не стоит забывать и то, что время после окончания уроков – это творческий мир, в котором ученик может проявить свои таланты, раскрыть собственные интересы и заниматься увлечениями. Ведь главное – это право выбора. Ребенок учится свободно проявлять свои желания, раскрываясь как полноценная личность.

Педагогу желательно уметь заинтересовывать школьников занятиями и после уроков. Ведь школа – это второй дом. А интересное времяпровождение позволит превратить внеурочные занятия в полноценный воспитательный и образовательный процесс.

На внеурочной деятельности формируется характерная эмоциональная среда детей и учителя, в которой происходит «штучная выделка романтиков», будущих узких специалистов и деятелей искусства.

Важно понимать, что внеурочные занятия – это не добавка к традиционному образовательному процессу, задача которой – компенсировать недостатки в педагогической работе, а возможность наладить взаимосвязь и обеспечить полноту и цельность обучения [2, стр. 38]. Инсценирование сказок может быть средством, которое налаживает взаимосвязь и обеспечивает полноту и цельность обучения.

Театрализация предполагает разработку плана для работы с учениками, изучение педагогического материала, создание текста для чтения, разработку визуального и звукового сопровождения занятия, работа с техническими средствами, исполнительная деятельность, организацию деятельности отдельных групп учеников и всего коллектива в целом – это действия, которые требуют применения максимального количества навыков и способностей для литературного развития младших школьников.

Театр – это инструмент, который может быть как школьным уроком, так и занимательной игрой. Он позволяет ученикам погрузиться в неизвестную ранее эпоху и открыть новые грани современности. Театр – это средство, с помощью которого можно усвоить на практике коммуникаций нравственные и научные истины, научиться быть самим собой и принимать чужой образ, прожить множество жизней и духовных воплощений, пройти драматическое испытание своего характера. Другими словами, театр – это путь ученика в общечеловеческое культурное наследие, к нравственным и моральным ценностям своей нации.

Учащиеся младших классов имеют ограниченный круг жизненных и художественных впечатлений, язык их беден, их эмоциональный опыт недостаточен. Именно поэтому в начальных классах восприятие произведения происходит чаще всего на уровне его сюжетно-событийной основы, с наивной верой в подлинность героев и происходящих с ним событий. Тем не менее, прак-

тика показывает, что уже с первых лет обучения, основываясь на искреннем доверии детей к автору, можно начать формирование творческих, «талантливых» читателей. Конкретность мышления младших школьников, естественная потребность расширить свои впечатления об окружающей действительности дают возможность оживить в их воображении художественный мир произведения и этим способствовать обогащению новыми эстетическими и нравственными чувствами.

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребёнка предполагает, в частности, необходимость гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности. Сочетание этих видов деятельности реализуется на уроках литературного чтения.

Одним из методических («творческих») приёмов работы на уроке является приём инсценирования, который целесообразно применять при работе над литературными сказками – небольшими по объёму произведениями, сочетающими в себе события и впечатления. Данный приём помогает детям более доступно получить необходимую информацию и эмоциональный настрой.

Инсценирование является одним из самых любимых видов работы для младших школьников. Этот приём помогает осуществлять преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом. Вовлекая детей к театральной деятельности, мы развиваем в них активное отношение к миру, создаём базу для эмоциональных, словесных и физических действий.

Рассмотрим приём инсценирования. Ученики могут самостоятельно составить диалог между персонажами сказки и создать ремарки, в которых будут уточнения места и времени, в котором происходит диалог, а так же состояние и поведение персонажей. Подобный приём может использоваться для определения динамики фабулы, сути конфликта, ведь драматическое изложение нуждается в точном определении действий, состояний, определении взаимоотношений. Рекомендуется применять такой приём в завершении работы над драматическим произведением.

Инсценирование открывает хорошие возможности для активной умственной деятельности ребёнка, для углубления его исследовательского интереса к оригинальному тексту и создания сценического варианта продолжения сказки. Такая работа на занятии сочетает в себе творческое воображение учеников в комплексе с литературными соображениями.

Инсценирование – это учебная деятельность, которая делится на такие этапы, как:

1. Подготовительный. Происходит первичное чтение сказки, чтение по фрагментам для лучшего восприятия сказочного текста, осмыслении сюжета и анализа произведения;

2. Исполнительский анализ. Это интерпретация текста с дополнениями театральными технологиями (Например, сказка «Журавль и цапля»). После прочтения и осмысления сюжета сказки, анализа произведения, наступает этап исполнительного анализа текста, т.е. мы с детьми перечитываем фрагменты текста еще по несколько раз, подбирая подходящую интонацию, думаем над мимикой и жестиком, которые будут подходить для данного отрывка. (Мы рассуждаем с детьми как лучше сыграть журавля, а как передать образ цапли и т.д.).

3. Репетиционный этап. Дети проводят репетицию чтения диалогов, воображая своих зрителей;

4. Презентация нового проекта;

5. Рефлексия. Данный этап заключается в обмене впечатлениями между учениками после завершения просмотра проектов. Создается проблемная ситуация, в которой присутствует мотив повторного обращения к сказке. Производится сопоставление оригинального текста сказки с инсценированным эпизодом.

В процессе подготовки материала учителю желательно придерживаться таких критериев как:

- умение сохранить авторскую идею;
- умение сохранить концепцию сказки;
- умение сохранить сказочную атмосферу;
- умение обеспечить соответствие выбранной темы интересам зрителей и особенностям учеников;

- умение ограничить объем произведения или выбрать подходящий фрагмент.

Подготовка к инсценированию основана на восприятии произведения и вхождении в сказку, осмысления ее содержания, поэтичности литературного произведения, трансформации худо-

жественных образов в понятия или концепцию. Ученик важно понимать, когда происходят сказочные события, в каких условиях, какими людьми являются главные герои (добрыми или злыми), какой у них внешний образ, какое поведение и отношение к друг другу.

Ребенок воображает происходящее в сказке, соотносит факты с событиями, которые происходили в его жизни, формирует ассоциативный ряд.

Во время уроков чтения много внимания уделяется различным комментариям (историко-культурным, этнографо-бытовым, языковым). Инсценирование можно считать определенной технологией, поскольку оно имеет свою логику и последовательность. Кратко охарактеризуем этапы инсценирования.

На первом этапе рекомендуется обратиться к имеющимся литературным материалам для обогащения осознания сути текста. Детям полезно будет узнать дополнительные сведения о писателе, историю написания сказки, об эпохе, культуре и так далее.

Особенно важным этапом инсценирования выступает создание сценария. Разработка сценария – это технология, которая является ролевой игрой, где каждый ребенок знакомится с разными типами деятельности: кому-то выпадает роль сценариста, кто-то становится режиссером, а кто-то может проявить свой актерский талант.

Привлечение школьников к составлению сценария активизирует творческие способности учеников, способствует скорейшему освоению новых жанровых стилей сочинения, развивает речь и нестандартное мышление, пускает в ход воображение, достигается эффект раскрепощенности, развиваются навыки анализа и принятия собственных решений. Ученики попадают в ситуацию успеха.

Сущность следующего этапа – это работа со сценической композицией – это своего рода сотворчество. Данная деятельность создает оптимальные условия для креативного развития учеников, поскольку учащиеся знакомятся с художественным театральным языком, которое начинается с базовых понятий: театр, сцена, афиша, свет, звук, декорации и другие. Помимо своих актерских «ролей», ученики распределяют между собой «роли» художника по костюмам, музыканта, оформителя света, костюмера и так далее.

Выступление перед воображаемыми зрителями – это еще одно звено инсценирования (репетиция). Во время репетиции в проект могут быть внесены поправки, уточнения. Учитель может на этом этапе направить старания учеников в правильное русло, помочь им определить структуру своего представления.

Следующим этапом становится выступление, презентация своего проекта. Все задуманное изображается в действиях. Здесь важно учитывать знания текста, декорации и музыкальное оформление выступления.

Последним этапом является рефлексия – переосмысление своих чувств и эмоций. Рефлексия необходима для выхода воспринимающего из «подражания», чтобы точно выразить свое отношение к услышанному. Здесь формируется художественное сознание читателя.

Рефлексия выступает особенным этапом, который дает возможность раскрыться обеим сторонам выступления – актерам и зрителям.

Актеры получают задачу определить, удалось ли им правильно исполнить роль. Зрителям важно осознать изменения в своем понимании произведения.

Использование такого приема приводит к осмыслению базовых понятий, связанных с анализом сказки и возрастными особенностями ребенка. А инсценирование может быть рассмотрено способ интерпретации сказки сценическим образом с внесением драматических элементов.

Процесс использования инсценирования произведения на литературном чтении основан на сотворчестве ученика и автора.

Использование приема инсценирования на занятиях – это важный аспект для реализации межпредметной связи, которая активизирует формирование правильного мировоззрения ученика, способствует его эстетическому развитию.

В процессе инсценирования ученики могут использовать свои знания, накопленные на уроках литературного чтения. Ребенок может выразить свое эмоциональное восприятие прочитанного. Каждый раз игра остается в памяти школьника как творческая ценная деятельность.

Несмотря на присутствие классификации сказок, каждое произведение несет в себе неоспоримое воспитательное и образовательное значение для ученика.

С начала школьного обучения дети знакомятся со сказками. Народное творчество имеет огромное психологическое значение для учеников разного возраста, поскольку в нем отражены проблемы, которые волнуют ребенка на разных этапах взросления, например, проблемы взаимоотношения со взрослыми, проблемы взаимоотношения со сверстниками и места в коллективе, и другие.

Сказка написана на особенном языке. Она читается лаконично и выразительно, в тексте присутствует ритмика.

В качестве вывода можно констатировать, что сказка – это важнейший воспитательный инструмент, который создавался на протяжении многих столетий. Для упрощения осмысления сказки рекомендуется использовать прием инсценирования. Так ребенок сможет более осмысленно проработать все моменты произведения, осознать каждый аспект сказки, тем самым способствовать своему литературному развитию.

### Список литературы

1. Агапитова, Д.А. Литературное развитие школьников в процессе обучения (анализ монографии) Н.Д. Молдавская. – URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-analiz-monografii-nd-moldavskoy-literaturnoe-razvitie-shkolnika-v-processe-obucheniya-klass-2531625.html> (Дата обращения: 20.03.2020).
2. Воюшина, М.П. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – С. 288.
3. Григорьев, Д.В., Степанов, П.В. «Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор». – М.: Просвещение, 2009. – С. 38.

### **ФОРМЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ**

**Берсенева Светлана Анатольевна**

*кандидат биологических наук, доцент,*

*Приморская государственная сельскохозяйственная академия*

**Репш Наталья Викторовна**

*кандидат биологических наук, доцент,*

*Дальневосточный федеральный университет*

**Белов Александр Никитович**

*кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,*

*Дальневосточный федеральный университет*

**Аннотация.** В статье рассматриваются формы внеурочной деятельности в школьном курсе биологии.

**Ключевые слова:** образовательный процесс; формы внеурочной работы; факультатив; кружок; экскурсия.

### **FORMS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE SCHOOL BIOLOGY COURSE**

**Berseneva Svetlana Anatolevna**

*candidate of Biological Sciences, Associate Professor,*

*Primorskaya State Academy of Agriculture*

**Repsh Natalya Viktorovna**

*candidate of Biological Sciences, Associate Professor,*

*Far Eastern Federal University*

**Belov Alexander Nikitovich**

*candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor,*

*Far Eastern Federal University*

**Abstract.** The article discusses the forms of extracurricular activities in the school biology course.

**Keywords:** educational process; forms of extracurricular work; optional; circle; excursion.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, которая способствует в полной мере реализации требований федеральных образовательных стандартов общего образования [7].

Основными целями внеурочной деятельности в школе являются:

- создание условий для проявления самостоятельности и инициативы обучающихся;
- воспитание стремления к продуктивному время препровождению;
- формирование культуры общения;
- передача опыта, знаний, умений и навыков.

Организация внеурочной деятельности способствует решению таких задач как [1–2]:

- создание комфортных условий для реализации образовательных целей;
- равномерное распределение учебной нагрузки обучающихся;
- ознакомление обучающихся с разносторонней деятельностью;
- выявление склонностей и способностей школьников к различным видам деятельности;
- формирование системы знаний, умений и навыков;
- развитие творческих способностей учеников;
- создание благоприятных условий, способствующих проявлению уже приобретенных умений и навыков;
- создание кружков и секций согласно потребностям и интересам обучающихся;
- воспитание целеустремленности, трудолюбия силы воли и терпения для достижения поставленных целей;
- помощь ребенку на пути к социализации в обществе.

Внеурочная деятельность в рамках дисциплины биология позволяет школьникам изучать материал глубже и способствует развитию их индивидуальных способностей. Одной из основных форм внеурочной работы по биологии является факультатив. Факультативы – это занятия в группах от 5 человек, направленные на повышение заинтересованности обучающихся в предмете, углубление их содержания, активизацию исследовательской и познавательной деятельности [9–10]. От уроков факультативы отличаются тем, что школьники в них участвуют добровольно (по желанию) в соответствии с их индивидуальными потребностями, интересами [4–6, 10].

При изучении школьного курса биологии важно использовать и такие формы внеурочной деятельности как кружки и экскурсии в разнообразные природные экосистемы. Экскурсия – форма и метод учебно-воспитательной работы, позволяющий организовать наблюдение и изучение различных предметов и явлений в естественных обычных условиях [8]. Экскурсия, построенная на принципах наглядности, самостоятельности учащихся, является одним из наиболее ценных в педагогическом отношении методов школьной работы. Она способствует зарождению и развитию у обучающихся интереса к знаниям, учебным занятиям, расширяет их кругозор, учит рассматривать факты и явления окружающей жизни во взаимосвязи и взаимодействии, сравнивать их между собой, делать обобщения и выводы, «видеть» реальную действительность.

Одной из форм экскурсий и детального изучения биологических объектов можно назвать экологическую тропу. Экологическая тропа (экотропа) – это демонстрационный, специально оборудованный маршрут, проходящий через различные природные объекты [11]. С помощью таких троп углубляются и расширяются знания школьников об окружающей природе. Прогулка по экологической тропе для школьников – это не только возможность расширить и углубить свои знания о флоре и фауне родного края, но и совершенство понимания закономерностей биологических и других естественных процессов, а также, отличный вид отдыха, возможность насладиться красотой природы.

Кружок – это внеурочная форма предметного объединения школьников, основанная на добровольном посещении, включающая многообразные формы коллективной деятельности, направленные на достижение определенного образовательно-воспитательного результата [3]. Школьные кружки по биологии органично дополняют программу предмета и являются важной составляющей системы образования и воспитания школьников, успешно объединяя осуществление функций обучения, воспитания и развития личности. Работа в кружке способствует воспитанию трудолюбия, целеустремленности учащихся, расширяет их кругозор, развивает коммуника-

тивные, творческие, когнитивные способности. Занимаясь в кружках, ребята углубляют знания по биологии, развивают свой личностный потенциал, плодотворно организуют свое свободное время. Кроме того, занятия в кружках дисциплинируют ребенка, приучают его к процессу самоорганизации [2].

В последнее время активно реализуются профильные программы с углубленным изучением биологии и экологии во всероссийских детских центрах «Орленок», «Океан», «Смена», которые также являются внеучебной деятельностью обучающихся. Так, например, в 2017 году впервые в ВДЦ «Орленок» была проведена профильная смена «Лесной подрост». В 2019 году аналогичная смена «Слет школьных лесничеств» прошла в ВДЦ «Океан» под руководством ФГБОУ ВО Приморская ГСХА. Именно такая форма работы с обучающимися позволяет развивать не только интерес к вопросам биологии, но и формировать активную жизненную позицию школьников – беречь и сохранять леса.

Большую работу в этом направлении проводит и Российское географическое общество, формируя не только профильные смены, но и дает возможность ребятам, в целом, школам участвовать в грантовой деятельности в области биологических наук.

Заинтересованность школы во внеурочной деятельности в рамках ФГОС основного общего образования проявляется, прежде всего, не во включении вышеназванной деятельности в учебные программы, а в новых взглядах на образовательные результаты, т.е. урочная и внеурочная деятельность должны иметь определённую связь, но не подменять друг друга. Значимость внеучебной деятельности для образовательного процесса поистине высока, так как она способствует достижению личностных результатов, интересов и потребностей школьника при том, что он сам выбирает ее.

### Список литературы

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
2. Гуткина, Л.Д. Планирование и организация воспитательной работы в школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 160 с.
3. Назаренко, В.В. Формы внеурочной деятельности школьников: факультативы, кружки, проектная деятельность // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 103–107.
4. Пак, М.С. Теория и методика обучения химии: учебник для вузов. – Санкт-Петербург. – 2015. – 305 с.
5. Приймак, Е.В. Факультатив как форма организации химического образования // Образовательный процесс. – 2019. – № 8. – С. 14–19.
6. Приймак, Е.В., Бойкова, О.И. Факультатив – как форма организации внеурочной деятельности по химии // Проблемы научной мысли. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 9–11.
7. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 № 19644). – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110255/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/).
8. Репш, Н.В., Белов, А.Н., Ландык, В.М., Ломова, В.В. О необходимости использования живых объектов и экскурсий в природные экосистемы при изучении биологии в средней школе с внедрением регионального компонента // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: Сборник научных статей и докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 120-летию высшего образования и 110-летию педагогического образования на Дальнем Востоке. – Владивосток: Издательство Дальневосточный федеральный университет, 2019. – С. 230–232. – Режим доступа: [http://uss.dvfu.ru/e-publications/2019/nats\\_prioritety\\_sovr\\_ros\\_obr\\_ch1\\_2019.pdf](http://uss.dvfu.ru/e-publications/2019/nats_prioritety_sovr_ros_obr_ch1_2019.pdf).
9. Репш, Н.В., Белов, А.Н., Шурухина, Т.Н. Факультативный курс «Удивительный мир насекомых Приморского края» как средство реализации принципа региональности в обучении // Биология в школе. – 2020. – № 3. – С. 66–73.
10. Репш, Н.В., Шурухина, Т.Н., Белов, А.Н., Золотарева, О.А. Возможности факультативного курса «Удивительный мир насекомых Приморского края» в реализации региональной специфики



обучения по биологии // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. № 5. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN520.pdf>.

11. Розломий, Н.Г., Репш, Н.В., Шурухина, Т.Н., Белов, А.Н., Берсенева, С.А. Экологическая тропа как форма экологического образования школьников // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 2 (192). – С. 267–273. DOI: 10.36718/1819-4036-2021-3-10.

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ФОРМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПО**

*Беленькая Елена Геннадьевна*

*преподаватель высшей квалификационной категории,  
Амурский колледж сервиса и торговли, отд. № 4*

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты исследовательской работы по применению активных форм обучения в образовательном процессе СПО.

**Ключевые слова:** активные формы обучения; игра; развивающий и воспитательный потенциал; оптимальность и эффективность средств; коммуникативные способности обучающихся; творческо-поисковая деятельность.

### **THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF GAME FORMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SPO**

*Belenkaya Elena Gennadyevna*

*teacher of the highest qualification category,  
Amur College of Service and Trade, otd. № 4*

**Abstract.** The article discusses the results of research work on the use of active forms of learning in the educational process of secondary vocational education.

**Keywords:** active forms of learning; play; developing and educational potential; optimal and effective means; communication skills of students; creative and search activity.

Вопросы воспитания детей и молодёжи вновь стали приоритетными в организации деятельности образовательных учреждений. На основании ФЗ «Об образовании в РФ», Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года и других основополагающих документов, определяются цели воспитательной работы со студентами не только во внеурочное время, но и на учебных занятиях.

Большую часть планируемых мероприятий в группах, где я являюсь классным руководителем, я планирую и провожу в форме игр. И если задать вопрос аудитории, которая знакомится с материалом данной статьи: «Можно ли игры применять на занятиях?» или «Как часто вы применяете на уроках игровые формы?», то убеждена, что получу положительный ответ. Коллеги, которым мне представилась возможность поделиться результатами своих поисков, конечно же применяют в своей работе активные формы обучения и вполне имеют право задать вопрос: «В чём новизна этого исследования? Игра – это давно известная всем форма обучения». Понятно, что в работе Научно-практической конференции принимают участие те педагоги, кто в своей деятельности стараются самыми разнообразными способами сделать учебный процесс интересным и увлекательным. Но есть и другие преподаватели...

Проведя опрос среди коллег отделения колледжа, работающих от одного года до пяти лет, выяснилось, что игру на своих уроках они не используют. Как можно не применять эту форму в то время, когда перед нами всё острее и острее с каждым годом встаёт проблема пассивности студентов, отсутствие интереса к участию в процессе получения знаний? Для наших студентов более понятен виртуальный мир. Всё чаще они демонстрируют нам нежелание работать в группе, в кол-

лективе, нежелание общаться, говорить, слушать и слышать нас. Именно эти два аспекта побудили меня поделиться результатами своего многолетнего поиска.

Цель исследования заключалась в обосновании целесообразности использования игровых методов и приёмов в изучении технических дисциплин. Среди поставленных задач особо выделены: проведение сравнительного анализа показателей качества усвоения материала на занятиях в форме игры и другой форме; определение перспективы дальнейшего внедрения активных форм проведения занятий в образовательном процессе СПО. Актуальность данной темы показалась мне бесспорной: для того чтобы решить задачи по вовлечению студентов в активный учебный процесс, преподаватель СПО обязан выбрать для себя интересные современные педагогические технологии и применять их на занятиях.

На протяжении многих лет я занималась исследованием влияния на результативность обучения применение игровых методов проведения занятий в СПО. В самом начале своей преподавательской деятельности, в Райчихинском индустриальном техникуме (годы работы с 2000 г. по 2008 г.), работая со студентами, я стала понимать, что как бы я не была готова к изложению темы, моим слушателям скучно и неинтересно. Я попробовала немного «встряхнуть» их игровыми формами опросов в виде популярной в то время телеигры «Слабое звено», немного смягчив жёсткость этой игры. При изучении новых терминов, понятий, определений стала проводить занятия по вводным темам разделов дисциплины по принципу «Поля чудес» и сделала вывод, что вызываю отклик у студентов, и они с большим интересом посещают мои занятия.

На одном из открытых уроков того периода я продемонстрировала коллегам урок, фрагментом которого была игра, но вызвала отчаянную критику и непонимание... Что, мол, техникум, это не детский сад и не школа, и работать надо серьёзно, не заигрывать с ними... Что ребята после вас приходят к нам на занятия и требуют, чтобы мы тоже играли с ними...

Стала искать поддержку, изучая труды известных педагогов. Но в них, в большей степени, речь шла об игровых формах работы в школе. Поэтому мне пришлось искать новые приёмы и способы, которые можно применить в работе с возрастной группой от 17 и старше, учитывая психологические особенности этой возрастной группы и особенности обучения в СПО.

По сути, игровые технологии связаны с взаимодействием преподавателя и обучающихся через реализацию определенного сюжета (игры, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры. В образовательном процессе я использую занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.И. Пидкасистый и др.

Игра, по мнению В.С. Кукушкина, российского учёного, профессора педагогики, способствуют не только воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности обучающихся, но и выполняет много функций:

- Развлекательная функция игры (основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес).
- Коммуникативная функция (освоение дидактики общения).
- Функция самореализации человека в игре.
- Игротерапевтическая функция игры (преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности).
- Диагностическая функция игры (выявление отклонений от нормального поведения, самопознание в процессе игры).
- Функция коррекции в игре (внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей).
- Функция межнациональной коммуникации (освоение единых для всех людей социально-культурных ценностей).
- Функция социализации (включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития).

## Результаты исследования

### Эксперимент № 1.

**Вводное занятие по дисциплине Инженерная графика.** Подготовлены две инструкционно-технологических карты для урока-игры «Колесо истории» и комбинированного занятия.

В форме игры организованы занятия в группах А417 (специальность Автоматизация технологических процессов и производств), ТМП 417 (специальность Технология молока и молочных продуктов); в форме комбинированного урока – М417 (специальность Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования), ТХ 417 (специальность Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий). Результаты исследований представлены в таблицах. В игре студенты должны были, поделиться на команды – сектора и преодолеть 4 этапа игры. Вопросы содержали информацию о возникновении инженерной графики и основных терминов дисциплины. Каждому вопросу предшествовал теоретический материал, связанный с историей.

Таблица 1.1

### Результат эксперимента № 1

№ п/п	группа	Дата проведен. занятия	Форма занятия	Количество присутствующих (чел)	Количество участв. в опросе (чел)	Качество получен. знаний, %
1.	А 417	03.09.18	Комбинированный урок	18	6	33
2.	ТМП 417	06.09.18	игра	13	13	100
3.	М417	05.09.18	игра	16	16	100
4.	ТХ417	04.09.18	Комбинированный урок	14	6	42,8

Примечание: количество студентов в таблице 1.1 – в подгруппе.

Таблица 1.2

### Результат рефлексии

Группа	Кол-во	Было интересно	Обычный урок	Скучно
А 417	18	8	7	4
ТМП 416	13	8	-	-
М 417	16	12	3	1
ТХ417	14	8	5	1

**Вывод:** Результативность и активность выше на занятиях в форме игры. Оценка студентами формы занятия – в пользу игровой формы.

### Эксперимент № 2.

**Дисциплина Техническая механика.** Тема: «Цепные и ремённые передачи». Специальность Монтаж и эксплуатация промышленного оборудования.

Эксперимент проводился на протяжении трех лет в группах М415, М416, М417 одной специальности. В группе М415 урок по теме проводился в виде комбинированного урока, в группах М416, М417 – в форме игры «Колесо знаний». Игра содержала занимательную и необходимую информацию по теме. В уроке использовались модели передач, кинематические схемы, презентация с информацией, необходимой для правильного решения вопросов и задач. Группа была разбита на команды, каждой из которых необходимо было пройти три этапа и заработать наибольшее количество баллов. От каждого игрока команды зависел итог игры.

## Результат эксперимента № 2

Группа	Дата проведения занятия	Кол-во	Оценки	Качество%
М 415	21.03. 2017	Всего: 21 чел Присут-т: 19 чел	«3» – 5 «4» – 8 «5» – 2	53
М 416	07.06. 2018	Всего: 23 чел Присут-т: 20чел	«3» – 2 «4» – 13 «5» – 5	90
М417	10.12.2018	Всего: 31 Присут-т: 26чел	«3» – 0 «4» – 14 «5» – 12	100

Таблица 2.2

## Результатрефлексии

Выводы	Группа		
	М 415	М 416	М 417
На уроке я:			
1) узнал много нового	16	10	15
2) показал свои знания	3	3	3
3) с интересом общался с группой и преподавателем	-	7	8
На паре я чувствовал себя			
1) свободно	3	7	11
2) скованно	2	3	3
3) нормально	14	10	12
На паре мне понравилось			
1) работа в группе	-	7	8
2) интересно, наглядно	14	10	18
3) другое (указать что)	5	3	-

**Вывод:** Наблюдается более высокая активность студентов в группах М416, М417. Опрос по изученной теме показал высокий процент усвоения материала в группах М416, М417 (см. табл. 2.1).

## Эксперимент № 3

**Дисциплина Техническая механика.** Тема «Механизмы». Занятие в группе М415 подготовлено в виде комбинированного урока. Занятие в группах М416, М417 – в форме «Пила» (приём технологии «Обучение в сотрудничестве»). Занятие в форме «Пила» проходило в несколько этапов: Разбитая на команды 3–4 человека группа получила разные цветные эмблемы (один цвет у группы, изучающий одну тему) и задания. После изучения полученного материала группы смешивались в новые группы, в которой все должны были обменяться полученной информацией. На третьем этапе, все получили вопросы, которые они должны были обсудить в своих «смешанных» группах. На четвертом – преподаватель предложил оценить капитанам каждого члена своей команды по пятибалльной системе и выставить оценки в подготовленную ведомость. На пятом этапе – командам было предложено наугад выбрать карточку «Доверяю», «Отвечает один за всех на усмотрение капитана».

Таблица 3.1

## Результат эксперимента

Группа	Дата	Количество на занятии/ всего в группе	Оценки	Качество %
М 415	24.01.17	19/ 21	«5» – 2 «4» – 8 «3» – 5	52,6

M416	07.05.18	21/ 23	«5» – 4 «4» – 10 «3» – 7	66,7
M417	27.11.18	30/31	«5» – 9 «4» – 12 «3» – 9	70

«Отвечает один за всех на усмотрение преподавателя», «Отвечают все». На заключительном этапе обучающиеся поделились эмоцией, полученной на уроке ( таблица 3.2).

Таблица 3.2

### Результаты рефлексии

Группа	Кол-во	Рефлексия		
		я доволен своей работой	я работал неплохо	мне было трудно
M415	19	7	6	6
M416	21	10	7	4
M417	30	15	10	9

**Вывод:** Игровая форма занятия с применением технологии «Обучение в сотрудничестве» и элементов «адаптивной технологии», к которой относится самооценка знаний обучающихся, привела к хорошим результатам. По сравнению с оценкой комбинированного урока в группе M415, студенты групп M416, M417 были более активны и внимательны (см. табл. 3.1,3.2).

#### Выводы по экспериментам

Проведённые эксперименты позволяют сделать следующие выводы:

- использование игровых форм на занятиях по дисциплинам технического профиля «Техническая механика» и «Инженерная графика» дают хорошие результаты (см. табл. 1.1, 1.2, 1.3);
- развивают творческие, исследовательские способности обучающихся, повышают их активность;
- способствуют интенсификации учебно-воспитательного процесса, более осмысленному изучению материала, приобретению навыков самоорганизации, превращению систематических знаний в системные;
- помогают развитию познавательной деятельности студентов и интереса к изучаемой дисциплине;
- развивают у обучающихся логическое мышление, значительно повышают уровень рефлексивных действий с изучаемым материалом.

**Таким образом, применение игровых методов в организации учебного процесса позволяет:**

- наполнить занятия новым содержанием;
- развивать творческий подход к решению любых практических задач;
- формировать способность студентов работать в группе, в команде, в коллективе;
- развить умение аргументировано отстаивать свою точку зрения;
- делать процесс обучения интересным, увлекательным;
- возможность создать ситуацию успеха для тех, кто потерял веру в свои силы и способности.

Современный педагог должен уметь работать с новыми средствами обучения хотя бы ради того, чтобы обеспечить одно из главных прав обучающихся – право на качественное образование. Благодаря технологиям активного обучения, в том числе и игровым формам организации учебного процесса, закладываются основы для успешной адаптации и самореализации в дальнейшем выпускников СПО.

### Список литературы

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 06. – С. 62–68.
2. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 303–323.

3. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материал. Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).
4. Пидкасистый, П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии : Учеб. пособие /; Моск. пед. ун-т, 269 с. ил. 20 см, М. Рос. пед. агентство 1996.
5. Эльконин, Д.Б. Детская психология: пособие для студентов высш.учеб. зав. – 4-е изд., стер., / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
6. Материалы лекций преподавателей Лапицкого О.И., Казеевой Г.Г, Бабуцкой Л.А. БГПУ, 2004–2006 г.

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЕБ-ПРОГРАММИРОВАНИЯ**

**Беляева Ирина Николаевна**

*кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики,  
естественно-научных дисциплин и методик преподавания*

*Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Величко Максим Андреевич**

*кандидат физико-математических наук,*

*доцент кафедры информатики, естественно-научных дисциплин и методик преподавания Белго-  
родского государственного национального исследовательского университета*

**Лазирко Ирина Олеговна**

*студентка Белгородского государственного  
национального исследовательского университета*

**Аннотация.** В статье рассматривается использование метода проектов для повышения мотивации при изучении веб-программирования. Использование проектной деятельности в освоении данного раздела программирования является новым и актуальным на сегодняшний день. Подробно рассмотрены этапы работы с проектами и то, как повышается интерес обучающихся в ходе их выполнения.

**Ключевые слова:** метод проектов; проектная деятельность; проект; информатика; информационные технологии; веб-программирование; веб-технологии; мотивация.

### **PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION WHEN LEARNING WEB PROGRAMMING**

**Belyaeva Irina Nikolaevna**

*candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor (Docent) of the Depart-  
ment of Computer Science, Natural Sciences and Teaching Methods Belgorod State National Research  
University*

**Velichko Maksim Andreevich**

*candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor (Docent) of the Depart-  
ment of Computer Science, Natural Sciences and Teaching Methods Belgorod State National Research  
University*

**Lazirko Irina Olegovna**

*student of the Belgorod State National  
Research University*

**Abstract.** In the article the use of the project method to increase motivation while studying web programming is considered. The use of project activities in the development of this section of programming is new and relevant today. The stages of working with projects and how the interest of students increases during their implementation is discussed in detail.

**Keywords:** project method; project activity; project; computer science; information technology; web programming; web technologies; motivation.

В настоящее время остро стоит вопрос о способах мотивирования обучающихся. Некоторые образовательные учреждения вводят в обучение поощрения и наказания, а кто-то использует систему баллов, которая погружает учеников в соревновательные условия. Но чаще всего то, что является эффективным для одного ученика, совсем неэффективно для другого.

Именно поэтому необходимо создавать такой тип обучения, где есть индивидуальный подход к обучающимся. Один из методов создания данного типа – это проектная деятельность. Как говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте: «достижение личностных и метапредметных результатов обеспечивается в результате освоения программы развития – универсальных учебных действий, которая должна быть направлена на формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы» [4].

Как утверждает Джон Дьюи: «метод проектов – это система учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных или групповых действий обучаемых». Каждый ученик нуждается в возможности проявить свой творческий потенциал, а также самовыразиться и самореализоваться. Данный метод идеально для этого подходит. В работе важно сочетание разных форм обучения, а метод проектов – это одновременно и групповая, и индивидуальная формы, которые достигаются сотрудничеством между учителем и учениками [3, с. 52]. Обучающимся открывается свобода выбора, они принимают решения по какой теме выбрать проект, где и с кем работать. Как заметила М.П. Воюшина: «поставить школьника в ситуацию выбора чрезвычайно важно для его личностного развития, поскольку там, где есть осознанный выбор, формируется ответственность, рождается интерес» [2, с. 26].

В октябре 2020 года в Белгороде на базе педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета был создан образовательный проект «ПроЛог». Его основная цель – создание условий для обеспечения и подготовки учеников к работе с проектно-исследовательской деятельностью по общеобразовательным предметам в школе, а также для интеллектуального развития учеников [5].

Обучающиеся в нашей проектной лаборатории создают свои проекты по выбранным школьным дисциплинам, результатами которых станут разработанные ими при помощи веб-программирования интерактивные приложения. Для создания приложения мы ознакомили учеников с основами HTML, CSS и JavaScript.

Выбор реализации проекта с использованием веб-технологий продиктован актуальностью Интернета в наши дни. По данным креативного агентства «We Are Social», которое занимается глобальными исследованиями и ежегодно предоставляет отчеты о повседневной жизни людей, «обычный человек ежедневно проводит в сети 6 часов 42 минуты» [1]. Рост Интернета произвел революцию в нашей жизни и общении, побудил большинство из нас вести образ жизни, основанный на цифровых технологиях. Сейчас это усугубляется тем, что мы живем в «новой норме» из-за пандемии COVID-19, когда мы вынуждены полагаться на Интернет для развлечения, образования, работы и средств к существованию. Все зависит от Интернета в плане доступа к предметам первой необходимости и расходным материалам (например, к продуктам питания, бытовой технике, лекарствам, одежде и другим продуктам и услугам), поэтому разработка веб-сайтов стала очень важной в наше время.

Веб-сайт – это один из способов информирования людей о продуктах и услугах, более глубокого знакомства с компаниями и понимания того, как улучшить продукты и услуги. Веб-программирование включает в себя создание и поддержку веб-сайтов. Актуальность веб-программирования также состоит в том, что веб-сайты предоставляют каждому возможность получить доступ к необходимой информации, когда она им нужна, а хороший веб-дизайн поможет удержать потенциальных клиентов на странице. Именно этим тонкостям мы обучаем школьников в рамках проекта «ПроЛог».

В ходе реализации проектов было замечено, что у учащихся повысился интерес в овладении веб-технологиями HTML, CSS и JavaScript.

Обучение в проекте сочетает в себе и образовательную и игровую формы, что повышает интерес детей, а также помогает им легко воспринимать и усваивать знания. Одним из важных этапов является выбор темы, каждый из учеников сначала определился со школьным предметом, с которым будет связан проект, а уже затем подобрал интересную для себя тему. Среди выбранных тем были такие, как «Экосистема океана», «Вред курения на дыхательную систему», «Карта Италии». Мы помогли обучающимся составить план проекта, продумать макет страниц, дизайн каждой из них, а также подобрать контент.

Мотивация к изучению веб-технологий повысилась в результате того, что школьники на практике, применимо к их собственному проекту, увидели, как их можно использовать для «настоящих», реальных проектов. По сравнению с традиционным обучением, в котором эти веб-технологии изучаются в процессе выполнения отдельных заданий, лабораторных и практических работ, мотивация не так высока, как при реализации собственного проекта. Это происходит из-за того, что такие формы работы преимущественно направлены на отработку навыков, применение изученной информации для реализации не связанных между собой заданий, они не преследуют цели выполнения единого продукта, проекта. В случае изучения данных веб-технологий в ходе проектной деятельности, каждая отдельная задача, которую выполняет ученик, будь то изучение теоретических аспектов или написание части кода, имеет личностное значение, что и в конечном счете повышает мотивацию. Работа над проектами настолько заинтересовала учеников, что они интересовались прогрессом каждого, а также с удовольствием помогали друг другу.

Внедрение проектной деятельности в процесс обучения очень важен и полезен, так как он действительно привлекает и мотивирует учеников. Знания, которые получают школьники в процессе создания проектов повышают их успешность и улучшают качество учебного процесса. Такой вид деятельности усиливает интерес к обучению. Проектная деятельность позволяет обучающимся раскрыть свой творческий потенциал, углубить свои знания, а также благодаря ей дети больше стремятся к саморазвитию.

### Список литературы

1. Global Socially-Led Creative Agency – We Are Social [Электронный ресурс]. – URL: <https://wearesocial.com/digital-2019-global> (дата обращения: 18.12.2020).
2. Воюшина, М.П. Формирование культурного поля школьника в урочной и неурочной образовательной деятельности // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения. Вып. 7. – СПб.: Северная звезда, 2010. – С. 22–27.
3. Дьюи, Д. Школа и общество // М.: Госиздат РСФСР, 1924. – 176 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.12.2020).
5. Школьники вместе с учеными НИУ «БелГУ» будут разрабатывать проекты [Электронный ресурс]. – URL: [http://psy.bsu.edu.ru/psy/news/detail.php?ID=673681&IBLOCK\\_ID=384](http://psy.bsu.edu.ru/psy/news/detail.php?ID=673681&IBLOCK_ID=384) (дата обращения: 18.12.2020).



# **ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВРЕМЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Беляева Ирина Николаевна**

*кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики,  
естественно-научных дисциплин и методик преподавания  
Белгородского государственного национального исследовательского университета*

**Голдобина Татьяна Михайловна**

*студентка Белгородского государственного  
национального исследовательского университета*

**Аннотация.** В статье представлен опыт педагогов в период дистанционного обучения. Раскрыты особенности подросткового возраста, проявляющиеся в образовательном процессе, сделан акцент на заинтересованности в обучении. Представлены и подробно описаны способы повышения заинтересованности и удержания внимания подростков при помощи электронных образовательных ресурсов.

**Ключевые слова:** дистанционная форма обучения; электронный образовательный ресурс; педагог; учащийся; процесс обучения; заинтересованность; внимание.

## ***ELECTRONIC LEARNING RESOURCES AS A MEANS OF INCREASING THE INTEREST OF TEENAGERS DURING DISTANCE LEARNING***

**Belyaeva Irina Nikolaevna**

*candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor (Docent)  
of the Department of Computer Science, Natural Sciences and  
Teaching Methods Belgorod State National Research University*

**Goldobina Tatiana Mikhailovna**

*student of the Belgorod State National  
Research University*

**Abstract.** The article presents the experience of teachers during the period of distance learning. The features of adolescence, manifested in the educational process, are revealed, an emphasis is placed on the interest in learning. Methods of increasing interest and retaining the attention of adolescents using electronic educational resources are presented and described in detail.

**Keywords:** distance learning; electronic educational resource; teacher; student; learning process; interest; attention.

Резкий переход на дистанционную форму обучения стал неожиданностью как для учителей, так и для учеников, чем породил ряд проблем, связанных, прежде всего, с вовлечением учащихся в учебный процесс. Эта проблема очень актуальна, ведь обучающиеся стали воспринимать дистанционное обучение как каникулы и соответственно позволяют себе отвлекаться от занятий чаще обычного. Из этого следует, что необходимо принимать меры, чтобы заинтересовать подростков в этот нелегкий период.

В основном педагоги отметили нехватку живого общения с учениками. Отсутствие непосредственного контакта ограничивало деятельность учителей – им было сложнее и непривычнее отслеживать присутствие и вовлеченность учащихся в процесс обучения, проводить дискуссии и «проблемные» уроки.

Преподавательница в 5–11 классах из Ярославля, рассказала, что «... есть моменты отвлечения на что-либо, на разговор с родителями, на какой-то телефонный звонок, на, может быть, какую-то интересную передачу по телевидению и т.д. Конечно, внимание держать в онлайн-уроке – это очень тяжело» [2].

Психологи отмечают, что учащиеся, достигшие подросткового возраста, уже способны логически мыслить, умеют теоретически рассуждать и заниматься самоанализом. Однако, при всём этом, исследования психологов, касательно подростков, показывают, что на начальном этапе рассматриваемого возраста наблюдается достаточно большой разброс в степенях развития учебной деятельности подростков. Так, существует «низший» уровень – у учащихся на данном уровне отсутствуют базовые и элементарные умения организовать работу самостоятельно, они пассивны и не заинтересованы в обучении. В таком случае, например, навыки самостоятельной работы проявляются только при подготовке домашнего задания. Существует также и «высший» уровень, при котором самостоятельность проявляется в освоении нового материала, а также в изучении новых областей знаний (программирование, робототехника и т.д.).

Как мы можем увидеть, главной задачей педагога здесь становится удержание внимания и заинтересованности как уже увлечённых учёбой подростков, так и более пассивных.

Во время дистанционного обучения это можно осуществить при помощи одного из основных средств осуществления данной формы – электронных образовательных ресурсов.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о нём (стандартизованная информация, необходимая для поиска ЭОР посредством технологической системы обучения). ЭОР может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения[1].

Среди свойств ЭОР можно выделить интерактивность, коммуникативность, наглядность, наличие средств мультимедиа и автоматизация некоторых этапов учебного процесса.

Грамотно организованное занятие в дистанционной форме с применением ЭОР позволяет наиболее эффективно реализовать такие задачи как:

- a. организация самостоятельной деятельности учащихся;
- b. организация индивидуальных и групповых консультаций;
- c. организация групповых форм учебной деятельности;
- d. повышение уровня социализации учащихся.

Выполнение всех вышеперечисленных задач позволит сделать процесс дистанционного обучения более комфортным как для педагогов, так и для учащихся.

Разберём, как можно повлиять на внимание и заинтересованность учащихся, используя электронные образовательные ресурсы.

Прежде всего стоит отметить, что во время дистанционного обучения подростки оказываются изолированы друг от друга, им не хватает общения. Поэтому во время дистанционных занятий учащиеся очень часто используют сторонние гаджеты для общения в социальных сетях, обсуждая между собой ход урока, что, естественно, отвлекает их от самого процесса обучения. Чтобы разрешить данную проблему, стоит подобрать ресурс, в котором ученики смогут общаться и обмениваться мнением по ходу выполнения задания (соответственно, сами задания должны быть рассчитаны на выполнение в парах или небольших группах). Таким образом учащиеся не только восполнят дефицит в общении, но и, самое главное, останутся вовлечены в учебный процесс.

Другим фактором, снижающим заинтересованность учащихся, можно считать низкий темп дистанционного занятия. Такое может возникнуть, когда педагог старается вести урок традиционно, сперва просто рассказывая материал, а затем давая задания для самостоятельного выполнения. В таком случае внимание теряется ещё в самом начале – довольно сложно сконцентрироваться на материале, не видя перед собой рассказчика или вспомогательного визуального материала. Разрешить данную проблему помогут ресурсы, в которых теоретический материал подаётся вкуче со звуком и визуальным сопровождением (видео, схемы, интерактивные плакаты и т.д.).

Что касается выполнения самостоятельных заданий – здесь внимание подростка исчезает вместе с выполненным заданием. Также, лишённые надзора, учащиеся могут отвлекаться на сторонние вещи и во время выполнения упражнений. Поэтому на время дистанционных занятий следует отказаться от привычного выполнения заданий в тетради. Заинтересовать учащихся помогут новые, ранее неиспользуемые формы упражнений, которые во всём многообразии можно найти в ЭОР (упражнения с разной степенью интерактивности, мини-игры и т.д.).

Таким образом, мы можем сказать, что во время дистанционного обучения подростки, в силу формата занятий, чаще обычного подвержены отвлекающим факторам. И поэтому педагогу важно

направить все имеющиеся у него возможности, в данном случае в их роли выступают электронные образовательные ресурсы, на повышение заинтересованности учащихся в обучении и удержание их внимания. Достоинства ЭОР в полном объеме позволяют педагогу разрешить эту проблему.

### Список литературы

1. ГОСТР52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. – М.: Стандартиформ, 2007. – 12 с.
2. Глазков, К., Рейнюк, А. Учителя обычных школ – об опыте дистанционного обучения во время пандемии. URL: <https://media.fom.ru/crowdspace/tmp/1eqofJujj9p4E13dcoV-BFOlcbXD.pdf> (дата обращения 14.12.2020).

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 23.02.01 «ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕВОЗОК И УПРАВЛЕНИЕ НА ТРАНСПОРТЕ»**

**Варламова Сардана Ивановна**

*Преподаватель специальных дисциплин ГБПОУ РС (Я)  
«Транспортный техникум им. Р.И. Брызгалова»,  
Аспирант Дальневосточного государственного  
университета путей сообщения*

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы по подготовке социально значимых качеств в ГБПОУ РС (Я) «Транспортном техникуме» в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, которые необходимы при работе на производстве. Роль железнодорожного транспорта, несомненно, возрастает и потребует дополнительной комплектации работодателя АК «Железные дороги Якутии» квалифицированными специалистами, как рабочими, так и инженерно-техническим составом.

**Ключевые слова:** социально значимые качества; учебно-методический комплекс; учебная программа; компетенции; профессиональный стандарт; качество образования; конкурентоспособность специалистов.

### **FORMATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES IN THE TRAINING OF MIDDLE LEVEL SPECIALISTS IN THE SPECIALTY 23.02.01 «ORGANIZATION OF TRANSPORTATION AND MANAGEMENT OF TRANSPORT»**

**Varlamova Sardana Ivanovna**

*teacher of special disciplines  
"Transport College named after R. I. Bryzgalov",  
Postgraduate student of the Far Eastern State  
University of Ways of Communication*

**Abstract.** The article discusses the issues of training socially significant qualities in the State Budgetary Educational Institution of the Republic of Sakha (Yakutia) "Transport College" in accordance with the federal state educational standard, which are necessary when working in production. The role of railway transport will undoubtedly increase and will require additional equipment for the employer of JSC "Railways of Yakutia" with qualified specialists, both workers and engineering personnel.

**Keywords:** socially significant qualities; educational and methodological complex; curriculum; competencies; professional standard; quality of education; competitiveness of specialists.

Экономическая политика Республики Саха (Якутия) развивается курсом, заданным в Схеме комплексного развития производительных сил, транспорта и энергетики Республики Саха (Яку-

тия) до 2025 года, нацеленным на создание мощного комплекса республики, в том числе и образовательного.

В связи с реализацией программы значительно возрастает необходимость обеспечения профессиональными кадрами, увеличивается спрос на рабочих и специалистов среднего звена в сфере транспорта, в том числе железнодорожного транспорта. По направлению 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте» готовят специалистов по следующим квалификациям: дежурный по станции, приемосдатчик груза и багажа, составители поездов, оператор при дежурном по станции, транспортные экспедиторы, по которым при выполнении профессиональных задач требуются необходимые социально значимые качества и управленческие способности. В техникум поступают студенты из отдаленных улусов республики, где не развиты информационно-коммуникационные сети, отсутствует интернет, а также слабые коммуникативные навыки, из-за малой численности населения поселков.

В связи с этим, внедрение в педагогическую практику более совершенных учебных программ, новейших методик обучения, обеспечивающих повышение качества обучения, способствующих активизации социально значимых качеств учащихся, развитию их профессиональных способностей, актуальна как никогда.

Это формирует проблему поиска новых форм организации учебного процесса, в зависимости от ситуации и необходимости, немаловажно учесть случай организации дистанционной формы, апробация различных приложений для видеоконференций, использование платформ при очном и дистанционном обучении. От наличия и качества учебно-методических комплексов, подачи материала, подготовки преподавателей по всем дисциплинам учебного плана профессиональной образовательной программы во многом зависит уровень образования выпускников, их конкурентоспособность.

Цель исследования: Разработка учебно-методического комплекса, далее (УМК) по специальности 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте» способствующий качеству образования для формирования социально значимых качеств при подготовке специалистов среднего звена;

Материал и методы исследования: дедуктивный метод – на основе изучения нормативной документации в целом, для подготовки и разработки УМК для специальности 23.02.01. Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)»;

- теоретический метод – изучение и сопоставление федерального государственного образовательного стандарта требуемыми работодателем, в нашем случае, АО АК «Железные дороги Якутии»;

- обобщение полученных результатов.

Приводим характеристику профессиональной деятельности выпускников специальности 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте», где область профессиональной деятельности – организация и управление эксплуатационной деятельностью пассажирских и грузовых перевозок; вспомогательная и дополнительная транспортная деятельность. А объекты профессиональной деятельности выпускников – процесс управления и организации эксплуатационной деятельностью пассажирского и грузового транспорта, учетная, отчетная и техническая документация [2].

УМК разрабатывается преподавателем, ведущим данный профессиональный модуль. Содержание должно опираться на современные технологии и знания. Оно может варьироваться в зависимости от требований предъявляемых ФГОС СПО 3++, для качественного формирования системы базовых знаний, умений, навыков конкретной специальности. В УМК включаются нормативная документация, весь комплект учебно-методического обеспечения образовательного процесса по всем темам, разделам, курсовым работам, также, средства обучения и средства контроля [3].

УМК служит инструментом предварительного проектирования и системно-методического обеспечения образовательного процесса по основной образовательной программе. Раскрывает требования к содержанию изучаемых дисциплин и формированию ряда общих и профессиональных компетенций, содержащихся в ФГОС по специальностям СПО 3++[4].

Преподавателю необходимо владеть всеми методами обучения, знать и уметь организовывать процесс освоения студентом общих и профессиональных компетенций, востребованных сего-

дня работодателями. В соответствии с ФГОС СПО 3++ студенты должны овладеть следующими общими и профессиональными компетенциями, которые содержат социально значимые качества:

1. Организовывать работу персонала по обеспечению безопасности перевозок и выбору оптимальных решений при работе в условиях нестандартных и аварийных ситуаций;

2. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;

3. Брать на себя ответственности за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий.

В результате работы преподавателя у обучающихся должны сформироваться такие жизненно важные аспекты, как социально значимые качества, мотивация к обучению, повышение познавательного интереса, осознание приобретения необходимых знаний, умений и навыков, то есть компетенций, которые бы пригодились в будущей профессиональной деятельности. ГБПОУ РС (Я) «Транспортный техникум» готовит специалистов среднего звена в сфере железнодорожного транспорта, чьи профессиональные обязанности требуют повышения уровня профессионализма, а значит, успешность профессиональной адаптации будет обеспечиваться решением следующих задач в ходе профессиональной подготовки:

1. Формированием и развитием социально значимых качеств будущего специалиста, как основы достижения им необходимого уровня овладения профессией.

2. Развитием профессиональной направленности, увлеченности профессией.

Все перечисленное для выпускника будет бесценным вложением в предстоящей самостоятельной трудовой деятельности. Преподавателю, кроме педагогической компетентности, должны быть присущи научно-исследовательские способности, разрабатывать рабочие программы, учебно-методические пособия, быть в курсе всех последних достижений в научной сфере своей дисциплины, постоянно заниматься самообразованием, проходить курсы повышения квалификации, быть в поиске нововведений и применять на практике.

ГБПОУ РС (Я) «Транспортный техникум» начал свою образовательную деятельность с 2011 года. Преподавательский состав специальных дисциплин являются молодыми педагогами, инженеры путей сообщения, прошедшие курсы переподготовки и повышения квалификации в различных учебных заведениях центральных городов России и Якутии. Есть преподаватели-совместители с производства, которым необходима педагогическая подготовка и профессиональный опыт в сфере образования. Подготовленные и разработанные преподавателями УМК апробированы, утверждены работодателем, а также были сделаны некоторые корректировки в распределении часов по видам учебной деятельности. В итоге, учебно-методические комплексы дисциплин помогут преподавателям организовать учебные занятия по четко расписанному порядку в программах, поможет сформировать социально значимые качества у студентов. Это способствует освоению профессиональных модулей, сформировать осознанность у студентов при выполнении самостоятельных работ, что крайне актуально при дистанционном обучении в сложившейся ситуации и требованию нашего времени. В конечном итоге, отразилось в качестве подготовки квалифицированных специалистов, которых готовы принять и трудоустроить работодатели, в частности АО АК «Железные дороги Якутии», а также ведущие транспортно-логистические и экспедиторские компании республики. При подготовке и обучении специалистов среднего звена грамотное построение учебного процесса посредством создания соответствующей учебно-методической документации позволяет создавать условия для целенаправленного выпуска конкурентоспособных специалистов для нашей республики.

### Список литературы

1. Федеральный Закон от 29.12.12 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (датаобращения: 03.05.2019).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 апреля 2014 г. №376 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 23.02.01. Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70569592> (датаобращения: 12.04.2019).

3. Безрукова, В.С. Педагогика: Учебное пособие. Р-н/Д.: Феникс, 2013. 381 с.
4. Атемаскина, Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ: учеб.-метод. пособие. СПб.: Детство Пресс, 2012. 112 с.
5. Трепп, М.Г. Образовательно-методический комплекс в системе дополнительного образования детей. Методическое объединение. г. Мариинск. 2012 г. [Электронный ресурс]. URL:<http://shkolnie.ru/informatika/3262/index.html>. (дата обращения:24.05.19).

### ***УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ПРИНЦИП АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ***

*Вельчинская Валентина Анатольевна  
доцент кафедры образования в области  
романо-германских языков  
Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** Статья посвящена организации самостоятельной работе студентов на первом этапе обучения. В ней говорится о предпосылках успеха, создании алгоритмов и рекомендаций для помощи студентам в выполнении различных учебных заданий.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа; создание алгоритмов; рекомендации; учебные задания.

### ***THE DIRECTION OF INDEPENDENT STUDENTS' WORK AS THE MOST IMPORTANT PRINCIPLE OF STIMULATION EDUCATION***

*Velchinskaya Valentina Anatolievna  
senior lecturer of Education department  
in Romano-Germanic Languages  
Scholl of Pedagogical,  
Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article is devoted to organization of students' independent work on the first stage of their education. It is said about the prerequisite of success, the development of algorithms and recommendations for students to help them in carrying out various teaching tasks.

**Keywords:** independent work; development of algorithms; recommendations; teaching tasks.

Одной из задач, стоящих перед высшим учебным заведением, является формирование у выпускников творческой самостоятельности.

Опыт работы в вузе показывает, что правильно построенная систематическая самостоятельная работа развивает у студентов интерес к приобретению знаний, способствуя при этом развитию творческой личности учителя. Успех самостоятельной работы студентов зависит от того, как преподаватель сумел привить им навыки самостоятельной деятельности, какими средствами он при этом руководствовался.

Во многих научно-методических работах, посвящённых данной проблеме, говорится в основном о значении самостоятельной работы, описываются разные виды учебных заданий, направленных на самостоятельное усвоение языкового материала.

Вопросам же привития обучаемым навыков самостоятельной работы уделяется мало внимания. Поэтому в решении этого вопроса мы придерживаемся точки зрения таких авторов как Г.В. Роговой, И.М. Бермана, П.И. Пидкасистого, которые в своих научно-методических работах уделяют большое внимание вопросам привития обучаемым навыков самостоятельной работы путём создания в учебной процессе психолого-педагогических условий. Исходя из данных психологии о том, что научение какому-либо действию происходит более успешно в тех случаях, когда

основной упор делается на научение способу выполнения данной работы, нам представляется целесообразным сопровождать задания для самостоятельного выполнения конкретными методическими рекомендациями о приёмах и последовательности необходимых при этом учебных действий.

В своей статье мы попытаемся кратко осветить круг вопросов, касающихся организации самостоятельной работы на первом этапе обучения, т.к. дальнейший успех во многом зависит от того, вовлекаются ли студенты в разные виды методически управляемой и постепенно усложняющейся учебно-познавательной деятельности с первых дней пребывания в вузе.

В этот круг вопросов входит следующее:

- 1) какая организационная работа должна быть проведена преподавателем для целенаправленной самостоятельной деятельности студентов во внеаудиторное время;
- 2) какие предпосылки должны быть созданы для повышения эффективности самостоятельной работы студентов;
- 3) какие преимущества даёт правильно организованная работа;
- 4) какие трудности может встретить преподаватель иностранного языка.

Остановимся на каждом из этих вопросов.

Преподаватель должен провести ряд организационных мероприятий в самом начале учебного года.

Необходимо подготовить технические и нетехнические средства обучения:

- необходимое количество дидактического раздаточного материала – карточки с устными и письменными заданиями, образцы микродиалогов, ключи к соответствующим упражнениям;
- памятки для студентов, в которых определена последовательность действий при выполнении заданий определённого типа.

Эти памятки-алгоритмы должны помочь обучаемому в каждом конкретном случае:

- а) при подготовке устного сообщения в монологической или диалогической форме по теме или тексту;
- б) при чтении текстов разных типов и с разными целями: выразительное чтение, поиски информации, охват основного содержания;
- в) при выполнении письменных упражнений на формирование грамматических, лексических и орфографических навыков.

Мы приводим примеры некоторых памяток-рекомендаций.

#### Памятка № 1

Внимательно прочитайте заголовок к тексту и постарайтесь представить себе, о чём пойдёт речь в данном тексте. Вместе с тем не забывайте, что заголовок не всегда отражает суть содержания текста. Посмотрите первый абзац текста, читая не словами, а блоками фразу. Если даже первый абзац не даёт вам представления, о чём пойдёт речь в тексте, читайте дальше. Старайтесь узнавать в каждом предложении знаменательные слова, в первую очередь глаголы. Выделяйте в процессе чтения в каждом предложении его сказуемое. Помните, что в английском языке оно может образовывать так называемую «рамку» – различные конструкции.

Не забывайте определять признаки грамматической формы слов: приставки, предлоги; признаки придаточного предложения – союзы, союзные слова. Расшифруйте знакомые сокращения в заголовке. Найдите знакомые географические названия, имена собственные. Найдите слова и словосочетания, которые вы считаете ключевыми в данном тексте.

#### Памятка № 2

При чтении относитесь внимательно к внешней форме и составу слова. Если в тексте встречаются незнакомые вам слова, постарайтесь определить:

1. Не известен ли вам корень или основа этого слова:

impolite/polite  
unfriendly/friend

2. Не состоит ли незнакомое слово из двух или более известных вам слов, например:

salesgirl – sales + girl  
raincoat – rain + coat  
earring – ear + ring

3. Не напоминает ли вам английское слово аналогичное слово в русском языке по общности звучания, например:

natural, toxic, oasis, deficit, activist, atmosphere

4. Не позволяют ли понять смысл незнакомого вам слова окружающие его слова, например:

If people recycle glass, they will save energy and raw materials.

If we are not careful, we will lose our planet soon.

#### Памятка № 3

Перед обращением к словарю в поисках нужного слова необходимо определить, к какой части речи оно относится, что порой вызывает затруднения, так как в английском языке слова, принадлежащие к разным частям речи, часто внешне не отличаются друг от друга, т.е. являются омонимами. Эта трудность легко устраняется фиксированным порядком слов в английском предложении:

I. Подлежащее.

II. Сказуемое.

III. Дополнение.

IV. обстоятельство.

The student speaks English well.

Прямое дополнение, как правило, следует за сказуемым:

She heard a noise.

Косвенное дополнение без предлога стоит перед прямым дополнением:

She gave me the book.

Косвенное дополнение с предлогом стоит после прямого дополнения:

She gave the book to me.

Обстоятельства неопределенного времени и частотности ставятся между подлежащим и сказуемым или после вспомогательного глагола:

I always come to the Institute at 8 o'clock. I have never been to London.

Обстоятельства времени и места могут стоять в начале и в конце предложения:

She passed her exams a week ago. Tomorrow they will finish their work.

Определение стоит перед определяемым словом:

My sister has bought a new white cotton dress.

#### Памятка № 4

Главным инструментом, с помощью которого можно добиться адекватного понимания и перевода текста, является словарь.

В работе со словарем немалое значение имеет техническая сторона: хорошее знание структуры словаря, умение быстро отыскать нужное слово или значение, знакомство с содержанием дополнений и приложений к словарям.

Прежде всего следует хорошо выучить наизусть алфавит. При этом следует иметь в виду, что по объему слов, начинающихся на каждую букву английского алфавита, том словаря можно условно разделить на четыре примерно равные части:

a, b, c, d

e, f, g, h, i, j, k, l

m, n, o, p, q, r

s, t, u, v, w, x, y, z

Целесообразно знать алфавит по этим четвертям, чтобы сразу открывать словарь в нужной четверти. Далее необходимо посмотреть в верхнем углу страницы, открылся ли словарь на первых трех буквах нужного слова.

Прежде чем пользоваться словарем, необходимо также внимательно ознакомиться с системой принятых в данном словаре условных обозначений, нумерации и сокращений.

Каждая словарная статья имеет много сокращений на английском и русском языках, которые расшифрованы в начале словаря в списках сокращений на русском и английском языках, причем английские сокращения содержат грамматическую информацию, например,

n – noun (существительное)

a – adjective (прилагательное)



v – verb (глагол)

cj – conjunction (союз)

pl – plural (множественное число) и т.п., а в сокращениях на русском языке приводятся сведения стилистического, этимологического, профессионального характера.

Слова в словаре следует отыскивать в их исходной форме (глагол – в инфинитиве, существительное – в общем падеже, единственном числе, прилагательное, наречие – в положительной степени).

#### Памятка № 5

Помните о многозначности слов. Для правильного выбора значения слова необходимо помнить о построении словарной статьи в словаре.

1. Посмотрите, сколько значений данное искомое слово имеет в словарной статье.
2. Не ограничивайтесь первым значением, данным в словарной статье.
3. Если первое значение не подходит по смыслу, ознакомьтесь со следующими значениями.
4. При переводе глаголов следует прежде всего убедиться простой это глагол (to give) или так называемый составной или фразовый, т.е. состоящий из глагола и послелога (to give up), поскольку наличие послелога меняет значение глагола.

Например:

She gave me the book (давать).

He gave up smoking (перестать, бросить).

The teacher gave out examination papers (раздавать).

We hope the rain will soon give over (закончится).

5. Если не один из вариантов, предлагаемых в словаре, не может быть использован из-за стилистических или других причин, следует ориентироваться на окружающий данное слово контекст.

I make my bed in the morning. Я заправляю свою постель по утрам.

Don't make me do it. Не заставляй меня делать это.

I don't pay money for my education. Я не плачу деньги за обучение.

#### Памятка № 6

Просмотри предложение от начала до конца, выделяй сказуемое по явным или неявным формальным признакам.

Слева от сказуемого найди подлежащее (группу подлежащего). Справа от сказуемого может стоять прямое дополнение – объект действия. Далее по предлогам или месту в логической цепи определяй другие члены предложения.

Не менее важным вопросом является создание ряда предпосылок для вовлечения каждого студента в самостоятельную работу во время самоподготовки, а это возможно при соблюдении следующих условий.

Преподаватель должен:

1. Дать студентам некоторые сведения о научной организации труда, методические рекомендации о том, как нужно учить слова, грамматические правила, читать со словарём и без словаря, как следует переводить с одного языка на другой, пользоваться лексическими, грамматическими таблицами, схемами и т.д.
2. Научить студентов последовательности действий в выполнении заданий определённого типа (работа с памятками-алгоритмами, памятками-рекомендациями).
3. Научить студентов приёмам и способам самоконтроля и взаимоконтроля.

Студент должен знать:

- что ему предстоит делать во время самоподготовки;
- как лучше сделать то или иное задание, т.е. овладеть эффективными приёмами и способами выполнения разного рода занятий;
- овладеть необходимыми приёмами и способами самоконтроля и взаимоконтроля;
- уметь обращаться со справочной литературой.

По мере того, как студенты овладевают умениями учебного труда в ходе самостоятельной работе, они начинают сами правильно планировать своё время, хорошо ориентируются в учебном материале, умеют выделять в нём главное, выполнять работу в определённой последовательности, работать со словарями и справочной литературой. Данные умения формируются при условии сис-

темной организации самостоятельной работы и при условии контроля со стороны преподавателя, а также самоконтроля и взаимоконтроля со стороны студентов.

Поскольку большинство упражнений и заданий в учебниках не содержат в достаточной мере опор выполнения, нами предпринята попытка разработать дидактический материал по разным видам речевой деятельности, ориентированный в основном на само- и взаимоконтроль. Общим в них является то, что задания расчленяются на отдельные операции, которые выполняются с применением тех или иных содержательных опор и проверяются с помощью ключей.

Например, при изучении темы «Знакомство» даются образцы-установки к следующим упражнениям. Составьте рассказ-загадку о каком-либо студенте группы, опираясь на приведённую схему. При изучении темы «Город» – прочтите описание микрорайона и определите, о каком месте идёт речь, проверьте себя по ключу.

При систематической организации самостоятельной работы должен действовать принцип постепенного убывания опор с тем, чтобы студенты могли проявить всё большую степень самостоятельности. Хорошей иллюстрацией этого положения является система предназначенных для развития монологической речи с опорой на текст в виде образца.

Система приведённой ниже программы из пяти шагов, выполняя которые студенты переходят от менее самостоятельной к более самостоятельной деятельности, вплоть до подготовки собственного высказывания, подобного исходному.

#### Шаг первый.

Прочтите текст и постарайтесь понять его содержание, посмотрите значение незнакомых слов в словаре.

How to improve your friendships.

Are your friendships in good shape? Good friendships are important. They can make us happy and healthy.

Here are some tips to improve your friendships. Keep in touch. Text or call and ask, “How are you?” Don’t forget to say, “Thank you” when a friend helps you. Offer to do a favor for a friend. Give compliments.

#### Шаг второй.

Закройте текст листом бумаги. В тексте №2 вместо знака «+» поставьте подходящие по смыслу слова. В случае затруднения посмотрите в текст №1.

How + your +? Are you + in good +? Good + are +. They can + us happy and +. Here + some tips + your +. Keep +. Text or + and ask, “How + you?” “Don’t + to say, “Thank + ” when a friend + you. Offer + a favor + a friend. Give + .

#### Шаг третий.

Знаков «+» становится больше.

How ++ friendships? Are + + + + shape? Good ++ important. They + + + happy and +. Here + + + to improve + +. Keep + +. Text + + + +, “How + +?” “Don’t + +, “ + you” when a friend + +. Offer + + + a friend. Give + .

#### Шаг четвёртый. (№ 4)

Продолжайте работу. Попробуйте передать содержание текста с помощью этих ключевых слов:

improve	happy	call and ask	to do a favor
good shape	tips	don’t forget	compliments

#### Шаг пятый.

Дайте совет о том, как поддерживать дружеские отношения с людьми.

Как видно из приведённого фрагмента, опоры помогают студентам справиться с заданием. В дальнейшем они всё больше отходят от заданного образца. Стимулированию самостоятельной учебной деятельности студентов способствуют регулярные текущие и итоговые контрольные работы, предусматривающие постоянно контроль эффективности домашней работы.

Нет необходимости доказывать, что результаты хорошо организованной самостоятельной работы студентов при целенаправленном руководстве со стороны преподавателя будут значительно выше, чем с традиционными методами работы.

1. Студенты выполняют задания разных типов рациональными способами и приёмами при непосредственном руководстве преподавателя в соответствии с определённым алгоритмом дейст-

вий, выработанным для конкретного типа задания. Это способствует более успешному овладению студентами изучению языка и тем самым обеспечивает возможность достижения практических, воспитательных и образовательных целей при изучении данного предмета.

2. Более эффективно осуществляется принцип дифференцированного подхода в обучении как с учётом специфики реализации общеметодических закономерностей в зависимости от вида речевой деятельности, характера материала, так и с учётом индивидуальных особенностей студентов.

3. Происходит усиление мотивационной стороны изучения иностранного языка за счёт:

- овладения эффективными способами и приёмами деятельности;
- создания условий для немедленного подкрепления правильности выполняемой деятельности;
- создание благоприятного климата во время сомоподготовки, когда каждый работает в своём собственном ритме, адекватном его возможностям.

4. Повышается значение иностранного языка как предмета в целом.

Существует много трудностей, с которыми встречается преподаватель, работающий в этой системе:

- необходимость подготовить заранее большое разнообразное количество индивидуальных заданий;
- изготовление большого количества раздаточного материала.

В заключение следует отметить, что весь методический материал и дидактические средства управления самостоятельной работой, подготовленные на кафедре, предназначены для первого этапа обучения и требуют дальнейшего развития применительно к последующим этапам обучения, т.к. они способствуют более прочному усвоению языка, положительно влияют на мотивацию обучения и формируют личность будущего учителя.

### Список литературы

1. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа. 2006.
2. Рогова, Г.В., Коган, И.Т. Самостоятельная работа учащихся на уроке и её содержание. Иностранные языки в школе. № 5. – 1998.
3. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов – Москва: Педагогическое общество России. 2005. – 141 с.

### **КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Лазарева Ирина Николаевна*  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент Академического департамента английского языка  
Дальневосточного федерального университета  
*Арбузова Ольга Викторовна*  
студентка М8120-06.04.01мби  
Школы естественных наук  
Дальневосточного федерального университета

**Аннотация.** В статье представлен опыт реализации модуля проектной работы в образовательном пространстве магистратуры естественнонаучного направления. Модификация курса в логике компетентностного подхода предполагает исследовательскую и поисковую деятельность обучающихся по вопросам специфики проблем изучаемого региона и перевод речевой деятельности на уровень задач проблемно-ориентированной коммуникации.

**Ключевые слова:** проектная методика; универсальные компетенции; профессионально-значимый продукт.

## **FOREIGN LANGUAGE FOR PROSPECTIVE ECOLOGICAL SAFETY SPECIALISTS: COMPETENCE-BASED APPROACH**

**Lazareva Irina Nikolaevna**

*Candidate of Science (Education), Associate professor,  
Academic department of English, Institute of Oriental Studies  
Far Eastern Federal University*

**Arbuzova Olga Viktorovna**

*graduate student M8120-06.04.01мбш  
School of Natural Sciences,  
Far Eastern Federal University*

**Abstract.** The article presents operational experience of project-based module within a master's programme in School of Natural Sciences. Competence-based FL course upgrading suggests the development information and research activities in the tideway of regional problems and guiding students to professional task-based communication.

**Keywords:** project technique; universal competencies; professionally relevant product.

Для современного выпускника вуза чрезвычайно важны не только способность к продвижению и развитию профессиональных квалификаций, но и умение мобилизовать наработанный личностно-профессиональный потенциал для решения профессиональных задач в контексте развития региона. В этом ключе межпредметный характер дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ), её способность охватывать и транслировать любое содержание даёт возможность развития профессионального знания целостного социокультурного опыта.

С переходом на ФГОС-3 большая часть учебной нагрузки в программах магистратуры, в том числе и для дисциплин предметной области «Иностранный язык» (ИЯ), была перенесена на те формы учебной деятельности, которые требуют самостоятельной работы студента (СРС). Приравнение самостоятельной работы студентов к основным видам учебной деятельности, её превращение в главный источник и резерв повышения качества подготовки выпускников заостряет вопрос о реорганизации СРС – изменении её формы и содержания.

Эффективным методическим решением в создании благоприятных предпосылок для успешной профессиональной социализации будущих специалистов может стать проектная работа. Организуя СРС на проблемном уровне таким образом, чтобы обучающимся приходилось достигать все большей степени самостоятельности в ходе ее выполнения, можно добиться повышения уровня владения иноязычной речью а также развития профессионально-личностных характеристик и профессионального мышления.

Анализ рабочей программы дисциплины, диагностическое тестирование, наблюдение за работой обучающихся во время первого месяца аудиторных занятий показали, что студенты одной группы имеют разный диапазон языковых знаний; образовательная программа обучения английскому языку построена в ключе коммуникативного подхода; совершенствование языковых навыков и речевых умений лишь условно соотносится со сферой профессиональных интересов обучающихся.

С целью создания ситуации включения магистрантов в профессиональную деятельность был выбран проектный метод, в связи с чем произведена модификация учебного курса по иностранному языку для направления подготовки 05.04.06 ««Экологическая безопасность и управление прибрежной морской зоной»с введением модуля проектной работы. Данный курс входит в базовую часть учебного плана и включает 72 часа практических занятий и 144 часа самостоятельной работы. Включение модуля проектной работы и выстраивание индивидуально-групповых программ не предполагает сокращения аудиторной нагрузки.

Учитывая специфику современных требований к компетенциям выпускников магистратуры [1] важно организовать обучение в режиме компетентного подхода, при котором оценивается языковой «вклад» в общее профессиональное развитие магистранта. При компетентном подходе приоритетную роль играет не предметное знание, а «эффективное оперирование полученными профессиональными знаниями, необходимыми для создания «продуктов», по которым можно судить об уровне развития компетенций [2].

Модификация курса производилась в соответствии с теоретико-методологическими основами и целями проектного обучения и условиями интеграции дистанционной поддержки в образовательный процесс. Проектный модуль направлен на решение магистрантом задачи собственного личностно-профессионального развития и самореализации в контексте его вклада в развитие региона и создания практически значимого результата. Соответственно, организация обучения предполагает наличие профессионально-ориентированной проблемной задачи, отражающей реальную ситуацию в профессиональной сфере; выход за пределы имитационных учебных ситуаций и погружение в смоделированную или реальную профессиональную среду, которая побуждает к проектированию своих действий, отношений, высказываний, к творческой переработке знаний и информации чтобы получить целое, обладающее той или иной степенью новизны.

При наличии нескольких линий поисковой работы наиболее интересной оказалась траектория исследования экологической обстановки в регионе г. Находка. Задачи учебной деятельности были переведены на уровень *синтеза идеи*: поиск решения проблемы загрязнения угольной пылью в городе Находка; *синтеза процедуры*: разработка плана последовательности операций по решению задачи, создание алгоритма действий; *синтеза структуры* (категоризация мер по минимизации негативного воздействия на окружающую среду при перевалке угля и создание отчёта по открытию информационной составляющей). Студенты выбирали и оценивали нужные им социокультурные сведения из потока всевозможной информации, учились использовать их и интерпретировать.

Работа над проектом предполагала такие виды работы, как мониторинг англоязычных версий сайтов и новостей региона, обозначивших проблему многочисленных жалоб населения города Находки; просмотр материалов интернет ресурсов и межличностное общение на интернет-форумах, раскрывших причины неоднократных акций протеста жителей Находкинского городского округа (в Находке перевалка угля открытым способом осуществляется с 2014 г. и при этом наносится огромный вред жителям). Обращение к достоверным статистическим источникам выявило показатели недопустимо высокой концентрации угольной пыли в городе, оседание чёрной пыли внутри помещений, увеличение количества лёгочных заболеваний и др.). Изучение информационного материала в международных справочниках о методах защищенной перевалки сыпучих грузов позволило определить эффективные и неэффективные решения рассматриваемой проблемы и конкретизировать новые доступные технологии по минимизации негативного воздействия открытой перевалки: создание системы пылеподавления пеной на конвейерах, локальных ветрозащитных конструкций и ветрозащитных экранов терминалов. Взаимодействие с региональными организациями дало возможность посетить территорию ОАО «Терминал Астафьева» для изучения работы следующих объектов: Центр управления экологической безопасностью, сертифицированную научную лабораторию для исследования воздуха и воды; конвейерную линию закрытого типа которая позволяет исключить контакт угля с окружающей средой при перемещении его с железнодорожного склада по закрытым галереям. Изучение экспертных оценок зарубежных специалистов по удачным и неудачным проектам помогло определить круг технологических задач по дальнейшему снижению негативных последствий открытой перевалки угля в г. Находка. При подготовке сравнительного аналитического досье была выстроена эвристическая схема организации деятельности по преодолению затруднительных ситуаций в области охраны окружающей среды.

В настоящий момент магистранты работают в творческих группах, осваивая современные программные и технические средства для создания информационно-коммуникативного контента:

- мультимедийная презентация совместно со специалистами японской компании Magubeni, сооружении металлического навеса над зоной выгрузки угля из вагонов и закрытых складов хранения;

- виртуальная экскурсия по объектам социальной программы ОАО «Терминал Астафьева»: благоустройство района КПД, улучшение жилищных условий жителей города, работа с подшефными общеобразовательными учреждениями, организация общественных пространств и др.

- интерактивный плакат с инициативами совершенствования требований для программы "Безопасный город" (создание единой санитарно-защитной зоны для терминалов, работающих в городской черте, модернизация перегрузочных комплексов, жесткий контроль за соблюдением технологического процесса при перевалке пылящего груза).

Перечисленные виды деятельности способствуют совершенствованию всех составляющих иноязычной компетенции (языковой, речевой, социокультурной), а также развивают универсаль-

ные компетенции – системное и критическое мышление (УК-1), управление проектом (УК-2), командная работа и лидерство (УК-3), коммуникация в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке (УК-4), самоорганизация и саморазвитие (УК-5).

Преподаватель принимал активное участие в сопровождении жизненного цикла проекта. Педагогическая работа состоит в проведении бесед, изучении продуктов деятельности студентов, анализе и обобщении результатов работы. Также имеют место лингвистическая и содержательная корректировка коммуникативного «продукта», языковое консультирование и коммуникативные тренинги под задачу творческих групп, учет полученных результатов для корректировки курса.

Реализация проектного модуля позволила:

– вывести речевую деятельность за пределы имитационных учебных ситуаций. Она приобрела характер проблемно-ориентированной коммуникации в виде прояснения смыслов, проговаривания опыта, презентацию важного для региона медиапродукта, получение обратной связи. При таком активном создании нового знания языковой материал начинает работать на развитие компетенций;

– повысить автономность учащихся, предоставляя им возможность работы с учебным материалом в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей, возможность работать в собственном темпе. На практических занятиях в аудитории имеют возможность эффективно взаимодействовать студенты с разной языковой подготовкой (уровни А2 – В2), где каждый развивается относительно себя при создании языковых продуктов, каждый может работать сам или в командах.

– Были выявлены конкретные данные по региону Находка, представляющие ценный опыт решения региональных проблем; подобран материал для создания реальных кейсов с использованием ссылок на региональные обозрения. Полученные сведения могут найти применение в создании банка заданий для учебно-методического комплекса по профессионально ориентированному обучению ИЯ.

Таким образом, при условии вовлечения магистранта в профессиональную ситуацию и создание им профессионально-значимого продукта, который может быть востребован потенциальным работодателем, иноязычная речевая деятельность, как часть опыта исследования региональных проблем, становится профессионально значимой и компетентностно ориентированной.

### Список литературы

1. Пилипенко, С.А., Жидков, А.А., Караваева, Е.В., Серова, А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15.
2. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

### **ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ**

*Анурова Татьяна Анатольевна  
преподаватель, Муниципальное бюджетное учреждение  
«Прохоровская детская школа искусств»*

**Аннотация.** В данной статье обсуждаются вопросы использования современных цифровых технологий и инструментария в образовательной системе при формировании музыкальной культуры детей. Автором рассматривается педагогический опыт различных школ с применением различных цифровых музыкальных инструментов. Также автор анализирует цифровую эпоху, которая совершенствует музыкально-образовательную систему, как в концертной деятельности, так и в

общем образовательном процессе. Совершенствование музыкально-образовательного процесса происходит за счет применения новых музыкально-компьютерных технологий или цифровых музыкальных инструментов.

**Ключевые слова:** музыкальная культура; педагогический опыт; музыкально-образовательная система; цифровая эпоха; цифровые музыкальные инструменты; музыкально-компьютерные технологии; концертная деятельность.

## ***DIGITAL EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FORMATION OF THE MUSICAL CULTURE OF CHILDREN***

***Anurova Tatiana Anatolyevna***

*lecturer, Municipal budgetary institution*

*«Prokhorovka Children's Art School»*

**Abstract.** This article discusses the use of modern digital technologies and tools in the educational system in the formation of the musical culture of children. The author examines the pedagogical experience of various schools with the use of various digital musical instruments. The author also analyzes the digital era, which improves the musical educational system, both in concert activities and in the general educational process. The improvement of the musical educational process occurs through the use of new musical computer technologies or digital musical instruments.

**Keywords:** musical culture; teaching experience; musical educational system; digital age; digital musical instruments; music and computer technologies; concert activity.

Музыкальная культура и в нынешнее время позволяет увидеть красоту и гармонию, которая окружает человека. А современная музыкальная культура приобщает детей к культуре в целом, а также дает представление о человеческих ценностях и традициях.

Сегодняшнюю пропасть между культурными ценностями различных поколений можно преодолеть с помощью новых цифровых технологий, которые внедряются во все сферы жизни человека, в том числе и в музыкальную культуру.

Современная эпоха – цифровая – показывает образованному человеку новые представления о технологическом развитии. Президент России В.В. Путин в своем очередном ежегодном послании о стремительном технологическом развитии, сказал следующее: «Технологическое отставание, – отметил Путин, – означает снижение безопасности и экономических возможностей страны, а в результате – потерю суверенитета. Отставание неизбежно ведёт к ослаблению, размыванию человеческого потенциала, потому что новые рабочие места, современные компании, привлекательные жизненные перспективы будут создаваться в других, в успешных странах, куда будут уезжать молодые, образованные, талантливые люди, а вместе с ними общество будет терять жизнеспособность и энергию развития. Школа должна отвечать на вызовы времени, тогда и страна будет готова на них ответить. Нужно переходить и к принципиально новым технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску навыкам жизни в цифровую эпоху» [1].

В настоящее время в системе отечественного как базового, так и дополнительного образования, ежегодно разрабатываются, внедряются разного рода инновационные программы, которые в свою очередь направлены на решения, как поставленных задач, так и имеющихся проблем.

Однако многие музыканты и общественные деятели спорят о том, стоит ли модернизировать музыкальное образование, так как по мнению многих оно перестало отвечать социальным культурным требованиям современного общества в связи с цифровой эпохой. Также проблема совершенствования формирования музыкальной культуры у детей рассматривалась в Государственной Думе РФ.

Рассмотрим и проанализируем, как на сегодняшний день проходит внедрение цифровизации в музыкальном образовании. В качестве примера рассмотрим формирование музыкальной культуры у детей в ДШИ и ДМШ. В ДШИ и ДМШ при формировании музыкальной культуры у детей реализуется музыкальные цифровые технологии, например цифровое пиано, синтезатор, цифровой аккордеон [4, с. 75].

Формирование и изучение электронного инструментария включает следующие этапы: формирование методических подходов; разработка репертуаров для конкретного музыкально-цифрового инструмента; изучение различных возможностей инструментария (синтезатора, баяна, аккордеона).

Российский композитор, пианист и педагог И.М. Красильников предложил внедрить в образовательные программы музыкальных школ такие направления как: «Клавишный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов» и «Студия компьютерной музыки». Также композитор предложил в ДМШ и ДШИ самим разрабатывать специальные адаптивные программы для данных музыкально-цифровых инструментов [5, с. 77].

В ДШИ и ДМШ музыкально-компьютерные технологии используются в учебно-образовательном процессе, с целью не только формирования музыкальной культуры у детей, но и с целью поддержки музыкального сопровождения на теоретических уроках.

Собственные, разработанные музыкально-компьютерные произведения, с использованием видео, аудио дизайна создаются в компьютерных студиях звукозаписи. На основании этого учебный процесс требует конгитивного подхода, что позволяет и учит самостоятельно создавать свою материальную базу.

На сегодняшний день в российском музыкальном образовании, цифровизация культурного творчества у детей включен как в общеобразовательные программы, так и в дополнительные программы по формированию музыкальной культуры.

Однако некоторые музыканты и общественные деятели консервативно относятся к включению музыкальной цифровизации в образовательную программу, так как считают, что с помощью цифрового «квазиискусства» нельзя достичь больших высот и поэтому, по их мнению не имеет смысла данное направление развивать. Также данные музыканты не считают это направление профессиональным [2, с. 135].

Не смотря на имеющиеся противоречия среди профессиональных мнений, все равно необходимо в социальной культуре внедрять новые направления с использованием цифрового инструментального творчества.

Подводя итог вышесказанному можно сказать, что на сегодняшний день в системе музыкального образования имеются некоторые проблемы тормозящие ее модернизацию. В связи с этими проблемами необходимо усовершенствовать традиционную систему музыкального образования. Для этого требуется переход к цифровой системе. Поэтому при формировании музыкальной культуры у детей в образовательный процесс нужно включать разные направления, в том числе и музыкальные цифровые технологии.

Цифровизация музыкального образования затрагивает и первоначальное звено музыкального образования – ДМШ и ДШИ. Новые тенденции музыкальной деятельности в первую очередь связаны с электронным творчеством. Благодаря новым технологиям, расширятся рамки традиционного образования, будут развиваться новые направления музыкальной деятельности, обновится структура образовательного процесса, создадутся комфортные условия для обучения и творческой деятельности, что повысит не только уровень и качество образования, но и правильно сформирует музыкальную культуру у детей.

### Список литературы

1. Послание Президента Федеральному собранию РФ от 01.03.2018 г.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2014.
3. Горбунова, И.Б., Панкова, А.А. Компьютерное музыкальное творчество: теория и практика. – СПб., 2016.
4. Космовская, М.Л., Сраджев, В.П., Шаймухаметова, Л.Н., Горбунова, И.Б., Заливадный, М.С. Современное музыкальное образование. Материалы XII международной научно-практической конференции. – СПб., 2014.
5. Красильников, И.М. Примерные программы по учебным дисциплинам «Клавишный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов», «Студия компьютерной музыки» для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств. – М., 2012.



## **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЖАРНОГО ДЕЛА В КОНТЕКСТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Виноградов Павел Валентинович**

*кандидат исторических наук,  
начальник кафедры естественно-научных и  
специальных дисциплин*

*Дальневосточной пожарно-спасательной академии –  
филиала Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России*

**Михайлова Галина Анатольевна**

*кандидат педагогических наук, доцент,  
Заведующий кафедрой гуманитарных и  
социально-экономических дисциплин*

*Дальневосточной пожарно-спасательной академии –  
филиала Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России*

**Аннотация.** Важнейшим аспектом подготовки будущих сотрудников МЧС является воспитание их в духе ответственности, патриотизма, любви к избранной профессии. В контексте данной статьи главными становятся вопросы становления будущих офицеров МЧС.

**Ключевые слова:** воспитание; курсанты; подготовка кадров; аэромобильная группировка.

## **PREPARATION OF FIREFIGHTERS IN THE CONTEXT OF PATRIOTIC EDUCATION**

**Vinogradov Pavel Valentinovich**

*candidate of History,  
chair of the natural sciences and  
special disciplines department  
of the Far Eastern Fire and Rescue Academy –  
a branch of the Saint Petersburg University  
of the Ministry of Emergency Situations of Russia*

**Mikhailova Galina Anatolyevna**

*candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
chair of the of humanities and  
socio-economic disciplines department  
of the Far Eastern Fire and Rescue Academy –  
a branch of the Saint Petersburg University  
of the Ministry of Emergency Situations of Russia.*

**Abstract.** The most important aspect of the training of future employees of the Ministry of Emergencies is their education in the spirit of responsibility, patriotism, love for the chosen profession. In the context of this article, the main issues are the formation of future officers of the Ministry of Emergencies.

**Keywords:** education; cadets; training; aeromobile group.

Культура в самом широком ее понимании является мощной силой, связывающей некогда разрозненные народы в единый общественный организм, населяющий нашу планету. Главное, предназначенная культуре задача – связывать людей в единое целое – в человечество. Среди многочисленных функций культуры коммуникативная, представляющая собой связь и общение, играет особую, очень важную роль в современный период развития общества. В данном контексте (связь и общение) категория «общение» занимает важное место, т.к. является основополагающей для таких понятий как «отношения», «взаимоотношения», складывающиеся в процессе воспитания. Логичным продолжением термина «воспитание» являются его виды: эстетическое, нравственное, физическое и др.

Среди ценностных категорий воспитания важно выделить такую категорию, как «патриотизм». Перед нами, педагогами высшего учебного заведения, стоит непростая задача – усилить

воспитательную функцию образования, направленную на формирование гражданственности, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе у практически уже взрослых людей, имеющих свои взгляды на определенные тенденции современного общества.

Вопросы патриотического воспитания молодого поколения в духе любви к Родине и преданности Отечеству, всегда стояли в центре изучения отечественной науки и были актуальны и для российского общества. Русский патриотизм заключается не в стремлении ее лучших сынов к личной известности и успеху, а в понимании высших интересов отечества и беззаветного служения им. Таковым в нашей истории являлся М.В. Ломоносов, которого, как известно, А.С. Пушкин назвал «нашим первым университетом»[1, с. 182].

В настоящий момент в Российской Федерации действует достаточно большое количество организаций, которые имеют непосредственное отношение к делу военно-патриотического воспитания молодежи.

Не остается в стороне от патриотической составляющей процесса воспитания и подготовки кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и Дальневосточная пожарно-спасательная академия – филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. В основу всей воспитательной работы академии положен ряд принципиальных идей, отражающих современные тенденции развития мирового и российского высшего образования. Это идеи демократизации процесса образования, социокультурной толерантности, гуманизации и гуманитаризации процесса подготовки специалистов высшей квалификации.

Академия воплощает эти идеи в своей конкретной деятельности путем предоставления каждому курсанту условий для интеллектуального, культурного и нравственного развития, получения высшего образования и квалификации в соответствии со способностями, знаниями и желаниями, обеспечения качества образования, повышающего профессиональную мобильность и социальную защищенность личности, создания благоприятных условий для ее социализации, гражданского становления, обретения общественно-значимых ценностей.

Воспитательная работа строится исходя из гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей и представляет собой совместную учебную, научную, творческую и общественную деятельность курсантов и преподавателей.

С обучающимися систематически проводятся беседы (например, «Здесь корни, здесь истоки», «Свой край люби и знай», «Защита народа – священный долг»), виртуальные краеведческие экскурсии, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, военной службы, правоохранительных органов. Проводниками цели патриотического воспитания являются ветераны и сотрудники МЧС. На занятиях, в часы самостоятельной подготовки, в свободное от учебы время курсанты изучают дополнительную литературу, читают газеты, журналы, знакомятся с подвигами, которые совершали их ровесники в годы Великой Отечественной войны, Герои России – сотрудники МЧС, участники локальных войн. Изучая биографии простых людей, они готовят презентации, выступают перед своими товарищами. Неподдельный интерес вызывают сообщения, рассказы о тех местах, где прошли годы становления наших воспитанников.

Также большая часть времени уделяется занятиям физической культурой и спортом, участию в спортивных соревнованиях различного уровня, где наши юноши и девушки занимают высокие места и показывают хорошие результаты, которые постоянно озвучиваются при подведении итогов, на еженедельном построении всей Академии. Курсанты чувствуют свою ответственность перед своими товарищами, руководством Академии.

Организацию патриотической работы с курсантами в академии можно разделить на две формы по степени активности и вовлеченности в данный процесс самих курсантов.

Первая форма – пассивная, основанная на том, что курсант является объектом воздействия со стороны преподавателей и сотрудников академии. При данной форме организации воспитательная и патриотическая работа проходит в рамках различного рода занятий.

Распорядком дня академии предусмотрены еженедельные занятия по информированию курсантов и, так называемые, воспитательные часы. Оба вида занятий проводятся два раза в неделю в строго определенные дни и часы. Информирование проходит в пятницу с 17.00 до 17.40. В ходе данного занятия, организуемого непосредственным руководством курса, обучающиеся знакомятся с наиболее важными событиями, произошедшими в крае, стране и мире в целом. На первый

взгляд данный способ организации воспитательной и патриотической работы может показаться формальным, потерявшим свою актуальность, особенно в связи с бурным развитием средств коммуникации и информатизации, которые делают доступной практически любой вид информации. Однако, как показывает практика, современная молодежь, имея практически неограниченный доступ к любым видам информации, менее всего посещает именно новостные ресурсы, считая их менее привлекательными или просто неинтересными по сравнению со всевозможными соцсетями и развлекательными ресурсами. В итоге нередко можно выявить парадоксальную ситуацию, когда молодые люди не имеют представления об элементарных вещах. В этой связи, грамотно отобранные и доведенные до курсантов события, происходящие в стране и мире, помогают сформировать мировоззренческую картину мира и расширить кругозор молодых людей. Необходимо подчеркнуть, что в подготовке данного вида занятия участвуют не только офицеры курса, но и сами курсанты, которые, с одной стороны, по заданию руководителя могут отбирать необходимый тематический материал, а с другой, в некоторых случаях, сами проводят подобное информирование, вырабатывая навыки подготовки докладов, обработки и систематизации информации и, наконец, выступления перед аудиторией, которые, несомненно, пригодятся им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Воспитательные часы – еще один важнейший вид занятий, в рамках которых проводится патриотическая работа с курсантами. Данные занятия проходят еженедельно в среду с 17.00 до 17.40. Они организуются и проводятся преподавательским составом и руководством курса и посвящены различным вопросам служебной и учебной деятельности, а также различным темам, связанным с патриотическим воспитанием. Это могут быть занятия, посвященные ведомственным и государственным праздникам, ключевым событиям, произошедшим в стране, а также различным аспектам исторического развития нашего государства.

Следует отметить, что техническое оснащение учебных аудиторий академии позволяет проводить данные виды занятий как в традиционной форме, так и с использованием различных ТСО.

Очень важной составляющей патриотического воспитания являются занятия, проводимые согласно планам выходного дня в воскресные часы. Главным условием их организации является исключение традиционных рамок и классических занятий. Основные формы: посещение музеев города Владивостока, встреча с сотрудниками и заслуженными работниками органов и подразделений пожарной охраны, где из «первых уст» проходит знакомство с особенностями профессиональной деятельности, и, конечно, ветеранами.

Наша академия активно сотрудничает с Владивостокским отделением всероссийской организации «Дети Войны». Участники данной организации, имеющие богатый жизненный опыт, являющееся еще в недавнем прошлом в большинстве своем сотрудниками правоохранительных органов, военнослужащими или заслуженными работниками, регулярно проводят встречи с нашими обучающимися, на которых рассказывают не только о своей служебной деятельности, но и делятся опытом в профессиональной, служебной и повседневной деятельности, являясь для курсантов живым примером: Антонова Альбина Марьяновна – председатель совета ветеранов «Дети войны» Первореченского района города Владивостока, Кнопка Николай Васильевич – заместитель председателя Совета ветеранов «Дети войны» Первореченского района города Владивостока, Сидоров Николай Васильевич и другие. Курсанты академии поздравляют ветеранов войны и пожарной охраны с профессиональными и государственными праздниками, оказывают им в рамках имеющихся возможностей помощь; регулярно принимают участие в торжественных мероприятиях, посвященных празднику Победы, включая вахту памяти у Вечного огня во Владивостоке и, конечно, участие в ежегодном Параде войск Владивостокского гарнизона. Расчет курсантов постоянно привлекается к мероприятиям по возложению венков и увековечиванию памяти солдат, погибших в различных локальных конфликтах, в которых принимала участие наша страна.

Таковы основные формы в рамках, которых организуется патриотическое воспитание в стенах Дальневосточной пожарно-спасательной академии. За рамками мы оставляем повседневные формализованные приемы и методы подобной работы, связанные с ежедневным выполнением распорядка дня, которые в совокупности также оказывают влияние на формирование личности обучающихся.

Однако, каким бы совершенными не были вышеперечисленные способы организации воспитательной и патриотической работы, ее эффективность и успешность невозможна без вовлече-

ния в данный процесс самих обучаемых. С этой целью в академии проводятся, и академия принимает активное участие в различных городских, краевых, региональных и общероссийских акциях патриотической направленности, в которых они являются непосредственными участниками и действующими лицами. Такой подход имеет мощнейшее влияние как на их личностное развитие, так и на формирование профессиональных навыков.

Важнейшим инструментом патриотического воспитания является мероприятия, проводимые с детьми подшефного детского дома № 2 города Владивостока. В рамках этого направления организуются не только праздники для детей, но и полноценные занятия по правилам личной безопасности, поведения в различных чрезвычайных ситуациях. Кроме того, традиционными стали занятия в школах Владивостока и Артема «Уроки безопасности», акции «Безопасный лед», «Безопасная вода», которые проводятся не только в общеобразовательных учреждениях, но и среди населения указанных выше городов. Данные виды работы помогают формировать у курсантов не только профессиональные, но коммуникативные навыки, а также приемы работы с населением.

И, наконец, специфическим и действенным способом формирования не только профессиональных и служебных навыков, но и чувства ответственности за судьбу людей и граждан нашей страны является организация аэромобильной группировки из числа личного состава академии. Приказом министра в академии сформирована АМГ, предназначение которой заключается в оказании помощи пострадавшим при различного рода чрезвычайных ситуациях. За годы существования данной группировки она принимала участие в ликвидации последствий тайфуна «Гони» в г. Уссурийске, когда проводились спасательные работы в Детском саду в районе «Семи ветров», и оказывалась помощь жителям населенных пунктов Шумное и Уборка Чугуевского района, пострадавших в результате тайфуна «Лайнрок». За участие в ликвидации последствий стихийных бедствий многие курсанты были награждены ведомственными наградами.

Нам очень важно, чтобы выпускаемые специалисты были людьми культурными, нравственными, гражданами и патриотами своей страны. Именно такие специалисты могут максимально отдавать себя, свои знания и умения служению Отечеству.

#### Список литературы

1. Бурсов, Б.И. Судьба Пушкина. Л.: Сов. писатель: Ленингр. отделение, 1985. 512 с.

#### ***О ЗНАЧЕНИИ И СОДЕРЖАНИИ СПЕЦКУРСА «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА»***

***Воронина Марина Петровна***

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Санкт-Петербургский государственный университет*

*аэрокосмического приборостроения*

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые особенности спецкурса «Лингвостилистический анализ текста», а также его значение и место среди учебных дисциплин.

**Ключевые слова:** лингвостилистический анализ текста; переводческая компетенция; профессиональная подготовка; функциональные стили языка.

#### ***ON ROLE AND CONTENT OF SPECIALIZED COURSE IN LINGUISTIC TEXTUAL ANALYSIS***

***Voronina Marina Petrovna***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Prof.*

*St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation*

**Abstract.** The paper presented describes specific features of the Course in Linguistic Textual Analysis and discusses its implications for other courses and disciplines in acquisition of competencies under the State Educational Standard.

**Keywords:** style-based linguistic textual analysis; translator competencies; professional training; functional styles.

Лингвостилистический анализ текста – это важная часть работы над формированием переводческой компетенции.

Одним из главных понятий переводческой компетенции является владение текстовыми категориями и, прежде всего, жанром, так как именно от жанра отталкиваются в практике обучения переводчиков, формируя частные умения в области их профессиональной деятельности [1].

Родной язык является важной частью в процессе профессиональной подготовки переводчиков. Об этом говорят многие лингвисты. «Занятие по переводу должно быть одновременно и занятием по родному языку» [2]. Вместе с обучением переводу осуществляется закрепление навыков активного использования родного языка, что, несомненно, является существенной составляющей в ряду переводческих компетенций.

В связи с этим большое значение для будущих переводчиков имеет спецкурс «Лингвистический анализ текста», в основу которого положена работа с текстом на родном языке.

Цель лингвистического анализа текста (ЛАТ) – показать те данные языка, с помощью которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений (Л.В. Щерба). ЛАТ проводится с учетом индивидуального стиля автора, жанра произведения и времени его написания (создания).

Курс «Лингвистический анализ текста» имеет как теоретическую, так и практическую значимость в подготовке высококвалифицированных переводчиков. Основная задача курса – расширить и углубить представления студентов о лингвистическом анализе текстов разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности.

Лингвистический анализ текста отличается от литературоведческого и от стилистического. Цель литературоведческого – изучить литературное произведение как факт истории. Путем стилистического анализа исследуются приемы индивидуально-авторского использования языковых средств. Задача лингвистического анализа – определить языковые явления и установить их роли в раскрытии содержания произведения. Лингвистический и стилистический анализы обычно совмещаются в единый: ЛАТ = лингвистический + стилистический.

Как учебная дисциплина ЛАТ опирается прежде всего на курс современного русского языка, в каждом разделе которого изучается уровень языковой структуры: фонологический, лексико-семантический, словообразовательный, морфологический, синтаксический. С помощью ЛАТ можно наблюдать, как языковая система реализуется в единстве всех своих уровней и единиц. Лингвистический анализ текста связан с такими дисциплинами, как: «Общее языкознание», «Стилистика», «История русского литературного языка».

К языковому материалу предъявляются определённые требования. На наш взгляд, необходимо использовать тексты разных стилей и жанров. Наибольшее внимание уделяется работе с текстами научного стиля. Поскольку этот спецкурс является своеобразной подготовкой к защите выпускной квалификационной работы, мы предлагаем студентам на практических занятиях выполнить ряд упражнений, направленных на выявление лингвистических и стилистических особенностей текстов научного стиля, а также на редактирование готовых текстов и создание своих.

Своеобразные трудности вызывает работа по определению стилистической принадлежности текста. Чтобы предупредить ошибки, предлагаются для работы тексты, совмещающие в себе различные стили. Например, диалогичные тексты студенты относят и к художественному, и к разговорному стилю. Также предлагаются для анализа тексты художественного стиля с элементами официально-делового, такие как рассказ А.П. Чехова «Жалобная книга», рассказ М. Зощенко «Три документа».

Приведем фрагмент задания. *Прочитайте тексты. Докажите принадлежность текста к художественному стилю. Назовите элементы официально-делового стиля в каждом из них. Составьте вариант текста официально-делового стиля (заявление от имени К. Печёнкина – по рассказу М. Зощенко; жалобу от имени конторщика Самолучшева – по рассказу Чехова).*

В ходе такой работы закрепляется комплекс умений, таких как: анализ лексических единиц в зависимости от целей коммуникации, овладение функциональными стилями, а также редактирование и стилистическая правка текста.

К методам лингвистического анализа текста традиционно относят следующие: лингвистическое комментирование, семантико-стилистический метод, лингвистический эксперимент, сопоставительно-стилистический метод, метод комплексного анализа текста. На практических занятиях отдается предпочтение последнему, поскольку он, на наш взгляд, является наиболее эффективным методом формирования переводческих умений и подготовки студентов к переводческой деятельности. Студентам рекомендуем тексты разных стилей и жанров для комплексного анализа текста.

Особое место на практических занятиях отведено творческой работе. К творческим заданиям относится сравнительный анализ двух (или трех) вариантов авторской правки художественных произведений, составление аннотации на статью, комментарий готового анализа текста.

Приведем фрагмент задания, направленного на формирование умений определять и исправлять ошибки в готовых образцах.

*Познакомьтесь с анализом текста. Прокомментируйте его, ответив на вопросы и выполнив задания:*

- 1) *Соответствует ли данный анализ основным требованиям ЛАТ?*
- 2) *Есть ли ошибки в структуре анализа? Если есть, назовите их.*
- 3) *Укажите достоинства и недостатки данного анализа текста.*
- 4) *Исправьте ошибки. Обоснуйте ответ.*

Подобные задания помогают сформировать у студентов умение критически мыслить, умение высказывать свою точку зрения по проблеме, обосновывать ее. Особое внимание уделяется выявлению достоинств и поиску ошибок. Каждый недостаток комментируется, предлагается свой вариант.

*Таким образом, спецкурс «Лингвистический анализ текста» играет важную роль в лингвистической подготовке будущих переводчиков. Знания о жанрово-стилистической разновидности текстов, а также применение этих знаний в ходе переводческого анализа помогут студентам овладеть профессиональной компетенцией.*

#### **Список литературы**

1. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е издание, переработанное. – М.: Флинта: Наука. Л.Л. Нелюбин. 2003.
2. Шамне, Н.Л. Подготовка переводчиков в Германии: приоритеты, содержание, стратегии обучения / Н.Л. Шамне, Л.Н. Ребрина – Вестник ВолГУ, серия 6. – 2007. – Вып. 10. – С. 5.

### ***ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ И КУЛЬТУРА САМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ***

***Поспелова Юлия Павловна***

*старший преподаватель кафедры глобальных коммуникации  
Факультета глобальных процессов  
МГУ им.Ломоносова*

**Аннотация.** В настоящее время формирование культуры самообразования стало очень актуальной проблемой не только для профессионалов, но и для студентов. Бакалавр международного профиля является частью современного общества, который ищет свой путь развития в будущей профессии и стремится быть конкурентно-способным на рынке труда. В вузе студенты имеют возможность не только овладеть профессиональными знаниями и компетенциями, но приобрести навыки самообразовательной деятельности, инновационных технологий, позволяющих самостоятельно выстраивать образовательный маршрут, принимать важные решения и изучать иностранные языки.

**Ключевые слова:** культура самообразования; иностранные языки; бакалавр; международные отношения.

## ***TRAINING OF BACHELORS OF THE INTERNATIONAL RELATIONSHIPS AND THE CULTURE OF SELF-EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES***

***Pospelova Yulia Pavlovna***

*senior Lecturer, Department of Global Communication*

*Faculty of Global Processes*

*Lomonosov Moscow State University*

**Abstract.** Currently, the formation of a culture of self-education has become a very urgent problem not only for professionals, but also for students. Bachelor of international relationships is a part of modern society, which is looking for its own path of development in the future profession and strives to be competitive in the labor market. At the university, students have the opportunity not only to master professional knowledge and competencies, but to acquire skills in self-education, innovative technologies that allow them to independently build an educational route, make important decisions and learn foreign languages.

**Keywords:** culture of self-education; foreign languages; bachelor's degree; international relations.

Развивающиеся международные связи, прямые контакты с зарубежными партнерами, проведение различных международных мероприятий, привели к изменению социального заказа общества, что в свою очередь способствовало трансформации модели высшего профессионального образования. «Реформирование и модернизация системы российского образования повлекли за собой конкретные изменения в сфере высшей профессиональной подготовки, в частности, бакалавров международного профиля» [1, с. 71–72].

Стремительный глобализационный процесс, интеграция России в мировое постиндустриальное сообщество и расширение международных связей на всех уровнях вызвали потребность в молодых квалифицированных кадрах для работы в области международных отношений, владеющих иностранными языками на высоком уровне. Международные контакты в сфере образования приводят к внедрению общепризнанных образовательных стандартов, продвижению общим образовательным и культурным ценностям. «Поскольку глобализация означает расширение социокультурного пространства, к естественно растущей взаимозависимости образовательных учреждений в странах мира, интеграции отдельных различных форм и направлений образовательной политики, усилением конкуренцией в сфере получения знаний и профессиональных компетенций молодежи, стимулированием дальнейшего развития инновационных образовательных технологий и распространением их среди других стран.» [3, с. 9–12].

Суть современных изменений, происходящих в профессиональной подготовке высшей школы, обусловлена качественным переходом от традиционных форм образования к инновационным, сфокусированными на оснащение будущего бакалавра международного профиля эффективными технологиями самостоятельной работы, позволяющими в перспективе самостоятельно осуществлять непрерывное профессиональное и личностное развитие. Бакалавр направления международные отношения должен уметь решать разнообразные профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки [6; ФГОС ВО по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» Приказа Минобрнауки РФ от 21.04.16].

Анализ требований ФГОС ВО к бакалаврам по направлению Международные отношения показал, что одним из базовых критериев оценки качества профессиональной подготовленности специалиста международного профиля был принят компетентностный подход, основой которого является принцип самообразования, обеспечивающего личности непрерывное изменение жизни и качество профессиональной деятельности. Н.М. Романенко отмечает, что «одной из важнейших задач современного обучения в высшей школе является усвоение не только готовой системы знаний, но и методов самообразования. Н.М. Романенко и А.В. Романенко отмечают, «что Эффективное изучение языка – приятное занятие, которое дарит много эмоций и потрясающих ощущений. Однако изучение любого иностранного языка – длительный процесс, поскольку знания должны «уложиться» в голове, должно прийти понимание того, что процесс должен максимально приближаться к индивидуальной, самостоятельной форме работе» [4, с. 168].

Владение двумя иностранными языками является весомым аргументом для того, чтобы в своей профессиональной сфере бакалавр был достаточно конкурентноспособным, имел преимущества при трудоустройстве. Совершенствование знаний иностранных языков ориентировано на отработку политической, дипломатической и международно-правовой лексики специалиста, поэтому современные работодатели ищут компетентного, мобильного, творчески мыслящего и социально ответственного бакалавра, который готов самостоятельно принимать решения, самосовершенствоваться и применять навыки самообразовательной деятельности в своей профессиональной области.

Достижение высокого уровня владения иностранным языком бакалавру международного профиля необходимо для ведения административной, организационной и исполнительской работы в государственных учреждениях, осуществления деловой переписки по вопросам организации различных международных мероприятий, выставок, участия в деловых переговорах на иностранных языках в рамках своей компетенции. Также, стоит заметить, что хорошее знание бакалавром иностранного языка важно для выполнения устной и письменной переводческой деятельности, участия в подготовке международных встреч, переговоров, коммуникационных или научных целей.

Культура самообразования бакалавра направления международные отношения представляет собой совокупность самостоятельно освоенных личностью разнообразных моделей профессионального, нормативно-ролевого поведения, определяющее эффективность личностно-делового взаимодействия с окружающими людьми, учитывая их социокультурную специфику, традиции и этноментальные особенности. Одним из составляющих культуры самообразования, которая формирует навыки владения иностранным языком, является процесс самообучения языку.

В процессе обучения, согласно требованиям ФГОС, большее значение уделяется не только профессиональной подготовке и развитию интеллектуальных способностей бакалавра, но и языковой подготовке. Языковая подготовка в системе высшего профессионального образования требует такого уровня развития у студентов способностей, которые позволили бы им свободно владеть иностранным языком как инструментом общения в диалоге культур в современном изменяющемся мире.

Согласно указанным требованиям, перед преподавателями иностранных языков и методистами стоит задача организовывать такие занятия, которые удовлетворяли бы социальный заказ, ожидания работодателей и личные интересы самих студентов. Изменения количества часов изучения иностранных языков, рабочих программ говорят о необходимости развития навыков самостоятельной подготовки студентов, формирования их культуры самообразования. Для студентов российских вузов хорошим стимулом к серьезному изучению иностранных языков становится возможность университетской мобильности. В европейских образовательных стандартах также отмечена актуальность самообразовательных процессов. «Не вызывает сомнения тот факт, пишет Н.А. Маркова, что изучение иностранного языка всегда требует довольно большого количества времени, усилий и собственного желания и активного сознания самого «обучаемого». Ведь знания, приобретенные человеком благодаря своему стремлению и старанию, остаются в памяти на долговременный срок» [2, с. 99]. Итак, важной составляющей при изучении иностранного языка бакалавром направления международные отношения является самообучение, формирование культуры самообразования. Студенты могут получить более глубокие знания иностранного языка, если будет сформирован интерес и готовность получать новые знания самостоятельно.

Актуальность формирования культуры самообразования, самостоятельности предполагает некоторые изменения содержания и форм учебного процесса в вузе, поскольку также необходимо объяснять студентам важность самостоятельности, самообучения, саморазвития в овладении иностранным языком для будущей профессии. Однако важно отметить, что развитие самостоятельной деятельности не должно сокращать роль преподавателя, напротив, в этой работе необходима всяческая его помощь, советы. Н.А. Маркова пишет, что «студент сможет самостоятельно организовать свой учебный процесс, если преподаватель окажет ему активную помощь. Овладеть системой самостоятельных действий возможно именно при соответствии требованиям и структуре учебных программ, конкретном инструктировании о целях и задачах работы, оснащении необходимыми техническими средствами. Именно поэтому преподаватель остается в «приоритете» образовательного процесса: при появлении трудностей студент обращается к преподавателю.» [2, с. 110–112]. Формирование культуры самообразования происходит, как во время аудиторной учебной деятельности, так и в ходе самостоятельной внеаудиторной работы.



Итак, одним из важных современных требований к профессиональной подготовке студентов направления международные отношения, к изучению иностранного языка, мы хотим выделить важность формирования у бакалавров культуры самообразования, самообучения. Развитие самостоятельности, приобретение навыков самообучения в ходе обучения, особенно необходимы, на начальном и среднем этапах обучения иностранному языку. Поэтапное развитие самостоятельности в процессе обучения иностранным языкам важно начинать уже в первом семестре. Более мотивированы студенты с продвинутым уровнем владения, поэтому они уже ориентированы на самостоятельное выполнение заданий, поиск информации, форм обучения, заданий для тренировки полученных лингвистических навыков. Для студентов более продвинутого уровня нужно подготовить дополнительные занятия по апробации содержательно-технологического обеспечения, методов самостоятельной деятельности. Что касается студентов, с начальным уровнем владения иностранным языком, то к их подготовке требуется особый подход, способный замотивировать и вызвать интерес к обучению. В этом случае стоит использовать обучающие видео, мультипликационные фильмы, интерактивных заданий как доступные средства для освоения иностранного языка.

Сформированная культура самообразования позволит будущему выпускнику направления международные отношения оценивать результаты своей деятельности, ставить цели и при необходимости корректировать их результаты, овладеть системой самостоятельных действий в процессе освоения иностранного языка. Также культура самообразования поможет будущему профессионалу освоить самостоятельный поиск техник и технологий усвоения иностранного языка, благодаря которым человек способен развиваться, получать образование и профессиональную подготовку в соответствии с поставленными им самим задачами.

### Список литературы

1. Давыдов, А.И., Романенко, Н.М. Государственная молодежная политика на муниципальном уровне. В сборнике: Молодежь и общество. Сборник научных статей. Москва, 2014. С. 71–76.
2. Маркова, Н.А. Развитие самостоятельности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Молодой ученый. – 2015. – № 5. – С. 493–496.
3. Романенко, Н.М. Глобализация как новая возможность образовательного пространства и мироустройства или угроза национальному суверенитету // Среднее профессиональное образование. № 11. 2016. С. 9–12.
4. Романенко, Н.М., Романенко, А.В. Проблема эмотивности в языке рекламного интервью // Человеческий капитал. 2015. № 5 (77). – С. 167–169.
5. <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410305.pdf>.

### ***ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С СУВОРОВЦАМИ***

***Воронцова Елена Михайловна***

*педагог-организатор ФГКОУ «Уссурийское суворовское военное училище  
Министерства обороны Российской Федерации», г. Уссурийск*

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по включению в воспитательный процесс с суворовцами приемов технологии развития критического мышления. Дано описание используемых приемов на конкретном этапе занятия.

**Ключевые слова:** педагогические технологии; технология развития критического мышления; приемы работы; воспитательный процесс.

**USING PROCEDURES OF A STRATEGY FOR INCREASING STUDENTS'  
CRITICAL THINKING SKILLS IN THE ATTITUDE DEVELOPMENT ACTIVITIES  
WITH THE SUVOROV MILITARY SCHOOL CADETS**

*Vorontsova Elena Mikhailovna*

*Facilitator, State-owned Federal State Educational Institution*

*«Ussuriysk Suvorov Military School of the*

*Ministry of Defense of the Russian Federation», Ussuriysk*

**Abstract.** The article reflects on some hands-on experience in introducing certain procedures of a strategy for increasing students' critical thinking skills into the process of attitude development of the Suvorov Military School cadets. The author gives a description of such procedures being applied at a specific stage of a lesson.

**Keywords:** pedagogical technologies; strategy for developing students' critical thinking skills; procedures; attitude development process.

Изменения в системе образования привели к активному внедрению в практику работы учителей разнообразных педагогических технологий, описание которых можно найти в имеющихся на сегодняшний день работах. К числу таких работ можно отнести: «Педагогические технологии» (под редакцией А.И. Стеценко) [3]; «Современные педагогические технологии» (под редакцией Н.В. Бордовской) [4]; «Современные способы активизации обучения» (под редакцией Т.С. Паниной) [5]; «Искусство современного урока» (автор О.С. Булатова) [1]. Среди большого разнообразия педагогических технологий, на наш взгляд, следует обратить внимание на технологии развития критического мышления (С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская) [2].

Современные требования к системе образования предполагают использование в образовательной практике различных активных методов и приемов организации и осуществления учебной, воспитательной и внеучебной деятельности учащихся. Такие методы и приемы необходимы для активизации познавательной деятельности, формирования положительного интереса к учебе и творчеству, сплочению коллектива. В настоящее время, когда приоритетным направлением в работе педагогов является личностно-ориентированное образование (в единстве и взаимосвязи обучения и воспитания), перед нами стоит цель сделать его, с одной стороны, содержательным и практическим, а, с другой стороны, доступным и интересным.

В практике работы Уссурийского суворовского военного училища накоплен богатый опыт по использованию самых разнообразных методов и приемов воспитательной работы с воспитанниками. Важно при этом, чтобы увлекшись изменениями, мы не потеряли тот положительный опыт, который уже имеется у нас, и, вместе с тем, смогли интегрировать современные требования в имеющуюся образовательную практику.

Все это определило использование приемов технологии развития критического мышления в воспитательной работе с суворовцами.

Актуальность данной технология заключается в том, что она позволяет проводить классные часы, внеклассные мероприятия (а также и уроки) в оптимальном режиме, у детей повышается уровень работоспособности, усвоение знаний происходит в процессе постоянного поиска. Данная технология направлена на развитие суворовцев, основными показателями которого являются умение оценивать себя и своих товарищей, открытость новым идеям, собственное мнение и рефлексия собственных суждений.

Технология развития критического мышления (далее по тексту ТРКМ) меняет деятельность суворовца, привыкшего к получению готовых знаний, подчинению, послушанию, монотонной работе на занятиях, а значит, меняет и его смысловые установки. При использовании ТРКМ ребята являются субъектами при определении целей работы, критериев оценки ее результатов; у воспитанников есть возможность исправления, редактирования работ. Такие занятия дают учащимся возможность проявить себя, показать свое видение предложенных тем и проблем, дают большую свободу творческого поиска.

Базовая модель технологии вписывается в структуру классного часа или внеклассного мероприятия и состоит из трёх этапов (стадий): стадии вызова, стадии осмысления и стадии рефлексии. Остановимся на рассмотрении каждой из указанных стадий.

### ***1 стадия «Вызов»***

Во время работы на этой стадии принимаются все версии. В воспитанники включены в активный поиск, они воспроизводят информацию. Ребенок ставит перед собой вопрос «что я знаю?» по данной проблеме, формируется представление, чего же он не знает и хочет узнать. При обсуждении идеи не критикуются, но разногласия фиксируются.

В рамках стадии вызова применяются следующие приемы:

#### **1) Прием «Мозговая атака».**

Как методический прием мозговая атака используется в технологии критического мышления с целью активизации имеющихся знаний на стадии «вызова». На первом этапе суворовцам предлагается подумать и записать все, что они знают или думают по данной теме; на втором – обменяются информацией. Наш опыт показывает, что парная мозговая атака очень помогает суворовцам, для которых сложно высказать свое мнение перед большой аудиторией. Обменявшись мнением с товарищем, такой суворовец легче выходит на контакт со всей группой. Кроме того, работа в парах позволяет высказаться гораздо большему числу ребят.

#### **2) Прием «Плюс – минус – вопрос».**

Данный прием нацелен на актуализацию эмоциональных отношений в связи с текстом. При чтении текста предлагается фиксировать в соответствующих главах таблицы информацию, отражающую:

- в графу «П» заносится информация, которая, с точки зрения ученика, носит позитивный характер;

- в графу «М» заносится информация, носящая негативный характер;

- в графу «И» заносятся наиболее интересные и спорные факты.

Возможна модификация этой таблицы, когда графа «И» заменяется графой «?» («Есть вопросы»).

При использовании данного приема информация не только более активно воспринимается (прослушивается, записывается), систематизируется, но и оценивается. Подобная форма организации материала позволяет провести обсуждение, дискуссию по спорным вопросам.

#### **3) Прием «Верные и неверные утверждения» или «верите ли вы».**

Суворовцы выбирают «верные утверждения» из предложенных воспитателем, обосновывая свой ответ, описывают заданную тему (ситуацию, обстановку, систему правил). После знакомства с основной информацией необходимо вернуться к данным утверждениям и попросить суворовцев оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию.

#### **4) Прием «Корзина» идей.**

Это прием организации индивидуальной и групповой работы суворовцев на начальной стадии занятия, когда идет актуализация имеющегося у них опыта и знаний. Он позволяет выяснить все, что знают или думают воспитанники по обсуждаемой теме классного часа. На доске можно нарисовать значок корзины, в которой условно будет собрано все то, что ребята знают об объекте разговора.

#### **5) Прием «Кластер».**

Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы («планеты и ее спутники»).

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной теме.

В работе над кластерами необходимо соблюдать следующие правила:

1. Не бояться записывать все, что приходит на ум. Дать волю воображению и интуиции.
2. Продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут.
3. Постараться построить как можно больше связей. Не следовать по заранее определенному плану.

Система кластеров позволяет охватить избыточный объем информации. В дальнейшей работе, анализируя получившийся кластер как «поле идей», следует конкретизировать направления развития темы.

### ***II стадия «Осмысление»***

На этапе осмысления дается возможность отследить процесс новых идей, то есть воспитанник получает опыт работы с текстом как активный и думающий читатель с помощью следующих приемов технологии критического мышления: «инсерт», «ведение двойных дневников», «ведение бортовых журналов».

#### ***1) Прием «Инсерт».***

Представляет собой маркировку текста значками по мере его чтения:

✓ – уже знал

+ – новое

- – думал иначе

? – не понял, есть вопросы

#### ***2) Прием «Бортовые журналы».***

Представляет собой обобщающее название различных приемов обучающего письма, согласно которым, учащиеся во время классного часа записывают свои мысли. В простейшем варианте суворовцы записывают в бортовой журнал ответы на следующие вопросы:

1. Что я знаю по данной теме?
2. Что я узнал нового из текста по данной теме?

Левая колонка бортового журнала заполняется на стадии вызова. При чтении, во время пауз и остановок, суворовцы заполняют правую.

#### ***3) Прием «Таблица «тонких» и «толстых» вопросов».***

На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии – для демонстрации понимания пройденного.

Работа по вопросам ведется в несколько этапов.

1 этап – суворовцы учатся задавать вопросы, записывая в таблице продолжение каждого вопроса. Сначала ребята сами придумывают "тонкие" вопросы, потом "толстые".

2 этап – суворовцы учатся записывать уже вопросы по тексту: сначала – "тонкие", а потом "толстые".

3 этап – при работе с текстом суворовцы к каждой части записывают в каждую колонку таблицы по одному вопросу, которые после чтения задают своим товарищам.

#### ***4) Прием «Таблица «З-Х-У»».***

Один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию занятия.

1 шаг: До знакомства с текстом учащиеся самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбики «Знаю», «Хочу узнать».

2 шаг: По ходу знакомства с текстом или же в процессе обсуждения прочитанного, учащиеся заполняют графу «Узнали».

3 шаг: Подведение итогов, сопоставление содержания граф.

Дополнительно можно предложить детям еще 2 графы – «источники информации», «что осталось не раскрыто».

#### ***5) Прием «Дерево предсказаний».***

Этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. Правила работы с данным приемом таковы: ствол дерева – тема, ветви – предположения, которые ведутся по двум основным направлениям – "возможно" и "вероятно" (количест-

во "ветвей" не ограничено), и, наконец, "листья" – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

При использовании этого приёма необходимо помнить следующее:

- не стоит использовать приём на занятии больше одного раза;
- все версии должны быть аргументированы;
- после чтения ребята обязательно должны вернуться к своим предположениям и посмотреть, какие предположения были верны, а какие нет и почему.

#### **б) Прием «Кубик».**

Данный прием используется на этапе осмысления. Этот прием:

- позволяет суворовцам реализовать различные фокусы рассмотрения проблемы, темы, задания;
- создает на занятии целостное (многогранное) представление об изучаемом материале;
- создает условия для конструктивной интерпретации полученной информации.

Из плотной бумаги склеивается кубик. На каждой стороне пишется одно из следующих заданий:

1. Опиши это... (Опиши цвет, форму, размеры или другие характеристики)
2. Сравни это... (На что это похоже? Чем отличается?)
3. Проассоциируй это... (Что это напоминает?)
4. Проанализируй это... (Как это сделано? Из чего состоит?)
5. Примени это... (Что с этим можно делать? Как это применяется?)
6. Приведи "за" и "против" (Поддержи или опровергни это)

Суворовцы делятся на группы. Воспитатель бросает кубик над каждым столом и таким образом определяется, в каком ракурсе будет группа осмыслять ту или иную тему занятия. Суворовцы могут писать письменные эссе на свою тему, могут выступить с групповым сообщением.

### **III стадия «Рефлексия»**

На стадии рефлексии «работают» все выше перечисленные примы. Таблицы, схемы становятся основой для дальнейшей работы: обмена мнениями, эссе, исследований, дискуссий и т.д.

#### **1) Прием «Синквейн».**

Происходит от французского слова «cinq» – пять. Это стихотворение, состоящее из пяти строк: короткое литературное произведение, характеризующее предмет (тему), которое пишется по определённым правилам. Синквейн используется для фиксации эмоциональных оценок, описания своих текущих впечатлений, ощущений и ассоциаций.

Правила написания синквейна:

- 1 строчка – одно слово – название стихотворения, тема (обычно существительное);
- 2 строчка – два слова (прилагательные или причастия) – описание темы (слова можно соединять союзами и предлогами);
- 3 строчка – три слова (глаголы): действия, относящиеся к теме;
- 4 строчка – четыре слова – фраза, которая показывает отношение автора к теме в 1-ой строчке;
- 5 строчка – одно слово – ассоциация, синоним, который повторяет суть темы в 1-ой строчке, обычно существительное.

#### **2) Прием «Эссе».**

Смысл этого приема можно выразить следующими словами: «Я пишу для того, чтобы понять, что я думаю». Это свободное письмо на заданную тему, в котором ценится самостоятельность, проявление индивидуальности, дискуссионность, оригинальность решения проблемы, аргументации. Обычно эссе пишется прямо на занятии в классной комнате, после обсуждения проблемы и по времени занимает не более 5 минут.

#### **3) Прием «Дискуссия».**

Форма групповой дискуссии способствует развитию общения, становлению самостоятельности мышления. Дискуссия может использоваться как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии. Суворовцы делятся на две группы, дается задание для обсуждения в группах.

В своей практической педагогической деятельности мы применяем некоторые из приемов технологии развития критического мышления в ходе организации воспитательной работы с суворовцами. При планировании работы мы учитывали имеющиеся в училище нормативные докумен-

ты (в частности, план воспитательной работы), а также методические материалы, имеющиеся в литературных источниках.

Обобщив имеющийся у нас опыт по проведению занятий в рамках данной технологии можно отметить следующее:

- 1) работа в паре и в малой группе удваивает, утраивает интеллектуальный потенциал воспитанников, значительно расширяется их словарный запас;
- 2) совместная работа способствует лучшему пониманию трудной информации;
- 3) есть возможность повторения, усвоения материала;
- 4) усиливается диалог по поводу смысла информации и материала (как перекодировать текст для презентации полученной информации другим участникам процесса);
- 5) вырабатывается уважение к собственным мыслям и опыту;
- 6) появляется большая глубина понимания, возникает новая, еще более интересная мысль;
- 7) обостряется любознательность, наблюдательность;
- 8) воспитанники становятся более восприимчивы к опыту других детей: совместная работа выковывает единство, ученики учатся слушать друг друга, несут ответственность за совместный способ познания;
- 9) в ходе обсуждения обнаруживается несколько трактовок одного и того же содержания, а это еще раз работает на понимание;
- 10) развивает активное слушание;
- 11) предоставляется случай проявить себя в глазах сверстников и педагогов, развеять стереотипы восприятия того или иного ребенка, повысить самооценку.

Вместе с тем, несмотря на очевидное достоинство технологии развития критического мышления необходимо отметить и затруднения, которые испытывает педагог, работая в данной технологии.

- 1) Реализовать полностью занятие в данной технологии в рамках классно-урочной системы очень сложно (как и другой любой). Лучше отводить большее время (а не 45 мин.), если есть такая возможность.
- 2) Не все дети способны работать с большим объемом информации.
- 3) Технология не всегда эффективна для слабых ребят (как и любая другая, развивающая).
- 4) С технологией нужно подробно ознакомиться, пройти необходимые курсы, посетить семинары, занятия коллег. Это является одним из условий.
- 5) Непринятие некоторых приемов детьми, нелюбимые (творческого характера и работа с большим объемом информации).
- 6) В технологии огромное количество приёмов – затруднение в выборе.
- 7) Большие моральные, временные и материальные затраты.

Подводя итог описанию такого важного направления в работе как использование приемов критического мышления в воспитательной работе и внеурочной деятельности, хочется отметить, что для себя мы определили следующие направления, которые были отражены в логике изложения работы.

Во-первых, нами был проанализирован массив литературных источников, с целью формирования представления технологии развития критического мышления, а также и о существующих в ее рамках методах и приемах.

Во-вторых, нами была проанализирована собственная педагогическая деятельность с целью определения возможностей использования приемов технологии развития критического мышления в воспитательной работе с суворовцами.

Надеемся, что материалы, представленные в работе, помогут и нам, и нашим коллегам при организации воспитательной работы с суворовцами в будущем. Ведь современная жизнь устанавливает свои приоритеты: не простое знание фактов, не умения, как таковые, а способность пользоваться приобретенным; не объем информации, а умение получать ее и моделировать; не потребление, а созидание и сотрудничество. Органичное включение приемов работы в рамках технологии развития критического мышления в систему образования дает возможность личностного роста каждому из учащихся, ведь такая работа обращена, прежде всего, к ребенку, к его индивидуальности.

## Список литературы

1. Булатова, О.С. Искусство современного урока: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.
2. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения: справочник для студентов / Под ред. И.А. Стеценко. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 253 с.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 256 с.
5. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

### **ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ С НЕЗНАКОМЫМИ ЛЮДЬМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Гилязиева Гулина Ильясовна*  
*студент Казанского федерального университета*  
*Твардовская Алла Александровна*  
*кандидат психологических наук, доцент,*  
*зав. кафедрой дошкольного образования*  
*Казанского федерального университета*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основы формирования безопасного поведения с незнакомыми людьми у детей старшего дошкольного возраста. Безопасное поведение состоит из нескольких компонентов: информационный, поведенческий и эмоционально-волевой. В статье приведены результаты эксперимента со старшими дошкольниками, где была реализована разработанная нами программа по формированию безопасного поведения с незнакомыми людьми. По итогам контрольного этапа программа показала свою эффективность. Результаты эксперимента могут быть использованы педагогами, воспитателями, родителями.

**Ключевые слова:** безопасное поведение; безопасное поведение с незнакомыми людьми; старшие дошкольники; формирование безопасного поведения.

### **CONCEPT OF DIALOGUE AS NATIONAL PRIORITY OF RUSSIAN EDUCATION**

*Gilyazieva Gulina Ilyasovna*  
*student of Kazan Federal University*  
*Tvardovskaya Alla Aleksandrovna*  
*candidate of psychological sciences, associate professor,*  
*department chair preschool education of Kazan Federal University*

**Abstract.** The article discusses the basics of the formation of safe behavior with strangers in older preschool children. Safe behavior consists of several components: informational, behavioral, and emotional-volitional. The article presents the results of an experiment with older preschoolers, where a program developed by us for the formation of safe behavior with strangers was implemented. Based on the results of the control stage, the program showed its effectiveness. The results of the experiment can be used by teachers, educators, parents.

**Keywords:** safe behavior; safe behavior with strangers; older preschoolers; the formation of safe behavior.

В стремительно изменяющемся мире все актуальнее становятся вопросы, связанные с сохранением жизни и здоровья детей, формированием у них навыков безопасного поведения. Любо-

знательность, эмоциональность, физическая слабость и непонимание детьми подстерегающих опасностей вызывают множество проблем, которые часто приводят к печальным последствиям. Дошкольники доверчиво относятся к окружающей среде, поэтому нужно уделять больше внимания на формирование культуры безопасного поведения именно в таком возрасте. Наиболее подходящий возраст для этого – 5–6 лет, так как дети в данный период начинают осознанно воспринимать окружающий мир и учатся ответственности.

Под безопасным поведением мы будем понимать систему действий и поступков, которые осуществляются субъектом во время влияния факторов внутренней и внешней среды, для обеспечения собственной защищенности. Потребность в безопасности является базовой потребностью каждого ребенка, и ее удовлетворение выступает в качестве важнейшего условия его развития [1, с. 90].

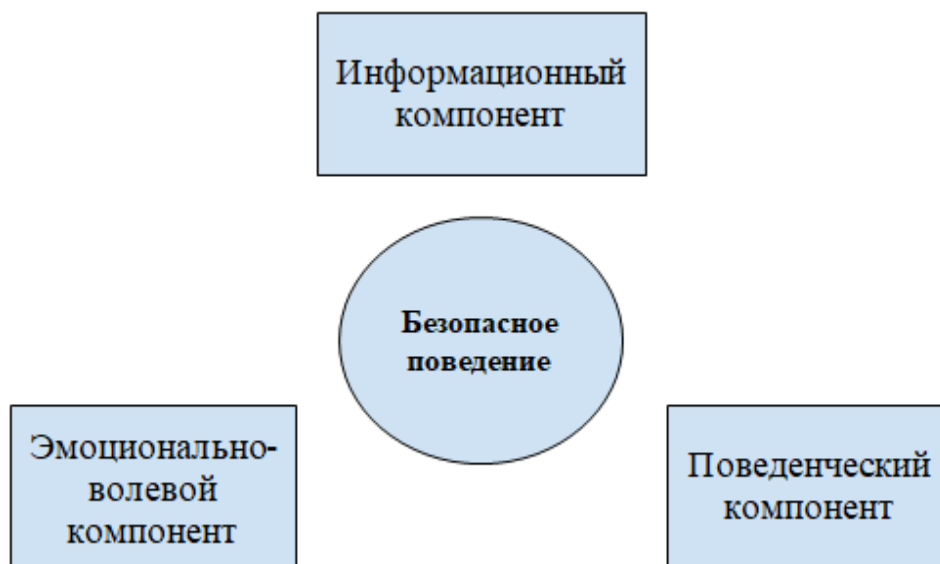


Рис. 1. Компоненты безопасности поведения

Мошкин В.Н. в своей работе выделяет такие компоненты безопасного поведения:

- информационный компонент: знания о безопасном поведении;
- поведенческий компонент: действия в разных ситуациях;
- эмоционально-волевой компонент: адекватное эмоциональное и волевое реагирование на происходящую ситуацию [3, с. 12].

Организацию безопасного поведения детей следует начинать с выявления из первоначального уровня знаний и навыков, что позволит определить дальнейшую работу.

Уровень формирования и развития именно этих компонентов мы проанализировали в нашей работе.

Экспериментальной базой исследования выступили воспитанники МБДОУ Сабинский детский сад № 6 «Балачак». В исследовании принимали участие дети старшей дошкольной группы. В количестве 51 человек (контрольная группа – 26, экспериментальная – 25). Возраст детей – 5–6 лет. В ходе диагностики опирались на программу «Воспитание и обучение в детском саду» М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой, раздел «Ребенок и окружающий мир» [5, с. 150].

Первое направление – изучение формирования информационного компонента – знания об основах безопасного поведения с незнакомыми людьми. В ходе анализа детям предлагалось ответить на такие вопросы, как Какого человека мы называем незнакомым? Можно ли пускать в дом незнакомых тебе людей? Почему ты так считаешь? Если к тебе подошел незнакомый человек и предложил тебе конфету или что-нибудь вкусное, что ты сделаешь? Если к тебе подошел незнакомый человек и предложил с ним куда-нибудь поехать, что ты сделаешь и др.

Второе направление – поведенческий компонент – умение действовать в проблемных ситуациях с незнакомыми людьми. Здесь детям предлагалось решить сложные ситуации. Например, “представь, что ты остался один дома. Живешь на первом этаже. Вдруг в дверь раздается звонок, незнакомый голос просит открыть дверь и говорит, что принес пакет с продуктами от мамы, кото-



рая задерживается. Что ты будешь делать?” или “представь, что к тебе подходит старший товарищ и зовет тебя на речку купаться. Что ты будешь делать?” и т.п.

Третье направление – эмоционально-волевой компонент – умение правильно реагировать на проблемные ситуации с незнакомыми людьми. Детям задавались вопросы типа: Твои действия, когда кто-то угрожает и запугивает тебя? Ты потерялся в толпе людей. Какой-то человек хватается тебя за руку и пытается увести. Твои действия? Что ты будешь делать, если чужой человек пытается сам открыть дверь, а ты дома один и др.

Результаты диагностики по каждому направлению суммировались. Это значение показывало общий уровень формирования навыка безопасного поведения с незнакомыми людьми у старших дошкольников, и оно делилось на три уровня: высокий уровень (12–15 баллов), средний уровень (6–11 баллов), низкий уровень (0–5 баллов). Результаты нашего эксперимента представлены на рис. 2.

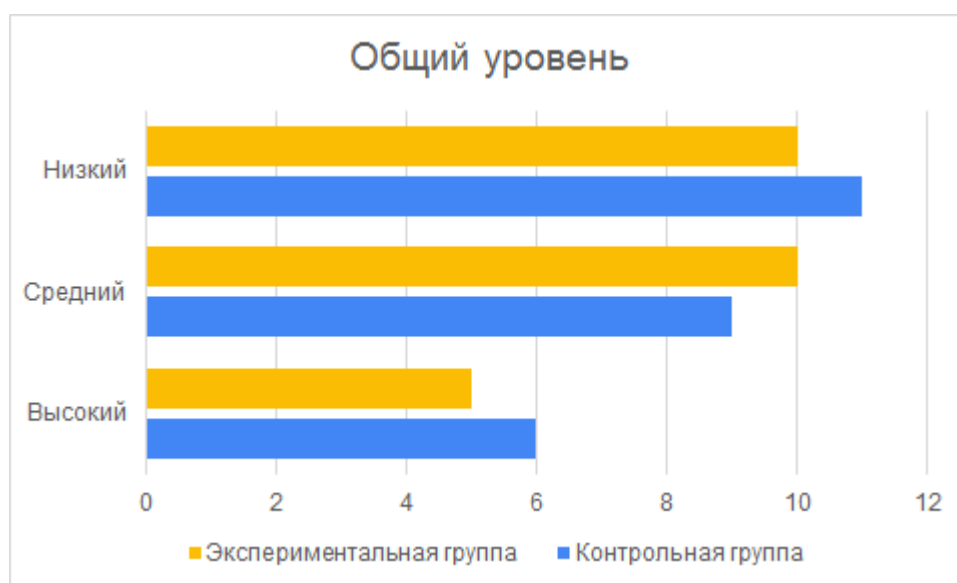


Рис. 2. Общий уровень развития навыка безопасного поведения с незнакомыми людьми у детей старшего дошкольного возраста (констатирующий этап)

По общему уровню развития можно сделать вывод, что у 21 ребенка низкое значение данного показателя (41%), а у 19 ребенка – среднее значение (37%) и лишь 11 из них имеет высокое значение (22%). Поэтому наша программа будет направлена на уменьшение количества детей с низким уровнем развития анализируемого навыка.

В рамках эксперимента нами была разработана и реализована программа, направленная на формирование безопасного поведения с незнакомыми людьми у старших дошкольников. Реализация программы длилась 1 месяц.

Формирование безопасного поведения проводилось следующим образом:

- 1) работа с сюжетными картинками;
- 2) организация и проведение игр;
- 3) разработка инструкции по правилам поведения при общении с незнакомыми людьми, создание мини-памятки.

Работа с сюжетными картинками включала в себя беседу с детьми. Дети рассматривали картинки, анализировали представленную ситуацию и предлагали последующие действия. При неправильном ответе или затруднении с ответом детям задавались наводящие вопросы, давались подсказки. В конце дети делали вывод по ситуации.

Для демонстрации рисунков использовался проектор. Вопросы для работы с сюжетными картинками:

- 1) Кто изображен на рисунке?
- 2) Что они делают?
- 3) Как думаешь, они знакомы? Почему так думаешь?

#### 4) Как вы бы поступили на их месте?

Игра является неотъемлемой частью в процессе обучения детей. Через игру дети моделируют ситуацию, применяют знания на практике, учатся на конкретных примерах [4, с. 102].

В основе была использована инсценировка различных ситуаций, которые могут произойти с детьми, обсуждались варианты поведения в таких ситуациях. Физкультминутка «Мы про безопасность знаем!» способствовала запоминанию правил безопасного поведения в игровой форме.

В конце была разработана инструкция по правилам поведения при общении с незнакомыми людьми, создана мини-памятка. Инструкции обсуждались с детьми и были розданы родителям. Мини-памятка была повешена на уголок с информацией. Такие памятки стимулирует внимание детей, с помощью него детям легче воспринимать опасные ситуации [2, с. 45].

После реализации программы было проведено повторное диагностическое обследование с использованием той же методики.

Так, результаты контрольного этапа эксперимента контрольной группы представлены на рис. 3.

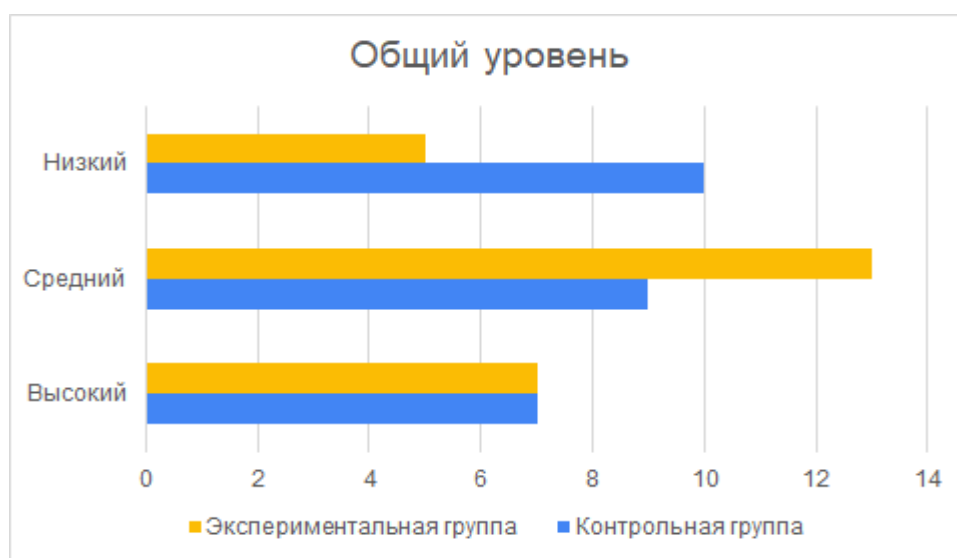


Рис. 3. Общий уровень развития навыка безопасного поведения с незнакомыми людьми у детей старшего дошкольного возраста (контрольный этап)

По рис. 3 можно сделать вывод, что в контрольной группе без реализации программы сильных изменений не наблюдается. Результаты в экспериментальной группе следующие: детей с низким уровнем развития стало на 5 меньше, со средним уровнем – на три больше, а с высоким уровнем – на 2. Итак, в данной группе после проведенной работы лишь 20% детей имеют низкий уровень, 52% – средний уровень, а 28% – высокий. Поэтому можно сказать, что созданная нами программа развития данного навыка доказала свою результативность.

Таким образом, безопасное поведение заключается в возможности применения системы действий, направленных на обеспечение собственной защищенности. Формирование безопасного поведения у детей дошкольного возраста происходит с учетом индивидуальных особенностей, возраста, бытовых условий, социально-культурного различия.

#### Список литературы

1. Зайцева, О.Ю., Доля, С.Г. Особенности культуры безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста//Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 89–93.
2. Машковцева, Л.М. Тематические плакаты как средство формирования представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников // Концепт. – 2012. – № 4 – С. 44–48.
3. Мошкин, В.Н. Закономерности воспитания культуры безопасности// Основы безопасности жизни. – 2015. – № 7. – С. 12–14.

4. Панченко, Т.В., Саргина, Л.С. Формирование безопасного поведения у детей 4–5 лет // Дискуссия. – 2017. – № 3 (77). – С. 99–104.
5. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.

### **ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СПОСОБАМ РАБОТЫ С ДАННЫМИ**

**Ерышева Мария Витальевна,**  
*студентка 4 курса*  
*ОП «Начальное образование»*  
*Школы педагогики ДВФУ*  
**Глухих Елена Васильевна**  
*кандидат педагогических наук,*  
*доцент кафедры педагогики и психологии развития*  
*Школы педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматриваются приёмы работы с такими видами представления данных, как таблицы, графики, схемы и диаграммы.

**Ключевые слова:** данные; графики; таблицы; схемы; диаграммы.

### **METHODS OF TEACHING YOUNGER SCHOOLS ON WAYS OF WORKING WITH DATA**

**Erisheva Maria Vitalievna,**  
*4th year student*  
*EP "Primary Education"*  
*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*  
**Glukhikh Elena Vasilievna,**  
*candidate of pedagogical sciences,*  
*Associate Professor,*  
*Department of Pedagogy and Developmental Psychology*  
*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article discusses techniques for working with such types of data presentation as tables, graphs, diagrams and diagrams.

**Keywords:** data; graphs; tables; diagrams; diagrams.

В век информатизации человек сталкивается с множеством информации, для точного усвоения которой необходимо умение её обработать. Эта задача является одной из важнейших задач современной школы.

Очень важно научить ребёнка найти среди огромного количества информации необходимое, выделить её, грамотно оформить и преподнести выбранный материал. Одной из самых эффективных форм подачи, систематизации и хранения информации являются таблицы, схемы, графики, диаграммы. Работа с информацией, представленной в таком виде достаточно сложна и поэтому требует особого внимания. Ведь знания, полученные в начальной школе, являются «фундаментом» успешного обучения на всех последующих этапах обучения. А вся ответственность по формированию таких умений у детей младшего школьного возраста ложится именно на учителей. Сформированность этих умений является одним из показателей информационной грамотности учащихся, которая складывается из следующих умений человека:

- осознать личную потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- найти информацию, соответствующую данной теме;
- сформировать собственное отношение к этой информации;

• представить аудитории или самому себе свою точку зрения, новые знания и понимание или решение проблемы; и др.

Для формирования вышеуказанных умений можно использовать нетрадиционные уроки как особая форма обучения учащихся, характеризующаяся импровизацией, особенным настроением непредсказуемости, праздника.

Формирование у учащихся умений работать с данными на уроках математики является важным вопросом, требующим теоретического и методического осмысления.

Мы предположили, что процесс формирования умения работать с данными на уроках математики в первом классе будет эффективным, если, используя нестандартные уроки, будет эффективным при соблюдении следующих условий: учитель подбирает комплекс специальных заданий, направленных на формирование этого умения, например: «Дана диаграмма. Постройте по ней таблицу.» учитель вовлекает учащихся в придумывание заданий, способствующих формированию умения работать с данными, например: «Составьте задачу по имеющейся схеме»; учитель предоставляет ученикам возможность самостоятельно составлять, а также корректировать различного рода задания, формирующие умения работать с данными, например: «Придумайте задачу, зафиксировав условие в виде диаграммы».

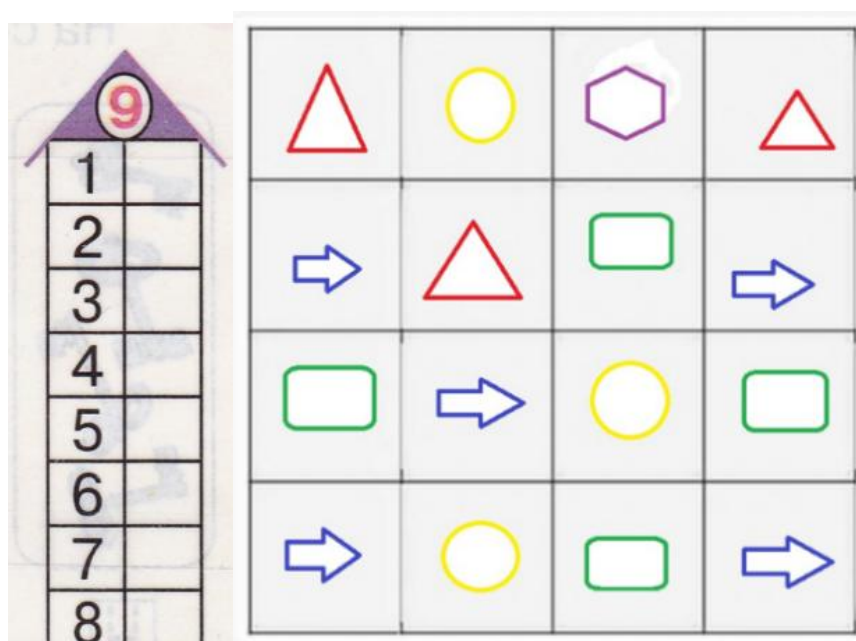
Умение работать с данными необходимо на всех предметах как в начальном общем образовании, так и на других ступенях обучения. Если подумать о том, для чего необходимы диаграммы и таблицы в образовательном процессе, то в голове сразу появляется ответ – систематизация знаний. И действительно: на уроках русского языка, например, по окончании изучения темы, предположим, «Склонение имён существительных», можно подытожить пройденный материал, составив и заполнив таблицу, состоящую из столбцов: «род» \ «падеж», «окончание», «примеры», и из строк с одноимёнными названиями склонений. Если детям нужно будет вспомнить эту тему, то, заглянув в «памятку», знания сразу освежатся.

На уроках «Окружающего мира» диаграмма – хороший наглядный материал для усвоения состава лесных ресурсов России.

Но на уроке математики, безусловно, такое представление информации встречается гораздо чаще, потому что в настоящее время существует тенденция к расширению спектра использования различных методов задач.

Работа с данными может осуществляться в несколько этапов. Сейчас мы рассмотрим эти этапы, касающиеся таблиц и диаграмм:

1 этап: Ознакомление с понятием «таблица» («таблица-решётка»). Теоретическое формирование умения работать с ней.



2 этап: Применение полученных знаний на практике с помощью записи краткого условия задач(-и).

- Ира, Петя и Коля написали разности:  
8-3 8-5 6-3.  
В разностях, написанных мальчиками, одинаковые вычитаемые. У Иры и Коли одинаковые уменьшаемые. Напиши: разность Иры и её значение; разность Коли и её значение; разность Пети и её значение.

	8-3	8-5	6-3
Ира		+	
Петя	+		+
Коля	+		+

3 этап: Использование таблиц для систематизации полученных когда-либо знаний.

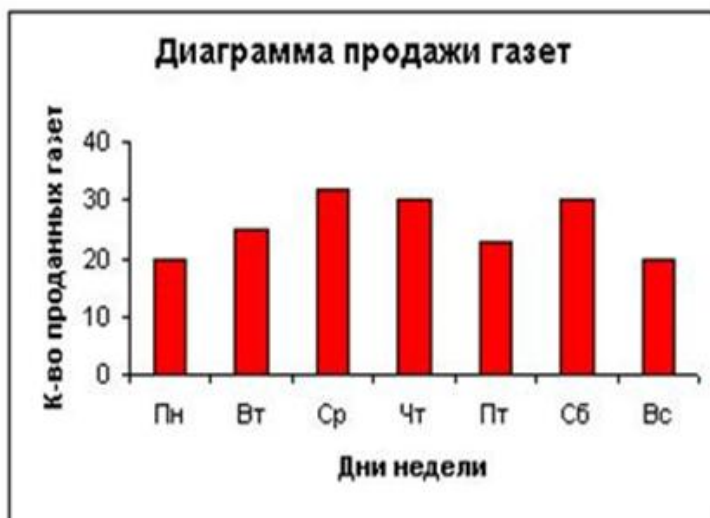
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

4 этап: Ознакомление с понятием «диаграмма». Для этого можно предложить детям, к примеру, рассмотреть «круг», в котором отражены времена суток.



Сравнение диаграмм с таблицами и формулировка вывода детьми о значении и способах использования того и другого.

	А	В
1	<b>Исходные данные:</b>	
2	Дни недели	К-во проданных газет
3	Пн	20
4	Вт	25
5	Ср	32
6	Чт	30
7	Пт	23
8	Сб	30
9	Вс	20



5 этап: Применение полученных знаний на практике с помощью самостоятельного составления разного вида диаграмм: линейных, столбчатых и круговых.

### Приёмы работы с таблицами

Известно, что прежде чем выполнять задания с таблицей, нужно научиться уметь читать её, а точнее – отработать это умение. Для этого можно задать детям следующие вопросы:

- Какое название у этой таблицы? Объясните, почему.
- Какую информацию можно из неё получить?
- Зачем нам нужна таблица в этом задании?
- Какая информация содержится в столбцах (диаграммы / таблицы), в строчках?
- Назовите количество строк и столбцов в таблице.

Необходимо показать наглядно разнообразие таблиц, а также можно попросить учащихся привести собственные примеры. Ими могут послужить страницы дневника, календарь, и многое другое. Важно объяснить ребёнку необходимость умения работать с таблицами, потому что в жизни очень часто придётся сталкиваться с такого рода представлением информации; нужно будет составлять таблицы самостоятельно – это главная цель при работе с ними.

Конечно, чаще таблицы встречаются в готовом виде. Именно поэтому можно предложить детям самостоятельно составить таблицу по известным данным.

### Приёмы работы с диаграммами.

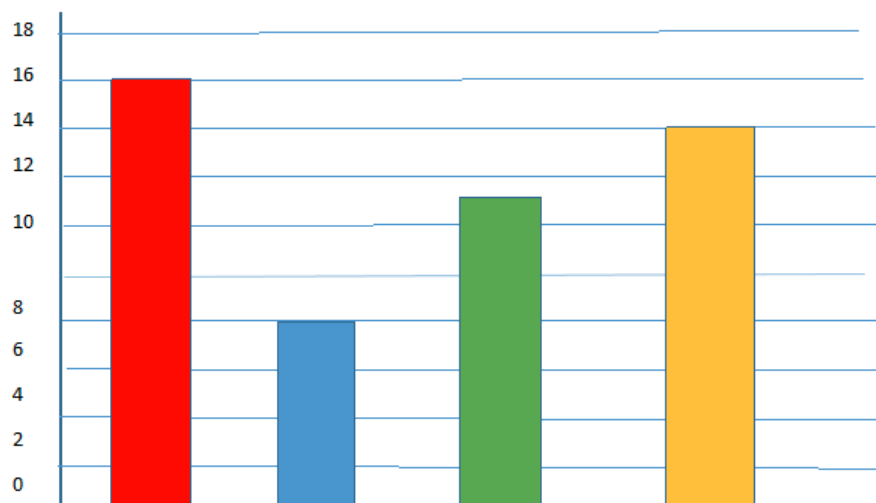
**Диаграмма** – графическое изображение числовых данных.

Для иллюстрации необходимости использования диаграмм и вообще, что это такое, можно дать детям задание составить таблицу по имеющимся данным, а затем рассмотреть диаграмму и сделать вывод о том, что проще и удобней использовать в работе. Приведём пример одного задания:

Задача: На ферме 16 свиней, 8 коров, 11 гусей и 14 кур. Представьте данные из этой задачи в виде таблицы.

Животное	Количество
Свиньи	16
Коровы	8
Гуси	11
Куры	14

А теперь посмотрите на экран. Этот рисунок, который называется диаграммой, тоже построен по данным таблицы.



1. Используя данный в задачи, подпишите правильно каждый столбец. (Также можно не расставлять числа, обозначающие количество животных, а попросить сделать это детей.).

2. Ответьте на вопросы, используя диаграмму: На сколько свиней больше, чем коров? На сколько кур меньше, чем свиней? На сколько коров и гусей вместе больше, чем свиней? (и другие).

Также необходимо сформировать у учащихся умение работать по чёткому алгоритму построения столбчатых диаграмм:

1. Сначала подберите цену деления шкалы, которая будет удобна для обозначения на ней значений величин. (например, одна клетка, один сантиметр и т.д.; лучше для детей 1–2 классов брать цену деления шкалы больше).

2. Изобразите шкалу на вертикальной оси координат, а на горизонтальной – точки, находящиеся на равном расстоянии друг от друга по числу имеющихся данных.

3. От выбранных вами точек постройте вертикальные столбцы или отрезки, которые по высоте соответствуют значению выбранной величины, находящейся на вертикальной оси.

Такой же алгоритм построения будет и при работе с линейными диаграммами.

После изучения столбчатых и линейных диаграмм следует перейти к изучению круговых. Так же, как и ранее, нужно познакомить детей с этим видом графического изображения данных с помощью наглядных примеров. Необходимо продемонстрировать учащимся связь круговой диаграммы с таблицей. Для этого целесообразно выполнить задание на построение её по таблице. Важно, чтобы ученики усвоили взаимозаменяемость всех видов диаграмм между собой, то есть, например, легко можно из линейной диаграммы сделать круговую и наоборот.

Алгоритм построения круговой диаграммы:

- Нарисовать круг с помощью циркуля.
- Определить количество углов (секторов).
- Рассчитать, какого размера будет этот сектор (градусная мера угла).
- Построить углы, вершины которых будут находиться в центре круга.
- Выбрать обозначение данных: цветов, числом, штриховкой и др.

### **Приёмы работы с графиками**

После знакомства с графиком на теоретическом уровне и наглядно следует перейти сразу к выполнению заданий, например:

«На рисунке изображён график движения конькобежца. Опираясь на график, ответьте на вопросы: Сколько пробежал конькобежец за 10 минут? Через 24 минуты после старта? Сколько времени он затратил на весь пройденный путь?»

И более сложное: «Вычислите скорость конькобежца до первого перерыва. Вычислите скорость после перерыва и до конца».

### **Приёмы работы со схемой**

Зачастую дети встречаются со схемой не как с систематизацией информации, а как с видом записи, к примеру, условий задачи. Поэтому этот вид мы и будем рассматривать.

Как известно, наглядно дети воспринимают информацию лучше. Им не обязательно давать какое-то определение и выделять особенности схемы. Достаточно просто показать, что такое схе-

ма и как её применять к задачам. Для начала можно изобразить на рисунке условие задачи, затем можно предложить детям сделать это самостоятельно.

**Вывод:** Одной из самых эффективных форм подачи, систематизации и хранения информации являются таблицы, схемы, графики и диаграммы. Работа с информацией, представленной в таком виде достаточно сложна и поэтому требует особого внимания. Такими способами можно не только воспринимать и преподносить материал, но и решать задачи и примеры. Преимущества предмета «Математика» для работы с таблицами, диаграммами, схемами и графиками очевидны. Можно сделать вывод о том, что умению работать с таким представлением информации нужно уделять особое внимание.

### Список литературы

1. StudRef [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studref.com/308141/pedagogika/rabota\\_diagrammami\\_grafikami](https://studref.com/308141/pedagogika/rabota_diagrammami_grafikami). – Дата доступа: 19.05.2021.
2. Математика. 1 класс. Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 2. – 2-е изд. – М.: «Просвещение», 2012. – 48 стр.
3. Pedsovet.su [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://pedsovet.su/metodika/7041\\_kak\\_nauchit\\_detei\\_delat\\_shemi](https://pedsovet.su/metodika/7041_kak_nauchit_detei_delat_shemi). – Дата доступа: 19.05.2021.
4. Дик, Н.Ф. Занимательные математика, русский язык и окружающий мир в начальной школе / Н.Ф. Дик. – М.: Феникс, 2008. – 288 с.
5. Мультиурок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/grafiki-postroenie.html>. – Дата доступа: 19.05.2021.
6. Моро, М.И. и др. Математика. 1 класс: Учеб. Для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. Ч. 2. М., 20

### **ФОРМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ**

*Каширина Татьяна Вячеславовна  
старший преподаватель кафедры русского  
языка, литературы и методики преподавания  
Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье осуществлён обзор различных форм визуализации учебного материала. Автор размышляет о влиянии клипового мышления на восприятие информации будущими педагогами, рассматривает способы сделать обучение профессионально ориентированным, информативным, эффективным, творческим, мотивированным. В статье рассматриваются такие способы наглядно оформить учебный материал, как интеллект-карта, лента времени, инфографика, фрейм, чек-лист, гайд, мем, буклет. Автор обобщает свой опыт применения данных форм, приводит примеры работ студентов и преподавателя.

**Ключевые слова:** визуализация; восприятие; клиповое мышление; учитель; интеллект-карта; лента времени; инфографика; фрейм; чек-лист; гайд; мем; буклет.

### **FORMS OF EDUCATIONAL MATERIAL'S VISUALIZATION IN THE TEACHING OF FUTURE TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

*Kashirina Tatyana Vyacheslavovna,  
Senior Lecturer of the Department of Russian  
language, literature and teaching methods  
Scholl of Pedagogical,  
Far Eastern Federal University, Russia*



**Abstract.** The article contains an overview of various forms of educational material's visualization. The author reflects about the influence of clip thinking on the perception of information by future teachers, considers ways to make teaching professionally oriented, informative, effective, creative, motivated. The article discusses ways to visually design educational material, such as mind map, timeline, infographics, frame, checklist, guide, meme, booklet. The author summarizes his experience of using these forms, gives examples of the work by students and a teacher.

**Keywords:** visualization; perception; clip thinking; teacher; mind map; time tape; infographics; frame; checklist; guide; meme; booklet.

В условиях модернизации системы высшего образования актуальной оказывается задача внедрения новых методов, форм работы, а также образовательных практик в процесс обучения в вузе.

В ходе реализации активного обучения будущих учителей словесников следует учитывать специфику в работе со студентами педагогических вузов. Иными словами, будущего учителя важно «научить учиться», ему следует показать, *как* можно сделать обучение творческим, интересным, мотивирующим и продуктивным. И делать это необходимо не только в процессе освоения педагогических методических дисциплин, но и в ходе организации обучения по другим учебным предметам. При этом следует учитывать психолого-возрастные особенности обучающихся, их образовательные потребности, особенности мышления, в том числе его «клиповость».

Исследователи подчеркивают, что на смену понятийному мышлению, утратившему свою роль в современном мире под натиском информационного хаоса, приходит клиповое. Цель нового типа мышления – уловить смысл, сократив время на обработку информации, что позволит индивиду активно ориентироваться в информационном потоке, т.к. клиповое сознание не мыслит, а визуализирует мир [3].

И если невозможно изменить культуру потребления информации, необходимо адаптировать методы образования под потребности обучающихся, учитывая достоинства и недостатки клипового мышления. Облегчить восприятие информации можно, изменив ее подачу на визуальную: сложная интеллектуальная работа по созданию образов и ассоциаций превращается в наглядный продукт [10, с. 62].

Обучаясь самостоятельно обрабатывать учебно-научную информацию и художественный материал будущие учителя-словесники совершенствуют навык «преобразования абстрактной информации в наглядные образы», что требует глубоко анализа, приводит к глубокому осмыслению, обобщению и, как следствие, запоминанию материала [6, с. 207].

Остановимся на используемых нами способах визуального представления и систематизации информации: презентация, интеллект-карта, лента времени, инфографика, страница в соцсети, мем, фрейм, гайд, чек-лист.

Работу по превращению текстового материала в визуальный ряд (или по подбору визуального ряда к тексту) можно использовать как на лекционных, так и на практических занятиях. В рамках проведенного анкетирования студентов, изучающих литературу и методику её преподавания, 95% обучающихся регулярно в процессе обучения создают слайдовые презентации и интеллект-карты; 59% подготавливают буклеты; 45% создают странички в соцсети; 38% обращаются к конструированию мемов; 36% пользуются лентами времени; 31% пользуются инфографикой; 12% делают чек-листы; 7% подготавливают гайды, и фреймы; 2% визуализируют материал в привычных схемах и таблицах.

*Лекции-визуализации* и *лекции с презентациями* мы применяем для изучения той части учебного содержания, которая характеризуется объемом, высокой степенью структурированности, дробится на аспекты и подтемы, в силу чего – требует демонстрации.

*Лекция-визуализация* предусмотрена нами для работы над темой «Концепция детства в русской культуре X–XVIII вв. Формирование детской книжности». Лекция строится как монологическое высказывание, сопровождаемое вопросами, регламентирующими знакомство с наглядным материалом. В данном случае в качестве последнего мы избираем *ленту времени*, которую подготавливаем заранее [7, с. 2]. В ходе лекции предлагаем студентам рассмотреть элементы, прокомментировать, актуализировать знания по древнерусской литературе, истории русского литературного языка, фольклору, истории, задать вопросы, зафиксировать новую информацию. Можно так-

же предложить обучающимся в ходе прослушивания лекции самостоятельно поместить озвученные факты на ленту времени, после чего продемонстрировать заранее подготовленный вариант.

В другом случае подобную работу (по визуализации) осуществляем по заранее подготовленной *интеллект-карте* на тему «Место «фэнтези» в круге чтения современного ребенка» [7, с. 3]. Интеллект-карта (мнемо-карта, карта-схема, карта памяти) – это «инструмент, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать информацию; мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал» [12]. Среди опрошенных в рамках анкетирования никто не указал, что этот вид визуализации незнаком.

Интеллект-карта для лекции включает информацию об источниках информации, разнообразные определения понятия «фэнтези», виды фэнтези, черты фэнтези как жанра, примеры произведений фэнтези и т.д. Подобный вид систематизации информации рекомендуется также и как способ фиксации информации в читательском дневнике [7, с. 11].

Визуализируя информацию в виде ленты времени или интеллект-карты, мы 1) наглядно представляем разнообразные сведения, характеризующие литературные явления с различных сторон; 2) систематизируем, расставляем акценты на ключевые понятия; 3) предлагаем студентам смоделировать отдельные элементы («Что бы вы изменили, добавили?»); 4) демонстрируем пример подобного рода визуального обобщения.

**Проектирование интеллект-карты** мы организуем на занятиях по всем дисциплинам, которые реализуем: «Детская литература», «История зарубежной литературы», «Методика обучения литературе» и т.д.

Изучая греческую мифологию (в ходе групповой работы) характеризуют специфику мифов о героях, о сотворении мира, о богах, о сотворении человека, о родовом проклятии и о конце света [7, с. 5].

На занятиях по методике обучения литературе визуализируются формы внеклассной работы по предмету, особенности анализа эпического произведения в школе, многообразие приемов анализа текста, разница между методикой и технологией, подходы к изучению биографии писателя и опыт методистов [7, с. 6–10]. По завершении работы над созданием интеллект-карты обязательно проводится рефлексия. В качестве трудностей в ходе работы студенты отмечают сложность в расчете времени на обсуждение идеи и воплощение её на бумаге. В целом же отдают предпочтение такой форме работы, ожидая подобных заданий в дальнейшем.

На занятии также предлагается представить материал наглядно в виде *инфографики*. «Это графический способ подачи любой информации – от статистических данных до сложных графиков и схем». Среди плюсов инфографики отмечают ее универсальность («представить в виде красочного графика или интерактивной таблицы можно практически любую информацию»), наглядность и привлекательность в том числе и учебного материала («она значительно упрощает усвоение учебного курса») [4]. В рамках анкетирования 55% опрошенных указали, что этот вид наглядного изображения материала им известен, но в учебном процессе его используют только 31% опрошенных. Как именно её можно использовать для визуализации учебного материала не знают 43% опрошенных.

Итогом визуализации в виде инфографики можно считать работы студентов, раскрывающие тему семьи в «Сказке о царе Салане...» А.С. Пушкина [7, с. 12], характеристику черт эпохи Возрождения, структуру ада в рамках освоения «Божественной комедии» [7, с. 13–14]; визуализацию дидактических и частнометодических понятий [7, с. 16].

Отметим, что студенты, наглядно воплощая учебный материал на занятии, чаще отдают предпочтение другим способам, выбирают знакомую и более привычную им форму интеллект-карты. Над инфографикой предпочитают работать дома, используя программы, шаблоны и клипарты. Более свободный выбор принципов размещения информационных блоков в инфографике вызывает растерянность. Возможно, это связано с небольшим опытом создания данного вида визуализации.

Систематизировать информацию, сжимать её и представлять наглядно можно в виде *фрейма*. Под *фреймовой технологией в педагогике* понимается «изучение учебного материала, структурированного определенным образом в специально организованной последовательности». Если говорить о фрейме как способе визуализации, следует отметить, что он «состоит из нескольких ячеек (слотов), каждый из которых имеет свое назначение. При помощи фреймовой модели можно

«сжимать», структурировать и систематизировать информацию» [11]. Выделяют несколько типов фреймов: *схема, имеющая* постоянный каркас, заполняемый переменными, (схема может опираться на другие схемы), *образы – результаты отражения предметов и явлений в сознании человека* (позволяет понимать не только реальную или описываемую ситуацию, но и детальный план поведения, предписываемого в этой ситуации); *энграммы – отражение внешнего окружения в сознании человека в виде образов вещей и других предметов»* [11].

По результатам анкетирования с фреймами сталкивались 9 респондентов (21%), в учебном процессе используют фреймы 3 человека (7%); признались, что не знакомы с фреймом как способом представить учебный материал 33 студента (79%).

Для систематизации сведений о жизни и творчества писателя, помогающей поместить конкретное произведение в контекст творчества автора и наследия эпохи, мы использовали фрейм типа «схема» и «образы» [7, с. 18]. Левый (вертикальный) слот фрейма содержит информацию о биографии Джованни Боккаччо, правый – более объемный – делится на три горизонтальных ячейки: в верхнем блоке отражено то, что повлияло на эстетические взгляды и убеждения автора; во втором – обзор творчества (произведения, излюбленные темы, образы, жанры), третий блок посвящен изучаемому на занятии произведению – сборнику новелл «Декамерон». Студенты 1 курса, впервые познакомившись с фреймом как видом графического конспекта, пытаются «расшифровать» символы и понять логику движения мысли (направление «чтения» фрейма: снизу-вверх и слева-направо).

Обобщение знаний о биографии и творчестве автора можно организовать иначе – *через моделирование сайта* [7, с. 17]. *или страницы в социальной сети* [7]. Социальная сеть (соцсеть) – онлайн-платформа, которая используется для общения, знакомств, создания социальных отношений между людьми, которые имеют схожие интересы или офлайн-связи, а также для развлечения и работы [9].

Анкетирование показало, что 45% опрошенных знают, чем может помочь форма странички в соцсети в ходе обучения. На занятиях по литературе этот вид оформления визуального продукта могут быть применимы в ходе анализа образа персонажа. При соблюдении исторического контекста работа будет не просто интересной, но и продуктивной. Все пункты примерной модели такого анализа соотносятся с элементами личной странички [7, с. 19].

**Аватарка** – Портрет подбирается из доступных репродукций картин, фотографий (с указанием источника и автора – это можно сделать в подписи или комментарии к фото). **Друзья и черныи список** – отображение круга общения и общности/разницы интересов и убеждений. **Сообщество, Музыка и Видео** – отражение мировоззрения личности, того, что оказало влияние на её жизненные принципы, интересы. Показать важные события в жизни личности можно путем формирования **фотоальбомов** и записей в **ленте событий** (изображения также подписываются). **В общениях** (и также **фотоальбомах**) можно указать людей, оказавших влияние на личность, показать характер их взаимодействия, процесс и результаты деятельности в той или иной области.

**Примерами могут служить несколько** примеров страниц: 1) Бедная Лиза. Даже в воссоздании «Сообществ» студенты стремятся к тому, чтобы всё соответствовало облику героини [7, с. 20–21]; 2) герой художественной автобиографии о детстве Гарина Михайловского «Детство Тёмы» [7, с. 22].; 3) стилистика [7, с. 23–25].

Создавая такой продукт, обучающиеся получают ряд рекомендаций: 1) необходимо выбрать персонажа; 2) изучить структуру страницы в соцсети (возможно, что-то убрать или добавить); 3) подумать, какие черты характера, поступки, речевые особенности и отношения с другими персонажами вы могли бы отразить и как; 4) набросать черновик и распределить обязанности: кто чем занимается; 5) выполнить саму творческую работу на большом листе; 6) представить работу остальным, объяснить, что и почему вы изобразили; 7) если полезный материал, сфотографировать себе, поделиться с друзьями.

Однако здесь важно подчеркнуть, что не следует уходить далеко от стиля писателя: *«Воссоздавая переписку, старайтесь быть ближе к эпохе, ближе к тексту (меньше современной разговорной лексики. Если ставите эмоджи (смайлы), то помните о пафосе текста или отдельного эпизода (об основном чувстве)»*.

Такой вид визуализации вызывает живой интерес, многие студенты берут себе на заметку подобную формулировку задания по анализу художественного образа, при этом отмечая необхо-

димось тщательной подготовки (вдумчивого чтения, наблюдения за деталями, знакомство с планом и методологией пообразного анализа, широкий кругозор, знания об эпохе, воссозданной в тексте и т.д.).

Понимание текста, позиций педагогов и методистов, а также воззрений писателей, критиков и ученых можно проследить в ходе **конструирования мемов**. «В широком смысле термин «мем» может обозначать любую идею, символ, манеру или образ действия, передаваемый от человека к человеку, иногда неосознанно, посредством речи, письма, видео, аудио и т.д.». В методической литературе подчеркивается, что задания по созданию мемов развивают творческий потенциал учащихся, благотворно влияют на усвоение информации и развитие новых навыков у обучающихся. Возможны 1) задания на извлечение информации из мема; 2) задания на критику данной в меме информации (найти ошибку); 3) задание на самостоятельное создание мема [8].

Мы предложили работу над мемами в ходе изучения темы «Джованни Боккаччо. “Декамерон”». Задание вызвало неподдельный интерес и оживление. Конструируя мемы, студенты отмечали, что только при внимательном чтении текста и понимании отношения автора можно заполнить популярные графические шаблоны. Результатом работы стали мемы, основанные на событийном ряде произведения, на сведениях об эпохе Возрождения, о роли и месте писателя, а также повышение мотивации к изучению истории зарубежной литературы, рефлексивные выводы о том, что «так лучше запоминается». Некоторые примеры мемов, в том числе прокомментированные студентами приведены по ссылке в источнике [7, с. 26–29].

Подготавливая мемы в рамках методической дисциплины, студенты получают выразить свою учительскую позицию, например, в отношении к актуальности наследия прошлого, предостеречь от методических ошибок в подготовке и проведении уроков литературы [7, с. 30].

Ещё один способ визуализации, подходящий для упорядочения шагов, этапов деятельности, – это **чек-лист**. Данный вид информационного продукта определяется как «список пунктов, составленный в произвольном виде; словесное описание процедуры и отметка «сделано». Перед выполнением процедур есть только список. По мере выполнения задач отмечаются пункты (галочкой или зачеркиванием) [5].

В рамках методических дисциплин, обучающие разных курсов создают памятки для себя и своих будущих учеников. Например, первокурсники, осваивая дисциплину «Методика выразительного чтения», в ходе рефлексии формулируют чек-листы («Что нужно, чтобы выразительно прочитать басню?», «Как подготовить и провести конкурс чтецов?») [7, с. 31]. Этот вид сжатия и визуализации информации позволяет выстроить последовательность действий, коротко сформулировать необходимые задачи.

Похожую функцию (инструкции) выполняет гайд. **Гайд (guide)** – «проводник, путеводитель»; подробная инструкция, описывающую пошаговое прохождение игры / выполнение задания. Гайд строится по логике смыслового движения от общего к частному при формировании списка вопросов [2]. Этот информационный продукт также полезен в ходе освоения методических дисциплин. При этом чек-лист может быть дополнен подробными объяснениями и превращен в гайд. Пример гайда по методике обучения литературе «Как учителю-словеснику подготовиться к работе над литературно-критической статьей на уроке литературы?» представлен в указанном источнике [7, с. 32].

В ходе создания этого вида визуализации обучающиеся совершенствуют навыки не только обработки большого объема сведений из разных источников, но и интересной, «активной» подачи материала, мотивирующей к освоению темы.

В рамках создания **буклета** студенты могут объединить несколько способов структурирования и представления информации. К подготовке этого вида информационного продукта часто прибегают докладчики (в рамках индивидуальных сообщений), а также те, кто испытывает сложности в усвоении и запоминании многоаспектной, сконцентрированной информации.

Учитывая, что составление информационного буклета является одним из видов консультативно-просветительской работы педагога, проектирование листовок и буклетов оказывается полезным видом задания как для изучения лингвистических и литературоведческих дисциплин, так и в работе над материалами психолого-педагогических и методических курсов: «буклет при минимальной площади вмещает максимум информации, <...> материал располагается на шести полосах. Он содержит название организации, текстовое наполнение и контактные данные. Каждая по-

лоса информационного наполнения буклета имеет логически завершённый смысл, что является ещё одним преимуществом буклета – информация в нём подается структурировано» [1].

В методической литературе даются следующие рекомендации по подготовке буклета. Он должен 1) быть красочным и запоминающимся; 2) характеризоваться балансом в соотношении иллюстративного и текстового наполнения; 3) иметь информационную нагрузку, отвечающую на потенциальные вопросы читателя; 4) быть написан простым и понятным им языком [1].

Буклеты активно используют студенты в ходе изучения «Методики обучения литературе», обобщая и кратко фиксируя основные положения методической науки (типологии методов и форм урока; специфические особенности анализа произведения в аспекте рода и жанра и т.д.) [7, с. 33-34].

Таким образом, мы можем говорить о широте выбора, который есть у преподавателя, организующего обучение современных студентов педагогических вузов. В рамках проведенного анкетирования опрошенные в качестве пожеланий в использовании визуализаций также называют такие формы: буктрейлер, видеоролик, компьютерная игра и заочная экскурсия (как синтетические виды наглядности); интерактивный плакат, интерактивная статья, минидиорамы по содержанию художественных произведений, диаграммы, слайдовые презентации с триггерами. Большинство ответов содержали рекомендации чаще прибегать к наглядному, визуальному представлению информации, знакомить с новыми, нестандартными формами обработки и представления информации. Учёт потребностей обучающихся в ходе решения профессиональных задач и формирования запланированных компетенций может стать ключом к повышению учебной мотивации студентов педвузов, развитию их творческих способностей, критического мышления и, следовательно, улучшению качества образования будущих педагогов.

### Список литературы

1. Алексеева, О.В. Особенности создания информационного буклета педагогом // Концепт. – 2016. Спецвыпуск № 02. – С. 1–4. / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76021.htm>(дата обращения 27.04.2021).
2. Гайд – что это такое? Определение, значение, перевод / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://chto-eto-takoe.ru/guide>(дата обращения 27.04.2021).
3. Гиренок, Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). – М: Лабиринт, 1995. – 201 с.
4. Инфографика в обучении / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://synergycorp.ru/articles/11/232/>(дата обращения 27.04.2021).
5. Как составить чек-лист и правильно его вести/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://blog.calltouch.ru/kak-sostavit-chek-list-i-pravilno-ego-vesti/>(дата обращения 27.04.2021).
6. Лилик, О.А. Роль визуализации в профессиональной подготовке будущих учителей литературы в работе с литературоведческими понятиями // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: сб. ст. / отв. ред.: О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2018. – С. 207–213.
7. Примеры визуализации учебного материала в различных формах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://disk.yandex.ru/i/pZFIGBuNy74i8Q>.
8. Сидоров, К.А., Захарутина, Д.А. Перспективы использования интернет-мемов в качестве вспомогательного инструмента в рамках образовательного процесса / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/7/sidorov.pdf>(дата обращения 27.04.2021).
9. Стариков, Н.В. Эволюция социальных сетей / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://goodlec.com/н-стариков-эволюция-социальных-сетей/>(дата обращения 27.04.2021).
10. Тушнова-Смирнова, В.Ю. Роль визуализации и визуальных приемов в обучении детей с клиповым сознанием / В.Ю. Тушнова-Смирнова // Молодой ученый. – 2020. – № 42 (332). – С. 62–65.
11. Утегенова, Д. Фреймовый способ представления знаний в образовательном процессе // Вестник КазНПУ. – 2016 / [Электронный ресурс]: Педагогика. Режим доступа: <https://articlekz.com/article/19479>(дата обращения 27.04.2021).
12. Шипунов, С. Интеллект-карты. Тренинг эффективного мышления [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mind-map.ru/>(дата обращения 27.04.2021).

## **ФОРМИРОВАНИЕ НЕЛИНЕЙНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**

**Степанова Тамара Ильинична,**  
доктор педагогических наук, профессор  
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет  
имени М.К. Аммосова», г. Якутск  
**Карпова Евдокия Васильевна**  
старший преподаватель,  
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет  
имени М.К. Аммосова», г. Якутск

**Аннотация.** В статье рассматривается методика формирования синергетического мышления на уроках физики, приводятся примеры методических приемов, использующих синергетический подход.

**Ключевые слова:** синергетическое мышление; точка бифуркации; хаос; нелинейный стиль мышления.

## **FORMATION OF A NON-LINEAR STYLE OF THINKING AMONG STUDENTS IN TEACHING PHYSICS**

**Stepanova Tamara Ilyinichna**  
doctor of pedagogical sciences, professor,  
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education  
«M.K.Ammosov North-Eastern Federal University», Yakutsk  
**Karpova Evdokia Vasilyevna**  
senior lecturer  
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education  
«M.K.Ammosov North-Eastern Federal University», Yakutsk

**Abstract.** The article discusses the technique for the formation of synergistic thinking in physics lessons, provides examples of methodical techniques that use a synergistic approach.

**Keywords:** synergistic thinking; bifurcation point; chaos; nonlinear thinking style.

Современность характеризуется переходом образования на новую концепцию развития. Темпы изменений в настоящее время нарастают и все труднее говорить об устойчивых неизменных структурах. Становится очевидным, что школа должна готовить учащихся действовать в условиях неустойчивого, быстро меняющегося мира, когда от каждого человека требуются умения думать, оценивать свои и чужие действия, анализировать их возможные последствия. При этом важно показать, что хаос, нестабильность и неопределенность мира можно использовать конструктивно для решения различных задач. Таким образом, возникла необходимость формирования нового стиля мышления, который в философской и методологической литературе получил название нелинейного стиля мышления.

Мышление относится к рациональному, логическому этапу познания человеком окружающего мира, отличному по своему содержанию от уровня непосредственного, чувственного познания, при котором картина мира складывается преимущественно при помощи ощущения и восприятия. Оно включает в себя систему мыслительных операций (операционные компоненты мышления): анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, систематизация. И если рассматривать мышление как процесс решения задач, то данный процесс начинается только тогда, когда человек начинает что-то анализировать, сравнивать, обобщать и т.д. Все эти операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом. Кроме того, каждая из мыслительных операций может быть рассмотрена как соответствующее умственное действие.

Таким образом, человек познает окружающий мир не только при помощи ощущения и восприятия, но и через мышление. Однако, если развито только линейное мышление, то человек ви-

дит линейную, упрощенную картину мира и может решать задачи линейного характера с помощью уравнений первой степени. Такое обучение дает формальное образование и формирует абстрактную картину мира, оторванную от действительности. Примерно такой уровень обученности выпускника основной школы. Жизнь ставит перед школой обозначенные выше новые задачи, которые можно решить формированием нелинейного мышления еще в школе.

Одним из подходов, который позволит формировать нелинейное мышление является синергетический подход. Образование, построенное на принципах синергетики, наиболее эффективно отвечает потребностям всестороннего раскрытия способностей личности и способам непрерывной самоорганизации, которая в аспекте образования означает самообразование. Синергетика – наука, которая выявляет, изучает и объясняет законы и процессы самоорганизации и совместной эволюции сложных систем независимо от конкретной природы составляющих элементов. Синергетика базируется на принципе комплиментарности (дополнения), уделяя первостепенное внимание синергии – энергии сотрудничества [1, с. 632].

Под синергетическим мышлением будем понимать нелинейный стиль мышления, рассматривающий окружающий мир и человека как сложные открытые динамические системы, ориентированные на выявление всеобщих связей и отношений, на необходимость и конструктивную природу хаоса, неустойчивости и случайности. Формирование синергетического стиля мышления должно стать одной из задач школьного образования. Этот процесс должен быть целенаправленным. Иначе у учащихся могут закрепляться неполные приемы мыслительной деятельности, что приводит к формированию упрощенной линейной картины мира.

В методической науке синергетическое мышление можно определить как самоорганизующуюся систему стратегий, приемов и навыков, структурными компонентами которой являются потребности, мотивы и цели деятельности. Формирование синергетического стиля мышления, по нашему мнению, открывает широкий спектр эвристических возможностей для улучшения теории и методики обучения физике в школе.

Методика формирования синергетического мышления учащихся на уроках физики может быть следующей. В соответствии с теорией синергетики в процессе обучения выделим три этапа.

1 этап – использование хаоса как способа самообновления. Хаос – неравновесное состояние системы, сила, выводящая на структуры – аттракторы эволюции, а также способ синхронизации темпов развития подструктур внутри сложной структуры. Определенная доля хаоса, разрушения в мире должна быть. Хаос не есть негативное, это путь к инновации. Периодически погружаясь в хаос, система самообновляется.

2 этап – организация точки бифуркации. Когда диссипативная система смущена, то она неустойчива и податлива. Чтобы система перешла в смущение требуется интенсивное возмущение. Высокое интеллектуальное, эмоциональное и духовное напряжение дает возможность мобилизации внутреннего (интеллектуального, эмоционального, духовного) мира учащегося. Такая мобилизация формирует гибкость мышления, придает устойчивость сенсорной сфере и развивает коммуникационные способности.

3 этап – переход на уровень другого порядка. Смущенная первыми двумя этапами система имеет способность малой инертности. Даже небольшое воздействие (возмущение) может подвинуть её («мышь родит гору») на более высокий уровень понимания.

Рассмотрим в качестве примера отрывок сценария урока 7 класса на тему «Вес воздуха. Атмосферное давление», на котором формируется синергетическое мышление при изучении новой темы.

*Таблица № 1*

**Фрагмент урока с этапами формирования синергетического мышления**

Этапы формирования синергетического мышления	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1 этап – мотивационный. Этап создания «хаоса» в голове ученика. Формулируется цель урока и дается необходимая учебная информация в нескольких вариантах через выполнение физических опытов.	Предлагает учащимся самостоятельно проделать опыты. При этом управляет мыслительной деятельностью учащихся.	Учащиеся выполняют опыты. Учатся наблюдать, производят операции сравнения, сопоставления, делают выводы. Вариативная информация, которую ученик сам получает через опыты, заставляет ученика «смутиться».

Этапы формирования синергетического мышления	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Учащиеся выходят из состояния равновесия, создается «хаос». Хаос представляет из себя проблему, которая подлежит разрешению.	И под конец задает вопрос «Как вы можете этот процесс объяснить?». Так как дети не знают еще об «атмосферном давлении», и явлениях, вызванных действием атмосферы, то не могут ответить. Создается неравновесная ситуация.	Если раньше в быту случались подобные ситуации, ему не приходилось отвечать на вопросы, думать, делать выводы, то теперь его мыслительной деятельностью управляет подготовленный учитель, который знает, как надо «тупик» создавать.
2 этап – деятельностный. Самостоятельная работа: 1. виртуальный опыт со стеклянным шаром; 2. натурный опыт с колбой с откачанным воздухом на весах; создают интеллектуальное напряжение учащегося. Дискуссия по группам. Наступает «точка бифуркации».	Роль организатора. Направляет, сопровождает, но не помогает. Ученики должны сами прийти к решению проблемы. Создание единого «темпо-мира», т. е. создаются – равные условия для разных учеников.	Вникают в проблему, пытаются понять ее, вырабатывают навыки к анализу ситуации и проявляют способности личности. Коллективное обсуждение: используется практический опыт, уточняются позиции, вырабатываются выводы или решения путем соглашения. Возможно существование отдельной точки зрения кого-либо из участников.
3 этап – переход на уровень другого порядка. Предъявляется информация: «На человека, находящегося на Земле, давит воздух весом/ сравнимым с весом КАМАЗа, груженого кирпичами (около 10 тонн)». Какой вопрос возникает у вас после прочтения данной информации?	Организует опыт. Для этого дает команды: а. Растяните двумя руками бумажный лист, и сильно надавите на него пальцем с одной стороны. б. Надавите на одно и то же место листа, но с разных сторон. Сравните результаты действий с листом бумаги и сделайте вывод.	Каждый предлагает свой вариант ответа. Другие могут выступить в качестве оппонентов: задают вопросы, выступают с критическими замечаниями или в поддержку ответа. После выбора подходящих вариантов решения вопроса, обосновывают свой выбор решения.

Если говорить о всем уроке, то остается не затронутым еще много других целей и задач. На других этапах тоже можно использовать синергетический подход. Назовем несколько методических приемов, использующих синергетический подход:

- проектирование достижений результата: необходимо определить параметры порядка сложных желаемых структур (аттракторов или областей притяжения) спектр целей; рассчитать или смоделировать и количественно определить структуры аттракторов; определить малые, но резонансные воздействия, способные вывести на желаемый уровень сложной структуры;

- создание темпомира: подбор правильной топологии структур частей; изменение способа сборки целого из частей; части при сборке деформируются, трансформируются, также как и целое, поэтому нужна гибкость преподавателя;

- создание ситуации «на краю хаоса»;

- создание смущения: организация творческого процесса, достижение эквифинальности или эмерджентности являются творческой мастерской преподавателя.

Таким образом, использование в работе учителя синергетического подхода и соблюдение выделенных этапов формирования мышления: 1) для выведения из состояния равновесия создание «хаоса», 2) вызов смущения путем создания этапа «точка бифуркации», 3) чтобы ученик понял «не понятное» организуется переход на уровень другого порядка, когда ученик под не большим воздействием поймет и увидит ситуацию по-другому «по-своему» позволит учащемуся думать нелинейно.

Диагностика формирования синергетического мышления недостаточно изучена и практически отсутствуют готовые к реализации диагностические методики, ориентированные на изучение уровня сформированности синергетического мышления.

Поэтому мы приводим ряд методик, в целом направленных на исследование процесса формирования синергетического мышления учащихся.



Исследование лабильности мыслительных процессов (Методика «Словесный лабиринт» [3, с. 22]), который позволяет выявить противоположное по отношению к ригидности качество мыслительных процессов – их подвижность или лабильность. Под лабильностью мыслительных процессов понимается скорость перестройки этих процессов при последовательном переходе от решения одной задачи к решению другой. Поскольку для решения всех задач не существует общего алгоритма, временные показатели решения отдельных задач субъектом, в частности число ошибочных попыток и время, затрачиваемое им на поиск правильного решения, позволяют оценить его способность быстро (или медленно) переключаться с одного способа решения на другой. Поскольку показателем лабильности в данной методике выступает время, результаты эксперимента можно подвергать не только качественному, но и количественному анализу, представив результаты на уровне шкал отношений.

Исследование оценки вероятности при решении задач. Цель методики заключается в исследовании стратегии построения рассуждений на основе догадок, предположений при дефиците информации для принятия решения.

Дополнительно были использованы:

Диагностика готовности к саморазвитию А.М. Прихожан [2, с. 42], состоящая из 6 последовательных блоков, составленный из существующих известных методов диагностик, такие как: диагностика самооценки, уровня притязаний; диагностика мотивации учения; изучение особенностей Я-концепции; диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему; диагностика готовности к саморазвитию; диагностика социальной компетентности.

Проведенные исследования дают возможность сделать следующие выводы:

предложенная методика формирования синергетического мышления может успешно использоваться на уроках физики;

синергетический подход можно и нужно использовать и в основной, и в старшей школе;

в исследованиях, проводимых в малокомплектной школе следует сочетать параметрические и непараметрические способы анализа достижения результатов;

формирование нелинейного стиля мышления даст возможность учащемуся видеть реальный мир, что позволит решить сложные задачи в области экологии, экономики, политики и в быту.

### Список литературы

1. Волкова, О.М. Синергетические принципы как основа методологической парадигмы иноязычного образования в школе // Молодой ученый, 2014. № 6. С. 631–634.
2. Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО ПЭБ, 2007. – 56 с.
3. Психологический практикум «Мышление и речь»: учебно-методическое пособие / сост.: А.А. Маленов, А.Ю. Маленова. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 108 с.

### ***К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ***

*Жигалова Ольга Павловна,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Дальневосточный федеральный университет  
Пахомов Вячеслав Александрович,  
студент  
Дальневосточный федеральный университет*

**Аннотация.** Вопросы, связанные с использованием технологии дополненной реальности при проектировании и использовании игровых тренажеров на уроках информатики, находят отражение в данной работе. Авторами описаны функциональные возможности технологии дополнен-

ной реальности в создании цифровых образовательных ресурсов, выделены цели, задачи и условия использования игровых тренажеров в организации учебной деятельности учащихся на уроках информатики.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда; цифровые технологии; игровой тренажер; технология дополненной реальности; информатика; AR-технология.

## ***ON THE USE OF GAME SIMULATORS WITH ELEMENTS OF AUGMENTED REALITY IN COMPUTER SCIENCE LESSONS***

***Zhigalova Olga Pavlovna,***

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Far Eastern Federal University*

***Vyacheslav Pakhomov,***  
*student,*

*Far Eastern Federal University*

**Abstract.** Questions related to the use of augmented reality technology in the design and use of game simulators in computer science lessons are reflected in this paper. The authors describe the functionality of augmented reality technology in the creation of digital educational resources, identify the goals, objectives and conditions for the use of game simulators in the organization of educational activities of students in computer science lessons.

**Keywords:** digital educational environment; digital technologies; game simulator; augmented reality technology; computer science; AR technology.

Цифровые технологии активно проникают во все сферы деятельности современного человека. Процесс проникновения значительно активизировался в условиях организации удаленного взаимодействия в результате распространения COVID-19. Процесс является неизбежным и глобальным для всех стран мира. По результатам международных исследований (рейтинг DigitalEvolutionScorecard, 2020 г.), Россия, на данный момент, находится в группе «развивающихся» стран в IT сфере [17].

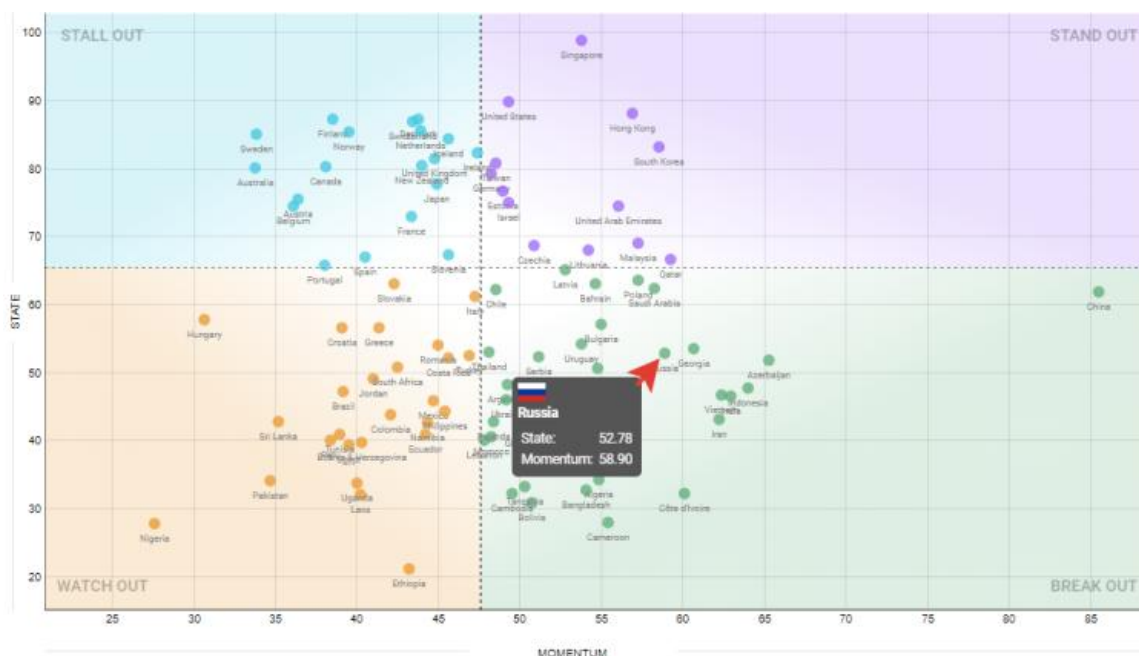


Рис. 1. Цифровая эволюция

Сфера развития цифровых технологий рассматривается как одна из ключевых сфер, оказывающих влияние на экономическое развитие России в ближайшем будущем. В данной сфере наблюдается большой дефицит IT специалистов и разработчиков программного обеспечения, что является основным сдерживающим фактором развития цифровой экономики в России [11, 13].

Актуализируется вопрос о создании условий для формирования в ближайшем будущем профессионального кластера IT разработчиков в цифровой среде, о необходимости профессиональной ориентации учащихся в области IT-технологий на данном этапе [8, 14]. Следует выделить несколько направлений в организации профессиональной ориентации учащихся в области цифровых технологий:

1. Реализации проектов, связанных с организацией неформального образования в IT сфере (Сбербанк, Центр НТИ, Яндекс, РОСНАНО и т.д.) [1, 9, 12]. Проекты ориентированы на поддержку мотивированных обучающихся, на сопровождение и создание условий для профессионального становления талантливых и одаренных обучающихся.

2. Реорганизация системы дополнительного образования с опорой на научно-техническое творчество, STEM-образование. STEM-образование ориентировано на погружение учащихся в проектную деятельность, на основе интеграции математики, информатики и предметов естественнонаучного цикла. Формирование Российской системы кружкового движения [7].

3. Актуализация предметного содержания отдельных дисциплин школьного курса: технология, информатика. Включение в программу подготовки основной школы вопросов, связанных с изучением цифровых технологий: 3D моделирование и прототипирование, AR-технологии, технологии Интернет-вещей, технологии больших данных и т.д. [15]. Данный подход направлен на ориентацию обучающихся в области использования цифровых технологий и проектирования информационных продуктов на их основе.

4. Использование в процессе обучения средств, созданных на основе технологий дополненной и виртуальной реальности, он-лайн технологий, технологий больших данных и т.д. Данный подход ориентирован на ознакомление учащихся с областью применения цифровых технологий, с пониманием функциональных возможностей, с определением их роли в деятельности человека в условиях информационного общества.

Технология дополненной реальности (AR-технология) позволяет создавать окружение, которое состоит из объектов реального и виртуального мира (создавать информационные слои, накладываемые на реальное пространство). Объекты виртуального мира являются результатом машинно-генерируемых изображений, их поведение зависит от положения пользователя в реальном мире, они создают новое визуализированное окружение человека в реальном мире [5, 16]. AR-технология рассматривается как одна из ключевых технологий, которая позволяет сопровождать деятельность человека в условиях цифрового производственного процесса на этапах проектирования, конструирования и тестирования [6]. AR-технология в сфере образования рассматривается как инструмент для организации образовательного пространства, проектирования дополнительных визуальных стимулов для наглядного восприятия и понимания учебного материала, активизации познавательной деятельности за счет расширения потенциала интерактивного взаимодействия «человек – мобильное устройство» [3]. Использование AR-технологии ориентировано на решение ряда задач: проектирование и разработка цифровых образовательных ресурсов, проектирование игровых приемов обучения, создание совершенно новых условий для экспериментирования и исследования окружающей реальности, создание условий для организации мобильного обучения и реализации персонализированной модели обучения на качественно новом уровне [4].

Использование цифровых образовательных ресурсов на основе AR-технология сопряжено с проведением фрагментарных исследований в данном направлении, отсутствием (недостаточностью) объективных данных, характеризующих условия проектирования и применения дидактических средств.

Потенциал AR-технологии в разработке игровых тренажеров связан с возможностью связать виртуальный и реальный мир (моделируемый и актуальный мир). Игровые приложения, созданные на основе AR-технологии получили широкое распространение в досуговой деятельности в связи с появлением игры PokemonGo [18]. Игровая деятельность была организована в виртуальной среде, но привязана к реальным объектам и GPS-координатам.

Использование игровых тренажеров на уроках информатики с элементами AR-технологии ориентировано на решение ряда задач: формирование представлений о цифровой технологии; овладение приемами использования цифровых ресурсов; освоение процедуры учебной деятельности в игровой форме на основе многократного повторения действий [10]. Когнитивно-визуальный подход и игровые формы обучения определяют основу использования игровых тренажеров на

уроках информатики. Данный подход ориентирован на представление учебного материала на основе взаимосвязи и единства абстрактно-логических и наглядно-интуитивных методов обучения [2]. Использование познавательных-смысловых возможностей визуальной информации в организации игровой деятельности учащихся на уроках информатики с использованием тренажеров на основе AR-технологии позволяет: расширить спектр решаемых прикладных задач, моделировать уровень понимания задачи за счет визуализации данных, демонстрировать ход и результат выполнения задачи, мотивировать учащихся на выполнение задачи за счет использования игровых приемов к достижению результата.

В процессе проектирования игровых тренажеров на основе AR-технологии следует выделить несколько этапов: этап концептуализации, этап проектирования, этап тестирования. На этапе концептуализации необходимо определить образовательные результаты, структуру и содержание учебного контента, сценарий обучения; описать механику игры как набор правил и условий взаимодействия учащихся и учебного контента. На этапе проектирования возникает необходимость в создании маркеров, сцен, 3D объектов и персонажей, в программировании условий взаимодействия игрока с игровым тренажером. При проектировании используются программные среды Blender, Unity. Использование GooglePlayMarket на этапе тестирования позволяет получить обратную связь на основе аналитических данных.

Использование игровых тренажеров с элементами дополненной реальности на уроках информатики позволяет расширить представление обучающихся о данной технологии, сформировать представление об информационных продуктах на их основе, ориентировать в области использования AR-технологии.

### Список литературы

1. Академия искусственного интеллекта для школьников. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ai-academy.ru/about/>.
2. Далингер, В.А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода // Вестник БГУ. 2011. № 1. С. 299–305.
3. Жигалова, О.П., Толстопятов, А.В. Технология дополненной реальности как компонент цифровой образовательной среды ВУЗа. // Педагогическая информатика, 2020. № 1. С. 3–10.
4. Жигалова, О.П. Толстопятов, А.В. Использование технологии дополненной реальности в образовательной сфере. // Балтийский гуманитарный журнал, 2019. Т. 8. № 2(27). С. 43–47.
5. Иванова, А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // СРРМ. 2018. №3 (108). С. 88–106.
6. Краюшкин, В.А., Пирогова, М.А. Дополненная реальность: возможности применения для поддержки полного жизненного цикла изделия // Информационные технологии в проектировании и производстве. 2017. № 1. С. 16–25.
7. Круговое движение НТИ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nti2035.ru/talents/circles>.
8. Лебедева, Т.Н., Носова, Л.С. Проблемы и перспективы подготовки ИТ-специалистов в России // Управление в современных системах. 2016. №4 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-podgotovki-it-spetsialistov-v-rossii>.
9. Национальная технологическая инициатива 2035 (НТИ). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nti2035.ru/>.
10. Пахомов, В.А. Настольная игра с элементами дополненной реальности по теме «Устройство компьютера». // Сборник тезисов докладов конгресса молодых ученых. Электронное издание. – СПб: Университет ИТМО, 2020.
11. Рынок труда в ИТ: итоги 3-го квартала 2020 года в России и Санкт-Петербурге. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hh.ru/article/27825>.
12. Школьная лига Роснано. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.schoolnano.ru/>.
13. Шухман, Александр Евгеньевич. Перспективные направления подготовки ИТ-специалистов // Высшее образование в России. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivnye-napravleniya-podgotovki-it-spetsialistov>.

14. Цибилова, Т.Ю. Формирование профессиональной компетенции школьников в области IT-технологий // Отечественная и зарубежная педагогика, no. 5 (14), 2013, pp. 27–35.
15. Технология дополненной реальности как современный метод обучения школьников. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/de6/de606427f3b9be2b42e5d64a21d83919.pdf>.
16. AR/VR/MR технологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.akarussia.ru/files/docs/2020\\_MDG\\_AR\\_MR\\_VR%20POV\\_%D0%90%D0%9A%D0%90%D0%A0.pdf](https://www.akarussia.ru/files/docs/2020_MDG_AR_MR_VR%20POV_%D0%90%D0%9A%D0%90%D0%A0.pdf).
17. Digital Intelligence Index. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://digitalintelligence.fletcher.tufts.edu/trajectory> PokemonGo. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon\\_Go](https://ru.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_Go).

## ***ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ***

***Шкляр Ирина Алексеевна,***  
*кандидат педагогических наук, доцент*  
*кафедры педагогики и психологии развития*  
*Школа педагогики ДВФУ*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о подготовке студентов педагогического вуза к реализации внеурочной деятельности в начальной школе. Автор статьи делится опытом преподавания дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе», характеризуя целевой, содержательный и организационный аспекты работы.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность; начальная школа; подготовка будущих учителей; содержание дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе».

## ***EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF TRAINING FUTURE ELEMENTARY TEACHERS***

***Shklyar Irina Alekseevna***  
*candidate of pedagogical sciences, associate professor*  
*Department of Pedagogy and Developmental Psychology*  
*Scholl of Pedagogical,*  
*Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article discusses the issue of preparing students of a pedagogical university for the implementation of extracurricular activities in elementary school. The author of the article shares his experience of teaching the discipline "Extracurricular activities in elementary school", characterizing the target, content and organizational aspects of the work.

**Keywords:** extracurricular activities; Primary School; preparation of future teachers; the content of the discipline "Extracurricular activities in primary school".

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [2] особое значение приобрел вопрос о реализации внеурочной деятельности в практике начальной школы. В каждом общеобразовательном учреждении внеурочная деятельность является неотъемлемой частью процесса воспитания, развития и обучения школьников. Она включена в ту часть учебного плана, которая формируется участниками образовательного процесса. Ежедневно школа должна предусмотреть для младших школьников 10 часов внеурочной деятельности, что за четыре года обучения составит до 1350 часов [1, с. 84–92]. Принципиальным условием реализации внеурочной деятельности признаны учет индивидуальных особенностей и потребностей учеников, а также учет требований к результатам освоения

основной образовательной программы начального общего образования, в первую очередь, к личностным и метапредметным. Это еще раз объясняет необходимость специальной подготовки будущих учителей начальных классов к реализации внеурочной деятельности в предстоящей профессиональной практике. В качестве варианта такой подготовки можно рассматривать включенную в учебный план программы бакалавриата по профилю «Начальное образование» дисциплину «Внеурочная деятельность в начальной школе».

Данную дисциплину целесообразно предложить на более поздних этапах обучения по профилю «Начальное образование» (оптимально – на последнем году обучения). Такой выбор объясняется необходимостью опереться на уже изученные дисциплины «Педагогика», «Психология», «Методика обучения и воспитания», частные методики преподавания различным дисциплинам, включенным в учебный план начальной школы, а также на опыт, приобретенный студентами во время предыдущих педагогических практик. Именно такая широкая база позволит полноценно осознать особенности внеурочной деятельности и подготовиться к применению полученного опыта в предстоящей профессиональной деятельности.

В качестве цели изучения дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе» следует рассматривать готовность студентов к осуществлению внеурочной деятельности в начальной школе. Данная цель конкретизируется в задачах:

1. Усвоение студентами системы понятий по вопросам реализации внеурочной деятельности в начальной школе;
2. Овладение теорией и практикой осуществления внеурочной деятельности с целью достижения планируемых результатов начального общего образования;
3. Приобретение опыта проектирования и реализации мероприятий различных форм внеурочной деятельности с учетом имеющихся возможностей образовательной среды школы (школ).

С точки зрения содержания, целесообразно выделить следующие основные смысловые части в соответствующей последовательности:

*Таблица 1*

### **Общая характеристика содержания и последовательности изучения материала по дисциплине «Внеурочная деятельность»**

Тема	Деятельность студентов
1. Основные понятия, раскрывающие сущность внеурочной деятельности. Нормативно-правовая база организации внеурочной деятельности в начальной школе.	Изучение материалов, раскрывающих положения ФГОС НОО в отношении реализации внеурочной деятельности. Знакомство с документами, регламентирующими деятельность участников образовательного процесса при реализации внеурочной деятельности младших школьников.
2. Изучение индивидуальных склонностей, потребностей учащихся.	Актуализация уже имеющихся знаний по данному вопросу. Отбор и применение диагностических методик для выявления индивидуальных склонностей, потребностей учащихся.
3. Программы внеурочной деятельности.	Изучение требований к разработке программ внеурочной деятельности. Знакомство с примерными программами. Практическое знакомство с программой внеурочной деятельности начальной школы в конкретном образовательном учреждении основного образования. Практическое знакомство с рабочими программами внеурочной деятельности педагогов начальных классов конкретного образовательного учреждения основного образования. Практическое знакомство с рабочими программами педагогов конкретных учреждений дополнительного образования.
4. Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе.	Актуализация уже имеющихся знаний по данной теме. Знакомство с методикой проведения конкретных форм. Участие в разработке и проведении для младших школьников мероприятий внеурочной деятельности с учетом разнообразия форм. Проектирование элементов рабочей программы в рамках определенной формы внеурочной деятельности для конкретного класса.
5. Проблема учета занятости младших школьников во внеурочной деятельности, а также учета результатов учащихся.	Актуализация уже имеющихся знаний по данной теме. Знакомство с инструментами, отражающими результаты достижений учащихся во внеурочной деятельности, а также со способами фиксации занятости учеников.

Каждая из смысловых частей изучаемой дисциплины предполагает активное обращение к практической деятельности студентов, что, в свою очередь, может быть обеспечено систематическим взаимодействием педагогического вуза с общеобразовательными школами и учреждениями дополнительного образования детей, организациями культуры и спорта. Только тогда студенты приобретут непосредственный опыт реализации внеурочной деятельности.

Изучение основных понятий (см. Тему № 1 в Таблице) предполагает выяснение цели, задач, направлений, принципов внеурочной деятельности в начальной школе, условий ее организации. Особую значимость представляет сопоставление таких понятий, как «внеурочная деятельность» и «дополнительное образование», «внеурочная деятельность» и «внеклассная работа», «внеурочная работа», «внешкольная работа». Также необходимо рассмотреть основные направления и виды внеурочной деятельности, виды планируемых результатов, организационные модели, которые может выбрать школа для реализации внеурочной деятельности. Для усвоения данного материала эффективно включение студентов в дискуссии, в деловые игры по конкретным вопросам, в составление схем, таблиц и других видов графической наглядности с целью систематизации теоретического материала. Знакомство с нормативно-правовым обеспечением внеурочной деятельности предполагает обращение не только к документам, имеющим статус государственного (законы, указы, письма и др.), но и к локальным актам общеобразовательного учреждения (должностные инструкции классного руководителя, воспитателя группы продленного дня и др.).

Включение работы, связанной с выявлением индивидуальных склонностей, потребностей младших школьников (см. Тему № 2 в Таблице), объясняется, в первую очередь, тем, что внеурочная деятельность призвана помочь раскрыть заложенный в каждом ученике потенциал с учетом его индивидуальных особенностей. С этой целью важно, чтобы будущий учитель был готов помочь ученику и его законным представителям определиться с выбором направлений внеурочной деятельности, был готов при решении данного вопроса к взаимодействию с другими педагогическими работниками (психологами, социальными педагогами и др.). Актуализация уже имеющихся из курса психологии сведений по вопросу выявления индивидуальных склонностей и потребностей учеников, знакомство с опытом конкретных школ в плане опроса законных представителей учеников и самих школьников, а также непосредственное применение конкретных диагностических методик при общении с детьми помогут усвоить данную тему и подготовиться к предстоящей профессиональной деятельности.

Изучение программ внеурочной деятельности (см. Тему № 3 в Таблице) – обязательное условие подготовки будущего учителя начальных классов к реализации внеурочной деятельности. Причем важно познакомить студентов с разнообразным спектром программ: примерными программами, конкретными программами, отражающими работу общеобразовательной школы по вопросу внеурочной деятельности, рабочими программами педагогов школы, реализующими различного рода кружки, факультативы и т.п. Поскольку к внеурочной деятельности школы могут быть привлечены учреждения дополнительного образования детей, то целесообразно познакомить студентов с рабочими программами педагогов дополнительного образования соответствующих учреждений. Знакомство с программой школы возможно в процессе изучения соответствующих материалов на сайте общеобразовательного учреждения или в процессе непосредственного общения с представителем школы и просмотра документа. Изучение рабочих программ может быть организовано как общение с педагогами при посещении студентами образовательного учреждения или как встреча студентов и педагогов образовательных учреждений на территории вуза. Непосредственное изучение материалов позволит будущим учителям осознать содержание и структуру программ, увидеть способы оформления.

Формы организации внеурочной деятельности – важный вопрос в подготовке будущего учителя (см. Тему 4 в Таблице). Студентам целесообразно подготовиться к проведению разнообразных форм: кружковых и факультативных занятий, праздников, викторин, олимпиад, конкурсов, предметных недель, выпуску стенгазет, созданию проектов и др. Поэтому необходимо акцентировать внимание не только на раскрытии сущности данных форм, но и методики проведения разнообразных мероприятий. Самым эффективным способом усвоения данного материала является непосредственное включение студентов в работу с учениками. Это может быть спланировано и реализовано следующим образом:

- 1) по согласованию с администрацией школы с целью включения студентов в реализацию программы внеурочной деятельности данного учреждения;
- 2) в связи с реализацией мероприятий плана кафедр вуза, в котором учатся студенты;
- 3) в связи с запланированными мероприятиями на уровне методического кабинета, муниципальной администрации.

Таким образом, предварительный анализ возможностей включения студентов во внеурочную деятельность с младшими школьниками покажет разнообразие направлений работы и придаст ей социальную значимость.

Учет разнообразия направлений внеурочной деятельности, в которых могут себя попробовать будущие учителя, - одно из важнейших условий, влияющих на эффективность подготовки студентов. Необходимо продумать ситуации, в которых они могли бы себя проявить в качестве педагогов, реализующих спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное направления развития личности ученика. Значимо, чтобы сначала студент имел возможность понаблюдать и проанализировать мероприятия, созданные и проведенные опытными педагогами, а затем – создать, организовать и провести собственные мероприятия с детьми, получить оценку собственной деятельности со стороны опытного педагога. В реализации поставленных задач большую роль сыграют, в первую очередь, актуализированные знания из дисциплин «Педагогика», «Психология», «Методика обучения и воспитания младших школьников», из частных методик и предыдущий опыт, полученный в ходе педагогических практик.

В связи с обязательным статусом внеурочной деятельности в общеобразовательной школе возникла проблема учета результатов данного вида работы, а также проблема учета занятости детей. Поэтому обязательной составляющей дисциплины «Внеурочная деятельность в начальной школе» стало соответствующее направление работы (см. Тему 5 из Таблицы). Дополнительно к актуализации сведений по данному вопросу из курса «Педагогики» и «Методики обучения и воспитания» необходимо рассмотреть:

- цель и предметы диагностики внеурочной деятельности в начальной школе;
- диагностику личности самого воспитанника;
- диагностику детского коллектива;
- способы учета и контроля вовлеченности младших школьников во внеурочную деятельность.

При реализации этого аспекта работы имеет значение не только теоретическое изучение, но и практическое знакомство с работой педагога в данном направлении.

Если обратиться к Таблице и сосредоточиться на вопросе последовательности введения тем, то следует отметить преемственные и перспективные связи. Каждая из предыдущих тем создает базу для введения последующих, а каждая последующая тема опирается на предыдущую. Внутри каждой темы также прослеживаются взаимосвязи, основная закономерность которых заключается в последовательном переходе от теоретического ознакомления с материалом к применению его в практической деятельности.

Итак, современные реалии таковы, что будущий педагог начальной школы должен быть готов к реализации внеурочной деятельности. Данная подготовка представляет собой специально организованный процесс, имеющий свою цель, содержательную и организационную стороны; процесс, который включен в общую подготовку студентов профиля «Начальное образование» и который предполагает тесное сотрудничество с учреждениями образования детей.

### Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г./ М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011.



## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ ВО ВРЕМЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Суборь Сергей Александрович,**

*воспитатель*

*Федеральное государственное казенное  
общеобразовательное учреждение  
«Уссурийское суворовское военное училище  
Министерства обороны  
Российской Федерации», г. Уссурийск*

**Аннотация.** В статье освещена работа по организации и реализации проектов во время внеурочной деятельности обучающихся образовательных школ и воспитанников суворовских военных училищ. Проектная деятельность развивает самостоятельность мышления и творческие возможности, способность к самоорганизации, созиданию и сотрудничеству, а главное обеспечивает успешную адаптацию и самореализацию подростка в обществе. Преставлено содержание проектной деятельности, описаны классификация и основные этапы.

**Ключевые слова:** проектная деятельность; внеурочная деятельность; этапы проектной деятельности; исследование; защита; социальные проект; рефлексия.

## **IMPLEMENTATION OF PROJECTS DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

**Subor Sergey Alexandrovich,**

*educator*

*Federal State Treasury  
educational institution  
"Ussuriysk Suvorov Military School  
Ministry of Defense  
Russian Federation ", Ussuriysk*

**Annotation.** The article highlights the work on the organization and implementation of projects during the extracurricular activities of students in educational schools and pupils of the Suvorov military schools. Project activity develops independence of thinking and creative possibilities, the ability to self-organize, create and cooperate, and most importantly, ensures the successful adaptation and self-realization of a teenager in society. The content of project activities is presented, classification and main stages are described.

**Keywords:** project activities; extracurricular activities; stages of project activities; research; protection; social project; reflection.

Проектная деятельность является одной из форм организации внеурочной деятельности. Актуальность её реализации, в том числе в суворовском военном училище, сегодня очевидна. Участие суворовцев в проектах формирует у них особый тип мышления, развивает интеллектуальные и творческие способности, мотивирует на самостоятельное приобретение знаний, способствует воспитанию общественно-активной личности.

*Проектная деятельность обучающихся* – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Таким образом приоритетной целью проектной деятельности является формирование у обучающихся ключевых компетенций, под которыми понимается интегрированное свойство личности, включающие знания, умения, способы деятельности, ценностные отношения, и готовность реализовать их при необходимости.

Проектная деятельность решает ряд важных педагогических задач:

- учит применять базовые знания и умения, усвоенные на уроках, для поиска и решения различных социальных, семейных, личных проблем;

- стимулирует самостоятельную познавательную деятельность суворовцев, когда они ищут способы решения поставленной перед ними проблемы, осваивая новую информацию и новые способы деятельности;

- позволяет рассмотреть сложные объекты с точки зрения нескольких наук, что стирает границы между некоторыми учебными дисциплинами, показывает обучающимся взаимосвязь между различными явлениями, приближая учебный процесс к реальным жизненным ситуациям;

- привлекает суворовцев к социально значимой, созидательной и преобразовательной деятельности, которая обеспечивает формирование различных социальных компетентностей, профессиональных интересов и качеств личности [1, с. 7–8].

При выполнении проекта суворовцы имеют возможность самостоятельно ставить цели, задачи и планировать своё исследование, разрабатывать проект, оценивать его и защищать. Проводя исследование, они осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, приобретают опыт по решению творческих задач.

Также важно, что проектная деятельность предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрёл в процессе работы по выполнению проекта, что удалось, а что нет, в чём заключаются причины неудач и как их можно избежать в будущем.

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование во время внеурочной деятельности приёмов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Это предполагает поиск новых форм и методов обучения, и воспитания, обновление содержания образования. Решение этих задач осуществляется в том числе и посредством выполнения проектов [2, с. 20].

Проекты делят на учебные и социальные. Учебные проекты предусматривают самостоятельную учебную деятельность обучающихся по освоению и применению на практике новой информации в рамках, изучаемых одной или нескольких дисциплин. Социальные проекты, как правило, носят комплексный характер, т.е. связаны с различными сферами деятельности, выходящими за рамки учебных дисциплин. Также их можно разделить на некоторые виды в соответствии с наиболее значимыми признаками (табл. 1).

Таблица 1

### Классификация проектов

№ п/п	Признак	Виды проектов
1.	Уровень творчества	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Исполнительный;</li><li>▪ Конструктивный;</li><li>▪ Творческий</li></ul>
2.	Содержание	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Монопредметный;</li><li>▪ Межпредметный;</li><li>▪ Внепрограмный</li></ul>
3.	Вид деятельности	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Исследовательский;</li><li>▪ Информационный;</li><li>▪ Игровой;</li><li>▪ Практико- ориентированный</li></ul>
4.	Характер контактов участников проекта	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Внутрикласный</li><li>▪ Внутриучилищный;</li><li>▪ Региональный;</li><li>▪ Международный</li></ul>
5.	Количественный состав исполнителей	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Индивидуальный;</li><li>▪ Групповой;</li><li>▪ коллективный</li></ul>

№ п/п	Признак	Виды проектов
6.	Возрастной состав исполнителей	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Одновозрастной;</li> <li>▪ Разновозрастной</li> </ul>
7.	Продолжительность выполнения	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Мини-проект (несколько занятий);</li> <li>▪ Четвертной;</li> <li>▪ Полугодовой;</li> <li>▪ Годовой;</li> <li>▪ Многолетний</li> </ul>
8.	Назначение	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Учебный;</li> <li>▪ Личный; (семейный);</li> <li>▪ Общественный;</li> <li>▪ Производственный</li> </ul>

Очевидно, что все признаки проектов тесно взаимосвязаны, их классификация весьма условна. Один проект можно охарактеризовать, используя разные признаки. Знание и учёт этих признаков позволяют организаторам и участникам проектной деятельности выбрать соответствующий конкретным условиям проект, который будет решать комплекс образовательных и социальных проблем, формируя у суворовцев важные компетенции, различные универсальные действия [4, с. 2].

При организации проектной деятельности важна роль педагога. Он – демократичный организатор, руководитель, помощник. Главная его функция – это управление познавательной деятельностью суворовцев. Он сопровождает работу обучающегося над проектом, побуждает его самостоятельно искать, размышлять и решать задачи, создаёт ситуации для достижения успеха.

#### **Структура проектной деятельности состоит из трех основных этапов:**

- 1 этап – подготовительный.
- 2 этап – технологический.
- 3 этап – заключительный.

Первый этап (подготовительный) включает в себя исследовательскую деятельность. Начало любого исследования – это тема работы. Выбрать тему для исследования может, как и ребенок, так и педагог; можно предложить ряд вопросов по выбранной теме. Интересующую информацию обучающиеся добывают из книг, газет, журналов, энциклопедий, справочников и, конечно же, интернета. Главное для педагогов в этой деятельности – увлечь обучающихся, показать важность и значимость их деятельности, вселить уверенность в себя и свои силы.

На втором этапе (технологическом) педагогом составляется технологическая карта с графическими разработками, с разработками конструкций. Суворовцы выбирают инструменты, оборудование и материалы. Далее они выполняют технологические операции, производят создаваемый продукт: аппликации, модели, поделки. На этом этапе хорошо прослеживается связь исследовательской работы с практикой.

На третьем этапе (заключительном) воспитанниками оформляется работа и происходит защита проекта в форме выставки проектов или изделий, которые обучающиеся создали. Такая выставка обычно сопровождается небольшими выступлениями суворовцев с рассказами о своем изделии, о ходе работы, сообщениями о том, что они узнали и чему научились в ходе реализации данного проекта.

Традиционно результаты проектной деятельности, обучающиеся оформляются в форме альбома, газеты, гербария, журнала, костюма, макета, модели, наглядного пособия, плаката, фотоальбома, презентации, ролика и т.п. [1, с. 21–22].

Характеристику каждого этапа проектной деятельности можно представить следующим образом (таб. 2).

## Основные этапы проектной деятельности

Этапы	Деятельность суворовцев	Деятельность руководителей проекта	Формы и методы обучения
<b>1. Подготовительный этап</b> а) Выбор темы, цели и задач проекта, планирование по этапам; сбор, изучение, обработка и анализ информации.	Обсуждают тему с педагогом и сверстниками; устанавливают цели и выбирают план действий; уточняют и анализируют информацию.	Создаёт проблемную ситуацию; мотивирует на работу, помогает в постановке целей и задач; наблюдает, консультирует.	Проблемная беседа; рассказ; консультация; самостоятельная работа; экскурсия и т.д.
б) выбор технологии изготовления; составление конструкторской и технологической документации.	работают с информацией; проводят синтез, анализ и оценку идей; оформляют документацию.	организует, активизирует и направляет на поиск и выработку идей; рекомендует; консультирует.	беседа; дискуссия; ролевая игра; мозговой штурм.
<b>2. Технологический этап</b> - а) планирование работы по этапам; б) выполнение запланированных технологических операций	Выполняют необходимую подготовку и изготавливают продукт проекта; осуществляют самоконтроль и корректировку своей работы.	Обеспечивает материальную базу; косвенно руководит деятельностью обучающихся; консультирует, советует.	Показ; упражнение; самостоятельная работа; практическая работа
в) решение промежуточных задач; внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию	оформляют результаты проектной деятельности, (памятки, выступления, рисунки, буклеты, электронные презентации, видеоролики, фотографии)	мотивирует на деятельность, оказывает помощь, осуществляет контроль	самостоятельная работа; практическая работа; консультация;
<b>3. Заключительный этап</b> а) анализ процесса и результатов выполнения проекта; формулировка выводов;	Осуществляют самоанализ и дают самооценку результатов проектирования; защищают проект.	Организует защиту и обсуждение проектов; слушает; участвует в оценке результатов проекта	Беседа; самостоятельная работа; выступление.
в) рефлексия; оценка процесса и результатов работы	участвуют в оценке результатов проекта путём коллективного обсуждения; определяют проблемы, возникшие в ходе работы над проектом.	оценивает усилия обучающихся, креативность мышления, качество использования источников, качество проделанной работы и т.д.	беседа; дискуссия; обсуждение

Подводя итог можно сделать вывод, что реализация проектов и вовлечение воспитанников в исследовательскую деятельность имеет огромное значение для подготовки суворовцев к жизни в условиях социокультурных, научных и технологических достижений современного общества. Нарращивание исследовательского потенциала создает благоприятные условия для успешной учебно-познавательной деятельности суворовцев сегодня и профессиональной деятельности завтра.

Полученные обучающимися знания, навыки и умения в процессе исследовательской деятельности, помогают успешно справляться с курсовыми и дипломными работами во время учёбы в высших военно-учебных заведениях, уверенно чувствовать себя на семинарах и научных конференциях, не бояться публичных выступлений, отстаивать собственное мнение и позицию [3, с. 20].

## Список литературы

1. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова, Л.Н. Себрянников. – М: Просвещение, 2013 г. – 7–8, 21–22 с.
2. Сборник материалов конференции-вебинара «Проектная и исследовательская деятельность обучающихся в урочное и внеурочное время: опыт, результаты, перспективы» ДОО МО РФ. – Ульяновск, 2020 г. – 20 с.
3. Охтилева, О.П., Полякова, Е.А. Проекты в урочной и внеурочной деятельности кадет и современные способы оценки образовательных результатов / Материалы X научно-практической конференции ДОО МО РФ. – ФГКОУ «НВМУ», Санкт-Петербург, 2020 г. – 189–192 с.

### Интернет ресурсы:

- a. Харитоновна Е.А. «Проектная деятельность во внеурочное время» (Статья). [Электронный ресурс] – URL: <https://pedsovet.su/load/138-1-0-18325> (Дата обращения: 11.04.2021).

## **МЕНТАЛЬНАЯ МАТЕМАТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

*Хулап Елена Александровна  
магистрант 1 курса,  
Школы педагогики ДВФУ в г. Уссурийске*

**Аннотация:** В статье рассматривается место и роль ментальной математики в образовательном процессе на всех ступенях общего образования. Подчеркивается значимость ментальной математики, как инструмента, направленного на развитие математических навыков, так и на развитие познавательных универсальных учебных действий в целом, в том числе логических. Обоснована необходимость дальнейшего исследования по изучению вопроса влияния ментальной математики на развитие соответствующих универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** ментальная математика; логические универсальные учебные действия; познавательная деятельность.

## **MENTAL ARITHMETICS AS A MEANS OF DEVELOPING LOGICAL UNIVERSAL LEARNING ACTIONS**

*Khulap Elena Alexandrovna  
master of 1 courses,  
School of Pedagogical FEFU in Ussuriysk*

**Abstract.** The article examines the place and role of mental mathematics in the educational process at all levels of general education. The author emphasizes the importance of mental mathematics as a tool aimed at developing mathematical skills and at developing cognitive universal educational actions in general, including logical ones. The necessity of further research to study the issue of the influence of mental mathematics on the development of the corresponding universal educational actions is substantiated.

**Keywords:** mental mathematics; logical universal educational actions; cognitive activity.

Процесс возрастания объема информации и объема знаний в современном информационном обществе стремителен. Чтобы обеспечить конкурентоспособность специалистов, государства на мировом рынке, гражданам страны необходимо непрерывно осваивать постоянно появляющиеся новые знания и умения. Первоначальная подготовка к этому осуществляется в школе. Но время обучения в школе ограничено и, конечно же, невозможно его значительное увеличение, так как значительная часть молодого трудоспособного населения будет оторвана от производства. Именно

поэтому, в нынешний информационный век, когда во главу ставятся не фундаментальные знания, а умение находить и выделять главное из нескончаемого потока информации, особую актуальность представляют методы обучения, направленные на формирования соответствующих умственных навыков.

В рамках решения данной задачи, все больший интерес и значимость набирает ментальная арифметика, которая не является обязательной к изучению в рамках школьной программы, но зачастую уже появляется в авторских разработках и на факультативах [1]-[3]. Обучение ментальной математика – мыслительный процесс, предполагающий интенсивное наращивание нейронных связей, поэтому обучаться данной технике рекомендуется детям в период активного формирования клеток мозга [6]. И несмотря на математическое основание дисциплины, она является универсальной, так как обучающиеся, которые не интересуются точными науками или неуверенно чувствуют себя, решая примеры по математике, найдут в занятиях ментальной арифметикой творческое начало, которое поможет им заинтересоваться учебой и проявить себя. Специфическое умение считать в уме необычным способом помогает справляться с трудностями в учебе. Если говорить более подробно и оперировать конкретными навыками, то ментальная арифметика поможет ребенку в следующих аспектах:

- развитие совместной работы правого и левого полушарий мозга;
  - наиболее полное раскрытие интеллектуального и творческого потенциала;
  - развитие уверенности в собственных силах; улучшение внимательности и концентрации;
- развитие математических способностей;
- развитие способностей к изучению иностранных языков [5].

Главными целями ментальной арифметики являются концентрация внимания, умение сосредоточиться на поставленной задаче, развитие фотографической памяти и творческого мышления, логики и воображения, слуха и наблюдательности. При профессиональном подходе и успешном достижении целей ребенок может выполнять сложные арифметические задания в уме. Программа не только охватывает математическую область, но помогает ребенку и в других образовательных сферах. Она придает ему уверенность. И здесь важны не эффектные показатели в устном счете, а именно формирование нужных качеств обучающегося.

Ментальная арифметика – это методика гармоничного развития интеллекта, при которой используется азиатская технология вычислений при помощи разновидности счетов – абакус (соробан). Программу занятий ментальной арифметикой составляют механические упражнения пальцами на счетах, счет в уме и упражнения на концентрацию, внимание и логику, помогает значительно увеличить скорость мышления. Результатом занятий является способность быстро вычислять в уме многозначные цифры без использования калькулятора. При этом у ребенка формируются следующие понятия:

- воображение: в дальнейшем привязка к счетам ослабляется, что позволяет производить расчеты в уме, работа с воображаемыми счетами;
- представление числа воспринимаются не предметно, а образно, формируется образ числа в виде изображения комбинаций косточек;
- память;
- наблюдательность;
- слух, метод активного слушания улучшает слуховые навыки;
- концентрация внимания, а также увеличивается распределение внимания: одновременная вовлеченность в несколько видов мыслительных процессов. [4]

Достижение не только в том, что ребенок научается быстро считать большие числа, это лишь следствие и подтверждение того, что они развили способность концентрации внимания, наблюдательность, представление, воображение, слух и память. Если в 5 классе у ребенка будут устойчиво сформированы эти качества, то это влияет на дальнейшее обучение, особенно при изучении геометрии, где построение логических цепочек способствует быстрому решению геометрической задачи. Также ребенок, к концу 9 класса подходит к такому этапу освоения школьной программы, как сдача ОГЭ по математике. Быстрый устный счет сокращает время на выполнение более простых заданий, и дает возможность поразмыслить над заданиями из второй части. При ус-

тойчивом понимании понятия числа создается фундамент для облегченной работы с действиями над различными числами, начиная натуральными и заканчивая действительными.

Помимо всех перечисленных положительных фактов, ментальная математика, является инструментом достижения основных образовательных задач, отраженных в соответствующих нормативных документах. А именно, действующий ФГОС направлен на формирование, развитие способов деятельности – универсальных учебных действий (УУД), в том числе логических универсальных учебных действий, которые входят в состав познавательных УУД имеют наиболее общий характер и направлены на установление связей и отношений в любой области знаний. Формирование логических действий теснейшим образом связано с формированием логических приемов мышления, составляющих основу того или другого логического действия. Основным средством формирования логических УУД в курсе математики являются вариативные по формулировке учебные задания, которые нацеливают учащихся на выполнение различных видов деятельности, формируя тем самым умение действовать в соответствии с поставленной целью.

Формирование логических УУД осуществляется не только при работе с текстовыми задачами, но и в период проведения устного счета. Логические УУД будут развиваться на уроках математики в ходе решения каждой предметной задачи, если педагог вместе с учениками будет обсуждать с помощью цепочки вопросов сам способ, то есть последовательность действий, которые привели к результату, то эта последовательность со временем станет присвоенным универсальным учебным действием.

Следовательно, вопрос изучения ментальной арифметика как средство развития познавательного логического универсального учебного действия является актуальным и востребованным, а его решение позволяет решить сразу несколько воспитательных и образовательных задач.

### Список литературы

1. Ганиев, Р.И., Багаутдинов, Р.Р., Шеймарданов, Ш.Ф. Анализ влияния занятий ментальной арифметикой на интеллектуальные и творческие способности детей // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 1(86). С. 22–34.
2. Добрица, В.П., Добрица, И.С., Локтионова, Н.Н., Атакищев, О.Г. Ментальная арифметика как средство подготовки к компрессивному обучению // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 1(49). – С. 209–213.
3. Леухина, Л.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики. URL: <http://топ-школа.рф/formirovanie-universalnyh-uchebnyh-dejstvij-na-urokah-matematiki/>.
4. Ментальная арифметика как средство развития математической компетентности подростков. Выпускная квалификационная работа. Волкова Ю.А. URL: <https://nauchkor.ru/uploads/documents/5c1a86167966e104f6f85c34.pdf>.
5. Проект «Ментальная арифметика-тренировка для ума» // Международный образовательный портал URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/proekt-mentalnaja-arifmetika-trenirovka-dlja-uma.html>.
6. Детский технопарк «Кванториум». «Ментальная арифметика» URL: [https://урок.рф/library/mentalnaya\\_arifmetika\\_123130.html](https://урок.рф/library/mentalnaya_arifmetika_123130.html).

### **РОБОТОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Щербатова Яна Олеговна*  
студент,  
Школа педагогики ДВФУ

**Аннотация.** В статье обосновываются возможности использования робототехники как средства формирования умений сотрудничества на уроках технологии. На занятиях учащиеся од-

новременно приобретают навыки сотрудничества, и умение справляться с индивидуальными заданиями, составляющими часть общей задачи.

**Ключевые слова:** младшие школьники; умения сотрудничества; урок технологии; робототехника в начальной школе.

## ***ROBOTICS AS A MEANS OF FORMING EDUCATIONAL COOPERATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS***

***Shcherbatova Yana Olegovna***  
*student,*  
*Scholl of Pedagogical,*  
*Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article substantiates the possibilities of using robotics as a means of forming skills of cooperation in technology lessons. In the classroom, students simultaneously acquire the skills of cooperation, and the ability to cope with individual tasks that are part of the overall task.

**Keywords:** primary school students; cooperation skills; technology lesson; robotics in primary school.

Развитие информационных технологий, цифровизация общества повлияли на требования к подготовке учащихся школы. Для того, чтобы быть успешным в своей профессии, человеку требуются гибкие умения. Гибкие – надпрофессиональные умения, в отличие от жестких, профессиональных необходимы людям всех профессий. Сегодня никто не работает в одиночку. Каждый на своем месте вступает в определенное количество контактов – кто-то меньше, кто-то больше. Но каждому требуется умение вступать в сотрудничество. Не случайно коммуникативные универсальные учебные действия согласно требованиям ФГОС, составляют один из четырех блоков УУД. В связи с этим актуализируется внимание к проблеме формирования умений сотрудничества у младших школьников.

Младший школьный возраст – особенный период в жизни и развитии личности: это время характеризуется активным установлением социальных связей. Большое значение имеют отношения, которые складываются с окружающими его людьми – учителем, сверстниками, ребятами старшего возраста. В данный период расширяется и обновляется круг общения ребенка в связи с включением в школьный коллектив, происходит расширение границ познания окружающего мира, в том числе и мира социального, обуславливающего направленность и специфику межличностного общения в различных жизненных ситуациях. Также этот возраст считается сензитивным для выработки как морально-нравственных, так и социально-значимых привычек, характеризующих взаимоотношения детей в общении.

Особую роль коммуникация и сотрудничество играют в обучении младших школьников. Обучение детей в сотрудничестве, взаимодействии, общении в группах «учитель-ученики» «учитель-ученик» «ученик-ученики» обладают большим потенциалом для психического развития ребенка и является его необходимым условием [3]. Однако в школьной жизни богатые возможности обозначенных форм сотрудничества используются не в полной мере. По-прежнему в начальной школе преобладают фронтальные формы организации образования.

Пути решения данной проблемы обозначены в ФГОС НОО. В них определены планируемые результаты, которые должен достичь младший школьник: умение учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от собственной; разрешать конфликты на основе учёта интересов и позиций всех участников, осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь [5].

Учебное сотрудничество младших школьников носит разнообразный и многоуровневый характер. С самых первых дней пребывания учеников в школе учитель целенаправленно строит учебное сотрудничество с обучающимися.

Проблема сотрудничества не является новой. Одним из первых идею сотрудничества в стенах школы осуществил А.С. Макаренко. В своих педагогических трудах он описал примеры сотрудничества в процессе самоуправления, общественной работы, коллективной деятельности. Бла-



годаря грамотному воспитательному подходу А.С. Макаренко, ученики овладевали культурой общения с воспитателями и воспитанниками, проявляли уважение к личности каждого человека в коллективе, труде, образовании [4].

И.А. Зимняя, рассматривает сотрудничество как некий образовательный процесс. По мнению И.А. Зимней, в этом процессе происходят взаимные отношения как внутри группы учеников, так и учителя с группой, классом [3].

Таким образом, сотрудничество – это совместная деятельность, в которой все участники образовательного процесса содействуют друг другу для достижения общих целей. Существуют различные виды умений сотрудничества. Все они направлены на формирование личности в условиях социализации.

На сегодня в практике школы устоялись следующие формы организации сотрудничества: работа в парах, работа в группах постоянного состава, работа и сменного состава, коллективное взаимодействие [1].

Рассмотрим каждую из форм организации учебного сотрудничества:

1. Работа в парах. Организация работы младших школьников в парах способствует активизации их познавательной деятельности, формированию социальной активности и таких умений, как взаимоконтроль и взаимопомощь.

2. Группы постоянного и сменного состава. Групповая работа – одна из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества учеников. Групповая работа позволяет:

- Дать обучающимся эмоциональную и содержательную поддержку;
- Предоставить ученику возможность самоутвердиться, попробовать свои силы в дискуссиях;
- Дать учителю дополнительные мотивационные средства вовлечения школьников в содержание обучения.

При таких формах работы учащихся на уроке возрастает индивидуальная помощь каждому ученику со стороны учителя и класса.

3. Коллективное взаимодействие. В таком коллективе нет детей с низким социальным статусом, у обучающихся ярко выражен коллективизм, умение совместной деятельности, развита ответственность за товарищей и взаимопомощь. Данные качества необходимы, и являются важным в воспитании детей.

Таким образом, виды учебного сотрудничества позволяют ученикам начальной школы взаимодействовать на уроке в различных группах.

С целью формирования учебного сотрудничества в начальной школе используются различные средства:

- Дидактические игры (индивидуальные; парные; групповые);
- Коллективная деятельность;
- Нестандартные уроки (урок-КВН, урок-соревнование, урок-суд и т.д.);
- Робототехника на уроках.

Робототехника в настоящее время становится наиболее эффективным средством формирования учебного сотрудничества младших школьников. Она представляет собой технологию, которая способствует развитию коммуникативных способностей, самостоятельности при принятии решений, а также формирует навыки взаимодействия, сотрудничества.

Введение робототехники в начальной школе может позволить заинтересовать младших школьников, разнообразить учебную деятельность, решать задачи практической направленности. На занятиях по робототехнике можно использовать разные виды деятельности:

- индивидуальные,
- парные,
- групповые,
- коллективные.

Наиболее доступные конструкторы для занятий по робототехнике в начальных классах - конструкторы «Lego Wedo Education» (рис. 1).



Рис. 1. Конструктор «Lego Wedo Education»

Данный конструктор позволяет организовать учебную деятельность не только на уроке технологии, но и на интегрированных занятиях, а также во внеурочной деятельности. С помощью наборов «Lego Wedo Education» можно организовать высокомотивированную учебную деятельность по:

- пространственному конструированию,
- моделированию,
- автоматическому управлению.

Далее обратимся к рассмотрению некоторых аспектов деятельности организованного нами кружка «Робототехника». На занятиях кружка наряду с обучением основам робототехники, мы ставили задачи формирования учебного сотрудничества младших школьников.

Занятия кружка по характеру деятельности были практико-ориентированными. Учащиеся овладевали основами робототехники, получали базовые знания в области механики, узнавали основы конструирования и программирования с использованием робототехнического конструктора и программного обеспечения «Lego Education WeDo 2.0». Задачами кружка «Робототехника» также было стимулирование интереса младших школьников к естественным наукам и инженерному искусству, обеспечение решения для практического, «мыслительного» обучения, формирование теоретического мышления и технологической культуры учащихся, создание условий для формирования умений сотрудничества.

Кружковые занятия с применением робототехнического конструктора и программного обеспечения «Lego Education WeDo 2.0» предполагают следующие этапы:

1 этап – Создавай. На этом этапе учащиеся знакомятся с темой предстоящего занятия. При поддержке учителя формулируют цели и задачи занятия. Обучающиеся обсуждают процесс построения модели, изучают простые механизмы. Вначале используя готовые инструкции, а к окончанию курса сами создают свои модели. Стоит отметить, что в связи с отсутствием опыта деятельности с данным набором, ученики активно взаимодействуют друг с другом: участвуют в обсуждении, предлагают свои варианты и идеи на протяжении всего занятия. (рис. 2).



Рис. 2. Знакомство с LEGO-конструктором

2 этап – Программируй. На данном этапе учащиеся программируют модель в парах. С помощью учителя осваивают основы программирования приводных устройств (двигатель).

3 этап – Исследуй. Учащиеся проводят групповое исследование, в котором отвечают на вопрос о том, какое влияние на поведение модели оказывает изменение ее программы или конструкции. Каждый учащийся выполняет определенную роль: одни заменяют детали, проводят расчеты, измерения, другие оценивают возможностей модели, создают отчеты, проводят презентации, третьи придумывают сюжеты, пишут сценарии и разыгрывают спектакли, задействуют в них свои модели. Тем самым, каждый ученик вносит вклад в исследование.

4 этап – Совершенствуй. Учащиеся подключают новые электронные модули, совершенствуют модель и программу, проводят собственный эксперимент для решения различных практических задач.



Рис. 3. Демонстрация моделей

5 – Демонстрация. Учащиеся демонстрируют созданные ими модели. Демонстрация может осуществляться в виде выставки работ. Каждый член коллектива анализируют работы друг друга, проводят рефлексию (рис. 3).

В заключение отметим, что привлечение школьников к исследованиям в области робототехники на примере кружка «Робототехника», позволяет создавать необходимые условия для формирования учебного сотрудничества. Учебное сотрудничество близко к понятию «уметь учиться», т.е., самостоятельно или с помощью друзей расширять собственные знания, умения, навыки, способности

### Список литературы

1. Борисова, М.О. Особенности учебного сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности // III В сборнике: Инновационные технологии в науке и образовании. – 2017. – С. 126–130.
2. Виноградов, Р.А. Развитие робототехнике в начальной школе // В сборнике: Инновационные тенденции развития системы образования. – 2016. – С. 186–187.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005. – С. 384.
4. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения в 8 т. / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика. – 2006. – С. 216.
5. Национальная ассоциация развития образования и науки 2016–2018. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>.
6. Стадольник, А.Ю., Чубаров, С.И. Использование робототехнического конструктора Lego Education WeDo 2.0 на факультативных занятиях по робототехнике в начальной школе // В сборнике: физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы. – 2019. – С. 186–187.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ И СИСТЕМА ИХ ОЦЕНИВАНИЯ**

**Цанцук Елена Владимировна**  
*преподаватель отдельной дисциплины  
(физика, химия и биология)  
филиала федерального государственного  
казенного общеобразовательного учреждения  
"Нахимовское военно-морское училище  
Министерства обороны Российской Федерации"  
(Владивостокское президентское кадетское училище)*

**Аннотация.** При решении практико-ориентированных задач по химии у обучающихся развивается познавательный интерес к предмету, повышается мотивация к обучению, вырабатываются навыки объективно оценивать жизненные ситуации, самостоятельно находить способы решения задач. Необходимо проводить оценку не только знания обучающихся, но и насколько они умеют применять знания для решения конкретных задач. Разработанная подробная система оценивания помогает проверить насколько сформированы как общеучебные навыки, так и навыки применения знаний химии в повседневной жизни и быту.

**Ключевые слова:** практико-ориентированные задачи; ситуационные задачи; критерии оценивания.

## **USE OF PRACTICE-ORIENTED CHEMISTRY PROBLEMS AND A SYSTEM FOR THEIR EVALUATION**

**Tsantsuk Elena Vladimirovna**  
*individual discipline teacher  
(physics, chemistry and biology)  
branch of the federal state  
public educational institution  
"Nakhimov Naval School  
Ministry of Defense of the Russian Federation"  
(Vladivostok Presidential Cadet School)*

**Abstract.** When solving practice-oriented problems in chemistry, students develop a cognitive interest in the subject, increase motivation for learning, develop skills to objectively assess life situations, independently find ways to solve problems. It is necessary to assess not only the knowledge of students, but also how they are able to apply knowledge to solve specific problems. The developed detailed assessment system helps to check how well formed both general educational skills and skills in applying knowledge of chemistry in everyday life and everyday life.

**Keywords:** practice-oriented tasks; situational tasks; assessment criteria.

Модернизация системы образования в последнее время в России определяет новые подходы к обновлению и развитию всей образовательной среды. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на выпускника, который должен осознавать важность образования и самообразования, уметь применять полученные знания в повседневной жизни и для будущей профессиональной деятельности. Выпускник должен уметь анализировать и объективно оценивать жизненные ситуации в целях сохранения здоровья и окружающей среды.

В настоящее время в преподавании приоритет отдается практико-ориентированному подходу в обучении, реализующему системно-деятельностный подход. Одним из средств выступают практико-ориентированные задачи, решение которых обеспечивает связь изучаемой предметной области с окружающей действительностью, практическими навыками, умениями, реальной жизнью. Поэтому современные требования к результатам обучения такого предмета как

химия включают не только овладение предметными знаниями, но и умениями применять эти знания в ситуациях повседневной жизни и быту, при решении практических задач.

Согласно современным требованиям изучение химии должно обеспечить: формирование системы химических знаний как компонента естественнонаучной картины мира; развитие личности обучающихся, их интеллектуальное и нравственное совершенствование; выработку понимания общественной потребности в развитии химии, формирование отношения к химии как к возможной области будущей практической деятельности. Задания практико-ориентированной направленности помогут преподавателям химии повысить интерес обучающихся к предмету, замотивировать их на успешное изучение химии и сформировать у них отношение к химии как к возможной области будущей профессиональной деятельности [1].

Рассмотрим применение практико-ориентированных задач, например, с военно-морской компонентой на различных этапах урока химии. Современный урок начинается с этапа мотивации и актуализации знаний обучающихся. Задача данного этапа – пробудить познавательный интерес к изучаемому материалу, помочь обучающимся самостоятельно определить направление в изучении темы, поставить перед собой задачи. Например, в начале урока, посвященного изучению реакций разложения можно предложить обучающимся такую задачу: «Для дыхания личного состава на дизельных подводных лодках необходим кислород, для получения которого используется пероксид натрия. Сколько граммов пероксида натрия потребуется для получения кислорода, необходимого команде из 63 человек, если каждый в среднем вдыхает 21 литр кислорода?». Для решения этой задачи, необходимо составить уравнение реакции разложения. И на примере данной реакции можно показать важность применений знаний химии для обеспечения здоровья и жизнедеятельности человека.

На современном уроке важно показать обучающимся, каким образом полученные ими знания можно использовать в повседневной жизни. Как показывает практика, обучающиеся успешно выполняли задания на воспроизведение знаний в простых ситуациях и затруднялись применить их в ситуациях, близких к реальной жизни. В связи с этим на уроках следует использовать ситуационные практико-ориентированные задачи и ставить перед обучающимися проблемы, с которыми они могут столкнуться в повседневной жизни. Так, при изучении темы «Металлы» можно предложить задачу по коррозии металлов. Пример такой задачи можно представить в виде следующего задания: «Как известно, климат в Индии тёплый и влажный. На площади во дворе мечети в недалеко от г. Дели находится знаменитая железная Кутубская колонна – одно из чудес света. Почему же железная колонна в Индии стоит уже почти 16 веков не разрушаясь? Как сумели древние мастера создать химически чистое железо, которое трудно получить даже в современных электролитических печах? Предложите свои способы защиты от коррозии. Проведите эксперимент в домашних условиях. Как можно использовать ваш способ защиты от коррозии в жизни?». Решая данное задание, обучающиеся используют дополнительные источники информации, расширяют свой кругозор, а также повышается интерес к предмету за счет реализации межпредметной связи.

Использование ситуационных задач на этапе осмысления нового материала целесообразно решать с применением групповой формы работы. Высказывание разных точек зрения и путей решения какой-либо проблемы развивает информационно-коммуникационные компетенции. Приведем пример такого задания на уроке «Превращение веществ. Роль химии в жизни человека» в 8 классе. Группам раздаются различные тексты, в которых они должны найти не менее 3 химических и физических явлений, ответ аргументировать. Текст задания: «31 мая 1915 года хлор был применен на восточном фронте против русских войск у местечка Воля Шидловска в Польше. На участке фронта в 12 км, при ветре, дувшем в сторону русских позиций, было выпущено из 12 тысяч баллонов более 150 тонн ядовитого газа. Полная беззащитность против ядовитого газа вывели из строя 9 тысяч человек. Лабиринты окопов и ходов сообщения были завалены трупами и умирающими. От сибирского полка, в котором было более 3 тысяч рослых, на подбор один к одному стрелков, через 20 минут после газовой атаки осталось 140 человек».

Использование практико-ориентированных задач на этапе закрепления первичных знаний мотивирует обучающихся на успешное изучение предмета и развивает личностные универсальные учебные действия. Приведем несколько примеров таких задач:

1. В подавляющем большинстве случаев названия химического элемента и соответствующего простого вещества совпадают. Приведите примеры из повседневной жизни, когда одно и то же слово (например, железо, водород, уран,) означает в одном случае химический элемент, а в другом – простое вещество. Например, пули состоят из свинцового сердечника (простое вещество), заключённого в оболочку из более твёрдого материала (например, мельхиора, латуни или стали, баббит – сплав, содержащий элемент свинец).

2. При попадании на кожу человека горящий белый фосфор вызывает тяжёлые ожоги. Белый фосфор является ядовитым, смертельная доза для человека составляет 0,05–0,15 грамм. Белый фосфор хорошо растворяется в жидкостях организма и при попадании внутрь быстро всасывается (красный фосфор нерастворим и потому сравнительно мало ядовит). Острое отравление наступает при вдыхании паров белого фосфора и (или) при попадании их в желудочно-кишечный тракт. Первая медицинская помощь при отравлении белым фосфором – прием внутрь разбавленного раствора медного купороса. Какую массу купороса должен получить пострадавший для полного окисления 0,2 мг фосфора, если практический выход составляет – 100%?

3. В 1934 году в Германии был наложен запрет на все публикации, связанные с пероксидом водорода. В 1938–1942 гг. инженером Гельмутом Вальтером была построена подводная лодка U-80, работающая на пероксиде водорода высокой концентрации. Всего немцы успели построить 11 таких лодок. Пероксид водорода разлагался на водяной пар и кислород. В кислороде сжигалось жидкое топливо. Водяной пар смешивался с газами, образующимися от сжигания топлива. Полученная парогазовая смесь приводила в движение турбину. Найдите объем кислорода и массу воды, образовавшегося после разложения 5 кг пероксида водорода ( $H_2O_2$ ).

Таким образом, практико-ориентированные задачи можно эффективно использовать на любом этапе современного урока. При решении таких задач ведущая роль принадлежит обучающимся, преподаватель лишь направляет усилия учеников в определенное русло, координирует их действия, сталкивает различные суждения, создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений, дает обучающимся возможность самостоятельно делать выводы, подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих. Нет образца решения таких задач, каждая задача уникальна.

Решение практико-ориентированных задач может выполняться как индивидуально, так и в группе, но рекомендуют оценивать каждого обучающегося отдельно. Можно использовать индивидуальный маршрутный лист для выставления отметок за выполненные задания задачи. Преподаватель выставляет отметки, делает вывод о формировании навыков и умений у обучающихся, дает им рекомендации о том, над какими заданиями необходимо поработать более тщательно.

Решение практико-ориентированных задач можно оценивать в баллах от 0 до 2, где 2 – элементы ответа правильные и сформулированы в полном объеме, 1 – ответы правильные, но не полные или сформулированы не в полном объеме, 0 – отсутствуют элементы ответа или не верно сформулирован ответ. Максимально можно набрать 10 баллов за выполнения одного задания. Затем баллы преподаватель переводит в отметки. Главный смысл фиксирования выполнения каждого задания у каждого обучающегося – это определение уровня знаний, умений и навыков, полученных до работы и вовремя ее. Рекомендуется оценивать пять параметров формирования умений и навыков:

1. Представление способа решения (например, в виде схемы, алгоритма действий, кластера и т.д.).
  2. Оформление ответа (решение практико-ориентированной задачи согласно предъявляемым правилам оформления).
  3. Логика решения (последовательность действий, способствующих решению задачи).
  4. Обоснование решения задачи (объяснение выбранного решения).
  5. Демонстрация «продукта» решения задачи (наглядность, полнота ответа).
- Подробная система оценивания представлена в таблице:

Критерии	Баллы (показатели оценивания)
Представление способа решения	2б. – выявленная проблема соответствует условиям, обозначенным в задаче и представлена в наглядном виде;

Критерии	Баллы (показатели оценивания)
	1б. – проблема, обозначенная в задаче, выявлена, но не в полной мере соответствует условиям, представленным в задаче, наглядность присутствует частично; 0б. – проблема выявлена неверно, материал представлен ненаглядно.
оформление ответа	2б. – учащийся определил все данные, необходимые для решения задачи, в случае их недостаточности осуществил самостоятельный поиск информации, оформил в соответствии с требуемыми правилами оформления; 1б. – учащийся использует все данные, которые приведены в содержании задачи, но в случае их недостаточности не осуществил поиск необходимой информации, существуют незначительные ошибки в оформлении задачи; 0б. – данных, необходимых для решения задачи, недостаточно или ответ краткий, без подробного оформления.
логика решения	2б. – этапы решения задачи последовательны, нет ошибок в решении, присутствует правильная логическая последовательность действий; 1б. – этапы решения задачи последовательны, но допущены ошибки в решении или последовательности логики изложения решения; 0б. – последовательность этапов и путь решения задачи неверный.
обоснование решения задачи	2б. – предложены несколько способов решения, но выбран наиболее рациональный, что аргументировано учеником, ответ полный и обоснованный; 1б. – предложен один способ решения, выбор аргументирован, присутствуют ошибки в обосновании ответа; 0б. – не предлагается способа решения задачи.
демонстрация «продукта» решения задачи	2б. – ответ полный и правильный, представлен наглядным способом, творческий подход к представлению решения задачи; 1б. – ответ правильный, но не полный или представлен классическим способом; 0б. – ответ неправильный, демонстрация отсутствует.

Разработанные критерии помогают оценить не только знания обучающихся, но и насколько они умеют их применять для решения конкретных задач, т. е. насколько сформированы ключевые и предметные компетенции [2]. Показатели оценивания определяют суммарное количество баллов. Возможен перевод полученных учащимися баллов в традиционную отметку по следующей схеме:

- 9–10 баллов – оценка «5»
- 7–8 баллов – оценка «4»
- 5–6 баллов – оценка «3»
- 0–4 баллов – оценка «2»

### Список литературы

1. Кендиван, О.Д.-С. Об особенностях практико-ориентированных учебных задач // Химия в школе. 2009. № 6. С. 39–42.
2. Акулова, О.В. Конструирование ситуационных задач для оценивания компетентности учащихся: Учебно-методическое пособие для педагогов школ. СПб: КАРО, 2008.

## **РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ГЕОМЕТРИЯ»**

**Шпагина Алена Александровна**  
научный руководитель

**Нестерова Лариса Евгеньевна**

кандидат технических наук,

доцент кафедры прикладной математики и информатики

Казанский национальный исследовательский

технический университет имени А.Н. Туполева – КАИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются плюсы и минусы компьютерных обучающих программ, их классификация по признаку «готовые обучающие программы». Приведен пример компьютерной обучающей программы с тестовым контролем знаний для пользователя в роли «ученик», а также представленный компьютерный продукт является наполняемым пользователем в роли «учитель».

**Ключевые слова:** компьютерные обучающие программы; школьная геометрия; учебный материал; процесс образования.

### **DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A COMPUTER TRAINING SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL COURSE “GEOMETRY”**

**Shpagina Alyona Aleksandrovna**

Scientific supervisor

**Larisa Nesterova Evgenievna**

Candidate of Technical Sciences, Associate

Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Science

Kazan National Research

Technical University named after A.N. Tupolev-KAI

**Abstract.** The article discusses the pros and cons of computer training programs, their classification according to the “ready-made training programs”. An example of a computer-training program with a test control of knowledge for the user in the role of “student” is given, and the user in the role of “teacher” fills the presented computer product.

**Keywords:** computer training programs; school geometry; educational material; educational process.

Ситуация, которую вызвала новая коронавирусная инфекция, потребовала экстренных мер для снижения рисков распространения вируса в разных сферах жизни и деятельности людей весной 2020 года. В сфере образования в качестве такой меры был выбран экстренный перевод учебного процесса в дистанционную форму с применением технологий электронного обучения.

Несмотря на информатизацию образования и огромное количество ресурсов, которые позволили пройти данный этап, возникли сложности в переходе на дистанционную форму образования. Всего 20% школ по всей России были подключены к одной образовательной платформе до перехода на дистанционное обучение [1, с. 11], т.е. не было единой платформы, хотя бы в рамках одной школы. Многие учителя использовали то, что смогли найти сами или по совету коллег, администрации. Вследствие чего возникает проблема для учеников, т.к. у каждого учителя свои средства для ведения предмета, то ученику приходится осваивать сразу несколько платформ, знакомиться с различными средствами для прохождения учебных курсов, которые нужно изучать. Поэтому, пока ученик разберется в том или ином онлайн-средстве, есть большая вероятность того, что произойдет рассеивание внимания, спад активности, утомление, утрата интереса к работе.

Вывод возникает сам собой, образовательное учреждение следует подключить или оснастить одной образовательной платформой или обучающей программой.

Компьютерная обучающая программа представляет собой специализированное программное обеспечение с понятным и доступным интерфейсом, имеющая цель – дать ученику необходи-



мые навыки и знания в какой-либо специализированной области, например, в школьном курсе «Геометрия».

Можно выделить следующие основные образовательные задачи [3, с. 22], решаемые с помощью обучающих программ:

- теоретическая подготовка в определенной предметной области или узкоспециализированном вопросе;
- выработка практических навыков в данном школьном предмете;
- выработка умений решения как типовых, так и нестандартных задач;
- проведение учебно-исследовательских экспериментов с моделями изучаемых объектов, процессов и явлений;
- развитие навыков самообразования;
- контроль и оценивание уровня знаний и умений.

Также можно сформулировать и основные требования [2, с. 55], предъявляемые к компьютерным обучающим программам:

— наличие цели учебной деятельности [4, с. 12] – по итогу прохождения курса, предусмотренного обучающей программой, обучаемый должен получить конкретный результат – необходимые знания, умения, навыки;

— систематичность и последовательность обучения – обеспечение последовательного усвоения учащимися определенной системы знаний в изучаемой предметной области. Необходимо, чтобы знания, умения и навыки формировались в определенной системе, в строго логическом порядке и находили применение в жизни;

— доступный интерфейс, не требующий специальных навыков работы с компьютером. Разрабатывая обучающую программу, необходимо принять во внимание тот факт, что не все обучаемые имеют достаточную квалификацию работы на персональном компьютере. Поэтому, можно сделать вывод о том, что любой пользователь, имеющий базовые навыки работы на компьютере, должен иметь возможность в полной мере разобраться с учебным материалом, предоставляемым программой;

— требование адаптивности – приспособляемость обучающей программы к индивидуальным возможностям обучаемого. К возможности выбора учащимся наиболее подходящего для него индивидуального темпа изучения материала, к диагностике состояния обучаемого, на основании результатов обучения.

Цифровые технологии помогают на деле использовать новые педагогические практики (новые модели организации и проведения учебной работы), которые ранее не могли занять достойного места в массовом образовании из-за сложности их осуществления средствами традиционных (бумажных) технологий коммуникации и работы с информацией.

Можно выделить некоторые достоинства цифровых технологий в обучении:

— потенциал сосредоточения в одном приложении учебного материала разного характера;

— удобство представления данных в любой форме, удобной для восприятия (текст, изображения, анимация и др.);

— дешевая стоимость в создании в сравнении с печатными учебными материалами, т.к. нет расходов на тиражирование;

— возможность оценивания уровня знаний с автоматической проверкой ответов обучаемого, что позволяет учителю экономить время, при проверке большого объема однотипных выполненных заданий;

— развитие способностей к самообразованию, в связи с тем, что рядом отсутствует учитель, который может подсказать, где искать тот или иной ответ, обучающемуся приходится самому осуществлять поиски ответов на поставленные вопросы;

— сокращение времени, затрачиваемого на процесс обучения, т.к. значительно уменьшается количество уроков-лекций, уроков-практик и других видов занятий, требующих присутствия учителя;

— уменьшение степени задействования преподавательского состава.

Исходя из множества положительных качеств, можно сделать вывод о необходимости использования компьютерных обучающих программ в современном процессе образования.

Однако, они не смогут в полной мере заменить традиционные формы обучения, т.к. имеют ряд негативных сторон. Недостатки компьютерных обучающих программ:

— необходимость наличия у обучаемого соответствующего оборудования, в некоторых случаях с доступом в интернет, но с другой стороны на сегодняшний день это не является критическим недостатком, т. к. ПЭВМ стали достаточно доступны;

— необходимость установки на ПЭВМ специализированного программного обеспечения, к которому в некоторых случаях предъявляются высокие требования;

— наличие у обучающегося специальных навыков работы с ПЭВМ;

— сложность усвоения больших объемов учебного материала с экрана дисплея;

— отсутствие непосредственного и регулярного контроля над ходом выполнения учебного плана.

Далее, следует классифицировать компьютерные обучающие программы.

Можно классифицировать по признаку [2, с. 56] «готовность к применению», таким образом можно выделить два типа программ:

#### 1. Готовые обучающие программы.

Являются готовым программным продуктом и не допускают каких-либо изменений ни в своей структуре, ни в содержащемся в них учебном материале. Преподавателю необходимо методически встраивать их в процесс обучения. Завершенность программ данного типа накладывает большую ответственность на разработчиков по подбору и распределению учебного материала.

Их основным недостатком является отсутствие гибкости, т.е. для преподавателя нет возможности редактировать имеющийся материал или добавлять новый в зависимости от конкретных учебных задач.

#### 2. Обучающие программы, заполняемые преподавателем.

Представляют собой программную оболочку, заполняемую предметным содержанием пользователем-непрограммистом. Преподаватель имеет возможность изменять содержащийся в них учебный материал, тем самым подстраивая обучающую программу под свою модель преподавания, и меняющиеся тенденции с учетом развития технологий. Результатом заполнения будет являться автоматизированный курс, предоставляющий возможность редактирования предметного содержания.

Недостатком программ данного типа является необходимость обладания достаточной квалификацией учителя в рассматриваемой в программе предметной области.

Существует множество обучающих систем по самым различным предметам и большое количество средств их разработки. Однако не всегда учитель может воспользоваться готовой обучающей программой или образовательной платформой. Даже если подходящая по тематике программа имеется, она может не устраивать учителя по содержанию, по последовательности и форме изложения материала, по виду обратной связи работы программы с результатами обучения и другим причинам. Следовательно, возникает необходимость в разработке средств создания обучающих программ, доступных учителю, умеющему работать на компьютере с документами, однако без навыков в программировании и других специфических областях информатики.

Решением данной проблемы являются программы второго типа, которые были выделены выше – обучающие программы, заполняемые преподавателем.

В качестве примера рассмотрим, разработанную обучающую программу, которую возможно наполнять любым содержанием. У учителя есть возможность создавать свои обучающие курсы, выстраивать материал так как требуется по школьной образовательной программе. Курсами, которые были созданы пользователем в роли «Учитель», могут быть использованы пользователем в роли «Ученик». Данный программный продукт предназначен для учителей и для учеников. В данном примере программный продукт используется для освоения школьного курса «Геометрия» по программе Л.С. Атанасяна.

Рассмотрим требования к компьютерным обучающим программам на примере предложенного приложения:

#### 1. Наличие цели

Как было отмечено выше, данная обучающая программа имеет цель создание учебных курсов и их усвоение, а в частности получение теоретических знаний и практических навыков по геометрии в основной школе.

## 2. Правильный подбор учебного материала, структурированность

Рассматриваемое приложение имеет четкую структуру. Учебный материал разбит на отдельные темы, которые составлены учителем. На рисунке 1 представлена часть тем, которые нацелены помочь в освоении курса «Геометрия» в средней школе. Данное окно может увидеть пользователь, если авторизуется в роли «ученик». Ученик может выбрать любой курс, который требуется.

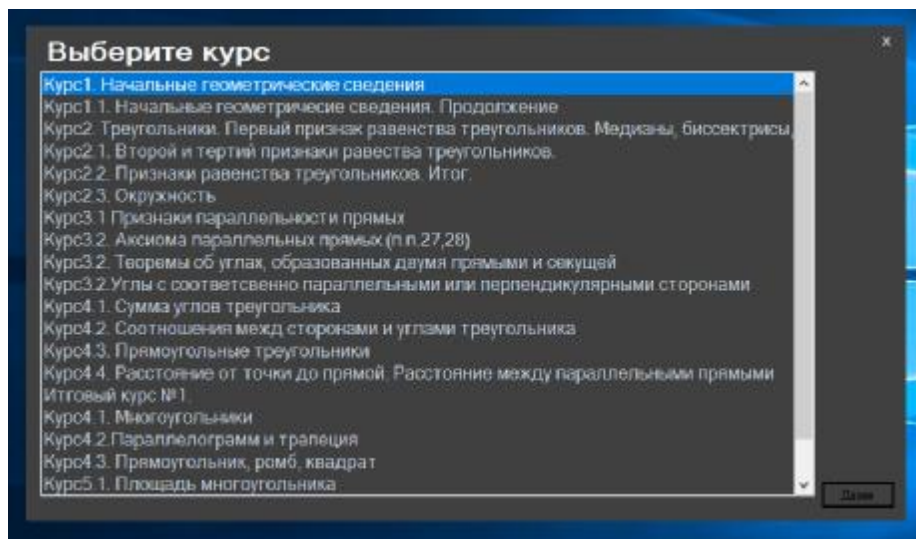


Рис. 1. Окно «Выберите курс» у пользователя в роли «ученик»

На рисунке 2 выбран курс «Курс 1. Начальные геометрические сведения». Первое окно – информационное, в данном окне представлен номер и название параграфа в учебнике, на который опирается данный курс. Указаны ссылки на материал, который поможет подготовиться к прохождению теста.

Второе окно – тестовое, в данном случае представлен вопрос на первую теорему, с которой познакомился ученик. Проверяется знание данной теоремы.

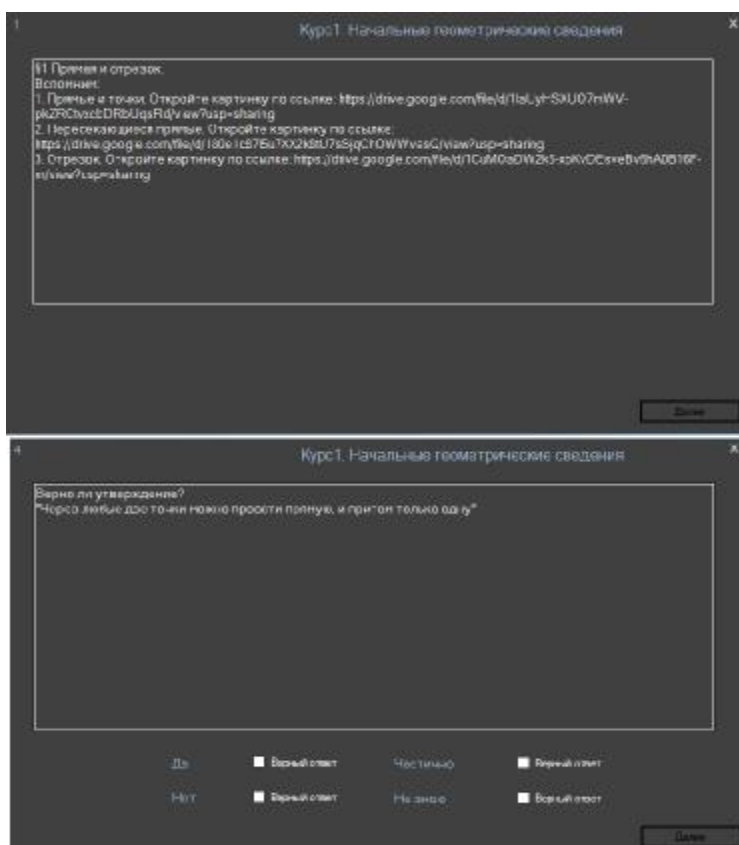


Рис. 2. Информационное и тестовое окно в курсе «Курс 1. Начальные геометрические сведения»

### 3. Доступный интерфейс

Для перехода в один из курсов или по текущему курсу требуется нажимать на соответствующие кнопки, для чего не требуется специальных навыков работы с ПЭВМ.

Так же для пользователя в роли «Учитель» не требуются специальных навыков для работы с данным программным продуктом. На рисунке 3 представлено окно «выбор действия», в данном окне всего три кнопки:

- Кнопка «Ваши курсы» – открывает список всех курсов, которые были созданы учителем, дает возможность удалить.
- Кнопка «Открыть журнал» – открывает журнал, в котором отображаются фамилии и имена учеников, курсы, которые были пройдены и итоговый балл за каждый курс.
- Кнопка «Создать курс» – перенаправляет в модуль создания курса, но перед этим нужно ввести название курса в поле «Введите название».

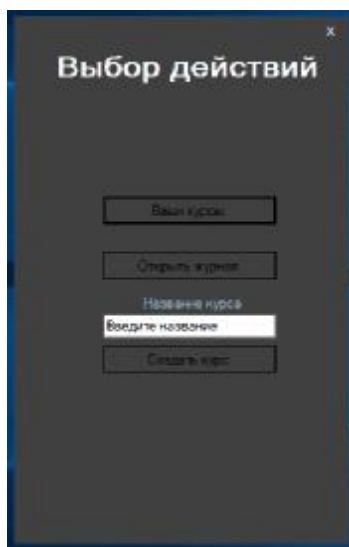


Рис. 3. Окно «Выбор действия» у пользователя «учитель»

### 4. Ориентация на среднего пользователя

Учебный материал данной обучающей программы подобран таким образом, что от обучающегося не требуется изначальных глубоких знаний в данной области геометрии. Информация представлена для учеников, начиная с 7 класса.

### 5. Индивидуализация обучения

Для усвоения учебного материала, представленного в программе, обучающемуся не требуется помощи учителя, т.к. учитель заранее продумал, как лучше следует выстроить материал. Можно создавать как общие курсы, так и для отдельных учеников, у которых возникли проблемы в той или иной теме.

Таким образом, в статье подробно рассмотрено понятие компьютерной обучающей программы на конкретном примере для школьного курса «Геометрия». Представлены требования к программному продукту. Рассмотрены достоинства и недостатки компьютерных обучающих программ, а также выделено два типа.

Из всего выше перечисленного можно сделать вывод о важности компьютерных обучающих программ в процессе обучения, т. к. с их помощью возможно индивидуализировать процесс освоения учебного материала с сохранением качества традиционных форм обучения.

Также стоит отметить, что компьютерные обучающие программы постоянно развиваются и совершенствуются, разрабатываются новые подходы к их созданию. Например, стали появляться «интеллектуальные» программы, которые осуществляют рефлексивное управление учебной деятельностью, что предполагает построение модели обучающегося. Многие из них генерируют обучающие воздействия (учебные тексты, задачи, вопросы, подсказки). Такие программы, как правило, учитывают не только правильность ответа, но и способ решения, могут его оценивать, а некоторые ещё и совершенствовать стратегию обучения с учетом накапливаемого опыта.

## Список литературы

1. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д.И. Сапрыкина, А.А. Волохович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с. – 200 экз. – (Факты образования № 4 (29)).
2. Никольский, П.Г., Кузнецов, А.В., Архипов, С.Н., Чистяков, С.В. Компьютерная обучающая программа для подготовки специалистов в области телекоммуникаций // Научный результат. Информационные технологии. – Т. 4. № 2. 2019.
3. Тихомиров, В.А. Качество обучения в виртуальной среде: компьютерные технологии в обучении [Текст] / Тихомиров В.А., Рубин Ю.М. Самойлов В.Д. // Высшее образование в России. – 1999. – № 6. – С. 21–25.
4. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования / Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2001 – 256 с.

### **РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Синько Елена Викторовна**

*Студентка 3 курса школы педагогики*

*Дальневосточного федерального университета*

**Глухих Елена Васильевна**

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры педагогики и психологии развития*

*Школы педагогики*

*Дальневосточного федерального университета*

**Аннотация.** В статье рассматриваются развивающие задания, как средство преодоления неуспеваемости младших, а также причины, способы коррекции неуспеваемости и практические рекомендации для учителей начальных классов.

**Ключевые слова:** развивающие задания; неуспеваемость; память; внимание; педагогическая диагностика; педагогическая профилактика; консультация.

### **DEVELOPMENTAL TASKS AS A MEANS OF OVERCOMING THE FAILURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

**Sinko Elena Viktorovna**

*Student of the 3rd year of the School of pedagogy*

*Far Eastern Federal University*

**Glukhikh Elena Vasilievna,**

*candidate of pedagogical sciences,*

*Associate Professor,*

*Department of Pedagogy and Developmental Psychology*

*Scholl of Pedagogical, Far Eastern Federal University, Russia*

**Abstract.** The article considers developmental tasks as a means of overcoming the failure of junior students, as well as reasons, methods of correcting failure and practical recommendations for primary school teachers.

**Keywords:** developmental tasks; failure; memory; attention; pedagogical diagnostics; pedagogical prevention; consultation.

Регулярное невыполнение домашнего задания, невыполнение требований учителя и программы – всё это влияет на отставание в образовательном процессе, в том числе влияет и на развитие личности. Ребенок, у которого вовремя не скорректировали неуспеваемость, будет отставать по программе и иметь низкие оценки. Поэтому особенно важно учителю начальных классов замечать такое явление как неуспеваемость.

Вопрос школьной неуспеваемости детей волновал педагогов всегда. Большинство ученых рассматривали эту проблему с разных точек зрения [5, с. 24].

В частности, Я.А. Коменский утверждал, что изначально все дети обладают интересом к познанию и отрицал то, что именно неполноценное понимание предмета ведет к отставанию в учебной деятельности. Всех детей он разделил на 6 чётких групп:

- «остроумные» обучающиеся, в особенности, устремленные к своим знаниям покладистые;
- «остроумные» обучающиеся, но медлительные в своих действиях, но послушные;
- «остроумные» обучающиеся так же имеющие стремление к знаниям, но имеющие упрямство»;
- ученики послушные, любознательные, но медлительные, они позже приходят к своей цели, но более устойчивее;
- ученики с замедленным восприятием какой-либо информации, вследствие чего абсолютно неадекватной реакцией на неё или равнодушные и вообще по себе «вялые»;
- ученики «тупые с извращенной и сверх злой натурой» [7, с. 98].

В.С. Цетлин рассматривает понятие неуспеваемость как «несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечению какого-либо значительного отрезка процесса обучения – изучение темы, конец четверти, полугодия, года» [10, с. 243].

Н.И. Мурачковский выделил три типа школьников [8, с. 164].

Первый тип школьников включает в себя детей с низким уровнем мыслительной деятельности и большой тягой к знаниям. Таким школьником сложно дается запоминание материала, у них рассеяно внимание. И им свойственна плохая обучаемость. Эти дети в большинстве случаев пользуются шаблонными и стандартными методами. Работу в классе они выполняют впопыхах, так как не успевают за другими детьми.

Второй тип школьников характеризуется высоким уровнем мыслительной деятельности и отсутствием тяги к знаниям. Такие ученики при правильном воспитании и правильной самоорганизации становятся покладистыми и успевающими школьниками. Но на них оказывает отрицательное влияние заинтересованность каким-либо внеучебным делом. Такие школьники несильно отчаиваются в своих учебных неудачах и компенсируют это протестами и демонстративным поведением.

Третий тип школьников характеризуется низким качеством мыслительной деятельности и негативным отношением к учебе. Они составляют основную массу неуспевающих школьников. Дети имеют трудности при усвоении знаний, при запоминании и анализировании учебного материала, а также при аналитическом мышлении. Все это приводит к низкой успеваемости школьников.

А.М. Гельмонт в зависимости от количества предметов у учеников и степени неуспеваемости выделил 3 вида отставания.

К первому виду он отнес очень устойчивую неуспеваемость. Она проявляется в том, что ребенок систематично не успевает по большинству предметов уже длительное время. Это неуспеваемость считается самой запущенной и трудно преодолимой. Дети, которые подвержены ей, составляют основу всех неуспевающих учеников.

Во второй вид вошла частичная неуспеваемость. Она заключена в том, что дети отстают по нескольким предметам, которые считаются достаточно сложными. Таких детей не всегда называют отстающими, так как они стараются понять предмет, учат материал и получают положительные отметки.

Третий вид неуспеваемости называется эпизодическим. Она считается самой легко преодолимой неуспеваемостью. Она может возникнуть у любого ребенка, даже у «отличника» или «хорошиста». Она проявляется в непонимание то одного предмета, то другого [6, с. 174].

Если обобщить все классификации типологий неуспевающих учеников, созданные российскими педагогами, то получится 7 типов.

К первому типу относят детей с задержкой психического развития. Задержка психического развития заключается в отставание развития умственных способностей, что приводит к неуспеваемости. В настоящее время почти в каждом классе встречаются дети с задержкой психического развития. Такие ученики не в состоянии освоить школьную программу в полном объеме. Поэтому учителям начальных классов важно уделять должное внимание таким детям, и осуществлять дополнительную помощь в освоение программы.

Ко второму типу отнесли недостаточно развитых детей. В классах встречается около  $\frac{1}{4}$  таких неуспевающих учеников. Причиной недостаточного развития могут служить различные тяжелые, хронические заболевания, полученные при рождении. Зачастую они проживают в социально неблагополучных семьях. Таким ученикам трудно дается адаптация в школе, им сложно привыкнуть к распорядку дня и к учебной нагрузке.

Детей третьего типа следует называть функционально не созревшими. Такие дети первоначально ведут себя прилежно, выполняют все задания и всех слушаются. Но как только проходит время, они становятся раздражительными, беспокойными и плаксивыми. Они жалуются на головную боль, придумывают, что у них «аллергия» на учебу и делают все, чтобы как можно скорее закончить заниматься. В классах так же достаточно часто попадаются такие ученики, у которых определенные доли мозга еще не созрели для обучения.

К четвертой группе относятся дети со слабым здоровьем. Эти дети имеют ослабленную иммунную систему, вследствие чего зачастую подвержены различным заболеваниям, таким как инфекционные и соматические. За счет того, что ученики часто болеют и не посещают школу, они начинают не успевать по учебе.

В пятую группу относят системно отстающих детей. Причины отставания этих детей многочисленны, от телесных повреждений до хронических заболеваний, но все они ведут к тому, что ребенок редко посещает школу. Такие дети не могут организовать свою деятельность, не могут установить положительное отношение со сверстниками, часто нарушают поведение. Они делают только то, что им нравится, только то, что они хотят. И все это приводит к неуспеваемости и трудностям в обучении.

Нестандартных детей следует относить в шестую группу неуспевающих детей. Такие дети все чаще и чаще встречаются в каждом классе. Их неуспеваемость заключается в их медлительности. Они дольше всех включаются в работу, переключаются с одного задания на другое. За частую такие дети не успевают только какое-то определенное время, но в ближайшем будущем их ждет хорошая успеваемость. Так же к нестандартным детям можно отнести и гиперактивных детей. Из-за своей неусидчивости они подвержены отставанию не меньше гипоактивных детей.

Последний тип, которые выделили педагоги, это социально-запущенные дети. В настоящее время все чаще и чаще в классах появляются такие дети. Причина этому – недостаточное внимание родителей к детям, алкоголизм родителей, конфликты и ссоры в семье. На ряду с внешними факторами социальной запущенности могут встречаться и внутренние факторы, такие как, эмоциональное состояние, состояние здоровья, а также генотип.

У каждого педагогического явления есть причины, в связи с которыми оно появилось. Так, российские педагоги Ю.К. Бабанский и В.С. Цетлин выделили две основные причины неуспеваемости младших школьников. Они разделили их на внешние, на которые влияет окружение школьника, его семья, учителя и сверстники, и на внутренние, которые зависят от самого ученика. Во внешние вошли социальные причины, рассмотренные позже Е.А. Аркиным. А к внутренним отнесли педагогические, психологические и биологические причины неуспеваемости.

Гильбух Ю.З. рассматривал педагогическую причину неуспеваемости. Он считал, что такие причины, как педагогические делятся на те, которые зависят от учителей и родителей, и на те, которые зависят от самих учеников. Ученый относил к недоработкам со стороны преподавателя такие важные моменты как недостаточное знание материала и методик его преподавания, неправильно подобранные методы воспитания, неумение подбирать подход к ребенку с учетом его индивидуальных особенностей, неграмотно организованная работа в классе и другие. Что касается родителей, то это в основном недостаточное внимание к своему ребенку, либо полное отсутствие его. Если рассматривать педагогическую причину неуспеваемости со стороны ребенка то, можно

выделить такие моменты как отсутствие учебной мотивации и нежелание выполнять какие-либо задания, что приводит к пробелам в знаниях.

Отечественные психологи А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина рассматривали психологические причины неуспеваемости. Самыми распространенными, по мнению этих ученых, являются слабая концентрация внимания, низкий уровень объемов памяти, несформированность приемов самоконтроля, слабое развитие логического запоминания, низкий уровень образного мышления и т.д. Так же к сложностям обучения они отнесли гиперактивность или наоборот гипоактивность, несформированность приемов учебной деятельности, высокую эмоциональную нестабильность, возможно трудности в семье и другие [1, с. 224].

Известный отечественный психолог и педагог П.П. Блонский основной причиной неуспеваемости считает биологическую. Она включает в себя низкую работоспособность, когда ребенок не может правильно организовать свой рабочий день, абсолютное отсутствие желания учиться, а также не достаточное развитие. На биологическую причину неуспеваемости непосредственно влияет наследственность, обретенные или врожденные заболевания, которые приводят к отставанию в физическом развитии, нарушение таких органов, как зрение, слух и речь [3, с. 574].

Последней причиной неуспеваемости младших школьников можно считать социальную. Педагог Е.А. Аркин считал социальный фактор основной причиной неуспеваемости. Он включал в него такие бытовые моменты как плохое жилищное условие, проблемы в семье, не оснащенность учебными материалами, такими как учебники, атласы и т.д. [2, с. 348].

В настоящее время известно немало способов коррекций и различных методик для преодоления отставания. Но, в первую очередь, работа над неуспевающими учениками начинается с медико-психолого-педагогического сопровождения. В нее входят педагогические диагностики, профилактики, консультирование и так далее.

Педагогическая диагностика включает в себя деятельность учителя по систематичному контролю обучения и своевременному обнаружению трудностей в образовательном процессе. Результаты этих диагностик дают информацию о наличие проблем и способах решения ее. Педагогическая диагностика выполняет три главные функции, такие как информационную, коррекционную и оценочную. Информационная заключается в систематичном информирование детей и их родителей об успеваемости. Оценочная функция дает количественную и качественную оценку деятельности учеников. Такая функция как коррекционная базируется на тотальной коррекции деятельности ученика в обучающем процессе. В педагогические диагностики входят различные тесты для определения объема памяти, мышления и внимания. Учителям рекомендуется проводить анализ рабочих тетрадей учащихся, их письменных работ и успеваемости в целом, с целью выявления трудностей в обучение у учащихся.

Педагогическая профилактика заключается в комплексной работе родителей, педагогов, психологов и медиков, направленной на поддержку детей в образовательном процессе. Оказание помощи в устранение трудностей и в формировании умения учиться. В педагогическую профилактику входит комплекс психолого-педагогических условий для предупреждения неуспеваемости. К психологическим условиям относят знание учителей о возрастных особенностях младших школьников, умственной деятельности детей разного пола, а также способов, повышающих развитие познавательных и психологических процессов. Помимо этого, к психологическим условиям относят создание теплой, доброжелательной атмосферы в классе и нормализация у учащихся их самооценки. Вторые условия – педагогические включают в себя полный контроль за учениками, учет их состояния здоровья и атмосферы в семье, привлечение родителей учащихся к организации или проведению каких-либо мероприятий. А также формирование у учеников знаний, умений и навыков [5, с. 157].

Консультирование детей и родителей проводится на основе результатов диагностик. Родителям предлагают к изучению различные рекомендации по работе с отстающими детьми. Учителя на консультациях разбирают вопросы по предупреждению неуспеваемости. При особо тяжелых случаях на таких консультациях могут присутствовать психологи и работники медицины.

В настоящее время в каждом классе учатся дети, которые не могут овладеть школьной программой, и тем самым они являются неуспевающими школьниками. Поэтому особенно важно учителям и родителям таких детей знать рекомендации по развитию высших познавательных про-



цессов, а также указания по предотвращению отставания у учеников. Для развития познавательных процессов необходимо использовать развивающие задания.

Учебно-развивающие задания тесно связаны с развивающим обучением. Первыми, кто описал развивающее обучение в литературе, стали И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А. Дистерверг, Л.С. Выготский и другие. Все они рассматривали развивающее обучение как обучение, которое идет впереди развития и ориентировано на целостное развитие ребенка.

В.В. Давыдов ввел в педагогическую практику термин «развивающее обучение». Так, под развивающим обучением, он понимал активно-деятельностный способ обучения, в ходе которого происходит развитие познавательных процессов.

Леонид Владимирович Занков выделил ряд принципов развивающего обучения, на основе которых составляются задания на развитие памяти, внимания, мышления и так далее. Первый принцип обучения на высоком уровне трудности, подразумевает обучение в рамках зоны ближайшего развития. То есть ученикам даются задания чуть сложнее тех, которые они решали ранее. Следующий принцип ведущей роли теоретических знаний предполагает отработку знаний и связей между предметами и внутри их. Третий принцип заключается в осознании важности понимания учебного материала и применение этих знаний на практике. Он был назван принципом осознания школьниками процесса учения. Четвертый принцип называется принцип работы над развитием всех учащихся и заключается в понимании того, что ко всем учащимся нужно найти индивидуальный подход. Заключительный принцип продвижения в изучение материала быстрым темпом является главным и предполагает разнообразное изучение и повторение материала, за счет чего происходит достаточно быстрое усвоение программы.

На основе данных принципов составляются задания на развитие высших психических процессов. Так, проанализировав пособие Е.Я. Языкановой «Развивающие задания: тесты, игры, упражнения» можно выделить задания, которые развивают разные типы памяти, внимания, мышления и так далее. Такой тип мышления как понятийное или логическое развивается при решении заданий, где даны цифры и соответствующие им буквы. Сопоставляя буквы и цифры, учащиеся смогут разгадать шифр или послание. Еще одним заданием для развития логического мышления может стать перестановка букв в слове, с последующим составлением нового слова. При развитии наглядно-образного мышления, полезно давать детям задания, где необходимо дорисовать вторую половину рисунка, по линиям найти букву, которая соответствует цифре и так далее.

Для развития кратковременной памяти целесообразно применять задания, где необходимо запомнить ряд картинок, комбинаций точек, набор слов, и закрыв выше сказанное, воспроизвести все по памяти.

Также не мало важно развитие зрительного внимания у младших школьников. Его можно развивать, давая задания, где необходимо среди набора букв, найти слово, которое спрятано. Или нужно найти повторяющиеся буквы, их вычеркнуть и из оставшихся собрать новое слово [9].

Все вышеперечисленные задания разумно использовать на учебных предметах. Так, С.А. Бородина составила комплекс заданий по развитию познавательных процессов. Она разбила задания на те, которые можно включать на уроке родного языка, на уроке математики, чтения и на внеурочной деятельности. Рассмотрим каждый из них [4].

На уроке русского языка можно проводить такое упражнение как «Составь слово». Целью будет являться развитие произвольного внимания. Суть задания такова, детям нужно составить как можно больше слов из определенного набора букв, которые будут написаны на доске.

Следующее задание можно проводить на уроке математики. Оно называется «Играем в считалки». Дети за партой поворачиваются друг к другу, и как только учитель дает команду, дети начинают считать от 1 до 100. Считать следует так, чтобы один ребенок говорил нечетное число, а второй четное. В такой обстановке достаточно сложно проговаривать цифры, но зато оно помогает развивать концентрацию и устойчивое внимание.

На уроке литературного чтения во время прочтения рассказа, можно предложить детям такое задание. Оно называется «Чтение с помехой». Каждый ребенок берет в руку карандаш и при прочтении рассказа старается негромко отбить ритм. Так как каждый будет стучать по столу, создаться некий гул. И тем самым дети будут отвлекаться от прочтения рассказа. Далее можно провести соревнование, кто ответит на больше вопросов по прочитанному рассказу, тот получит 5. Такое упражнение отлично тренирует правильное распределение внимания.

Раз в неделю в каждом классе проводятся классные часы, на которых можно поиграть в развивающие игры. Например, учитель говорит детям закрыть глаза, а она сама будет ходить по кабинету и производить различные звуки с помощью подручных средств. Это упражнение хорошо развивает концентрацию внимания и слуховую память.

Таким образом, мы видим, что неуспеваемость младших школьников является распространенным явлением среди учеников. Мы выяснили, что одним из важных факторов отставания является недостаточный объем памяти и внимания. Если с ребенком систематично проводить упражнения на развитие этих процессов, то у него повысится успеваемость.

### Список литературы

1. Ануфриев, А.Ф., Костромина, С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Издательство «Ось – 89», 2003. – 224 с.
2. Аркин, А.Е. Родителям о воспитании. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1975. – 348 с.
3. Блонский, П.П. Психология младших школьников. – М.: Воронеж: Институт практической психологии, 2014. – 574 с.
4. Бородина, С.А. Комплекс заданий по развитию внимания младших школьников [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/site/6445-2014-11-14-14-15-05.pdf> (Дата обращения 18.04.2020).
5. Вавилов, Ю.П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 157–159.
6. Гельмонт, А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М.: Изд-во Акад. Пед. наук, 2005. – 174 с.
7. Коменский, Я.А. Из "Великой дидактики". Гл. VI, VII, IX / Пер. под ред. И. А. Шляпкина. – В кн.: Памяти отца современной педагогики Яна Амоса Коменского. СПб., 1893. С. 98.
8. Мурачковский, Н.И. Как предупредить неуспеваемость у школьников [Текст] / Н.И. Мурачковский. – Минск, 2003 – С. 164.
9. Развивающие задания: тесты, игры, упражнения: 3 класс / сост. Е.В. Языканова. – 9-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Экзамен», 2014. – 125 с.
10. Цетлин, В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение [Текст] / В.С. Цетлин. – М.: Педагогика, 2006. – 243 с.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Брагина Ирина Александровна,**  
*педагог дополнительного образования  
МБОУ ДО «Центр детского творчества»  
с. Михайловка Михайловского муниципального района*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации современного дополнительного образования. Автор представляет свой опыт работы с разновозрастными группами детей от 5 до 14 лет в условиях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование; творческая деятельность; индивидуальный подход; народная глиняная игрушка; бумагопластика; композиция.

## **ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITIES OF CHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION**

*Bragina Irina Alexandrovna,  
additional education teacher  
MBO DO «Center for Children's Creativity»  
from. Mikhailovka of the Mikhailovsky municipal district*

**Abstract.** The article deals with the organization of modern additional education. The author presents her experience of working with different age groups of children from 5 to 14 years old in the context of additional education.

**Keywords:** additional education; creative activity; individual approach; folk clay toy; paper plastic; composition.

Дополнительное образование направлено на развитие мотивации к овладению новыми знаниями, умениями и опытом творческой деятельности. Сегодня дополнительное образование детей осуществляется как в школе, так и в специализированных учреждениях – школах искусств, художественных, музыкальных, спортивных школах, студиях, домах детского творчества. В данной статье рассмотрим опыт организации творческой художественной деятельности в детском творческом объединении (ДТО) «Сто затей для детей» на базе МБОУ ДО «Центр детского творчества» («ЦДТ») с. Михайловка Михайловского муниципального района. В Детском творческом объединении «Сто затей для детей», которому исполнилось 17 лет, заняты дети с 5 до 14 лет.

Декоративно-прикладным творчеством занимаются ребята, организованные в восемь групп. Дети с 5-ти до 7 лет – на базе ДООУ; ребята младшего и среднего школьного возраста – на базе «ЦДТ».

Основными принципами организации творческой деятельности в условиях дополнительного образования и сегодня остаются те, что сформулировал Е.Н. Медынский сто лет назад:

- принцип общественности,
- принцип самостоятельности,
- принцип общедоступности и бесплатности,
- принцип систематичности и планомерности [4].

Эти принципы актуальны и сегодня, так как направления дополнительного образования должны отвечать запросам детей и их родителей (законных представителей/опекунов); дополнительное образование предполагает высокую степень самостоятельности педагогов и учащихся, что обеспечивает свободу планирования содержания и свободу деятельности; дополнительное образование и сегодня остается общедоступным; бесплатность сохраняется, хотя и не во всех направлениях; принцип систематичности и планомерности виден в том, что педагогами разрабатываются программы и составляется расписание занятий.

Е.Б. Евладова сформулировала современные принципы дополнительного образования, такие как:

- свободы, которая реализуется в выборе целей, постановке задач, отборе методов, в выборе педагога, направления деятельности, группы или объединения детей;
- «сообразности культурным традициям», что прослеживается в содержании программы;
- демократии, которая проявляется в отношениях педагога и детей;
- ответственности, проявляющейся в процессе деятельности и в ее результате;
- гуманизма, так как дополнительное образование связано с удовлетворением потребности в индивидуальном росте и развитии, уважении личности обучающегося;
- гармонии, красоты и любви. Дополнительное образование – это свободное от учебы время, которое ребенок рассматривает как досуг, развлечение, общение и удовольствие [2].

Как видим, принципы, сформулированные Е.Н. Медынским, остаются актуальными и сегодня. Тем не менее, жизнь вносит свои коррективы и требует обновления.

Одним из главных принципов организации современного дополнительного образования является принцип свободы: ребенок сам выбирает направление, вид деятельности, учреждение дополнительного образования или студию, кружок.

Сегодня практически все педагоги дополнительного образования сталкиваются с проблемой наполняемости групп. Если в начале года группы укомплектованы полностью, и даже переполнены, то в течение года их численность может колебаться, а к концу учебного года, даже снижаться. Проблем с наполнением группы не возникает только в дошкольном и младшем школьном возрасте. Поэтому перед педагогом дополнительного образования постоянно стоит вопрос: как поддерживать интерес и мотивацию детей к творчеству? Тем более что с возрастом интерес к творческой деятельности падает. На наш взгляд, именно принцип свободы сегодня является одним из главных в организации дополнительного образования. Чрезвычайно важно, чтобы ребенок сам выбрал направление и вид деятельности, тогда он посещает занятия с удовольствием. Так как наше объединение существует уже много лет, то первоначальный выбор младшим детям помогают сделать ребята постарше, те, кто уже занимается не первый год.

В дополнительном образовании хорошо зарекомендовали себя разновозрастные группы. В нашем случае, это объединение в группы детей 5–6 лет, 6–7 лет (на базе ДОУ); 8–12 лет и 12–14 (на базе ЦДТ). В таких группах самым сложным периодом является адаптация новичков. Многие в это время зависят от педагога, которому нужно подготовить группу к принятию новых членов: создать атмосферу комфорта и удобства для детей, заинтересовать их. Именно интерес – главный источник, мотив деятельности детей. Интерес ребенка определяет направленность деятельности, обеспечивает успешность его развития, сказывается на качестве деятельности и ее результатах. Можно сказать, что интерес – это естественный двигатель активности детей, которая отражает их стремления и желания. Если удовлетворяется потребность ребенка в творчестве, его активность на занятиях и в ходе подготовки к ним чрезвычайно высока: ребенок условно говоря «горит» творчеством. Однако если ребенку становится скучно, у него падает интерес. Низкий интерес, или его отсутствие нередко объясняются тем, что выбор делают родители, вопреки желанию детей. Сниженный интерес приводит к тому, что ребенок на занятиях пассивен, ему трудно начать работу, еще труднее довести начатое до конца. Там, где нет детского интереса, нет творческой деятельности.

Как правило, к началу года мы готовим выставку творческих работ, выполненных в предшествующем году. На ней мы показываем наши достижения – лучшие работы, демонстрирующие разнообразные техники выполнения и направления деятельности. Уже сама выставка вызывает интерес у ребенка и желание сделать нечто подобное.

При разработке содержания программы по декоративно-прикладному искусству, мы учитываем ряд факторов:

- неустойчивый интерес детей к творчеству;
- разнообразие видов творчества, интересующих ребят (лепка, конструирование, плетение, аппликация и др.);
- относительная трудоемкость деятельности (результат должен достигаться достаточно скоро);
- доступность материальной базы (невысокая стоимость инструментов и расходных материалов);
- посильность в обработке материалов.

Большой раздел нашей программы посвящен лепке. С этой техникой ребята знакомы с раннего детства. Основными материалами для лепки у нас являются: пластилин, лепные массы, глина, папье-маше.

Остановимся на лепке из глины. Мы используем наши местные глины. Это доступный, бесплатный материал, что в условиях сельской местности имеет немаловажное значение. Глину заготавливаем коллективно, на все группы. Обучение работе с глиной начинаем еще в дошкольной группе. Ребятам очень нравится каргопольская глиняная игрушка. Фигурки в ней имеют обобщенную форму, не нагружены мелкими деталями. Цветовое решение яркое, с четко прорисованным орнаментом. Интерес к этой игрушке сохраняется в течение всех лет обучения (рис. 1).



Рис. 1. Глиняные игрушки по мотивам каргопольской. Доловов Егор 10 лет, Литвиненко Алина 10 лет, Богатков Захар 9 лет, Булычева Варя 10 лет.

Работа по лепке может быть организована как индивидуально, так и коллективно. Например, в дошкольной группе мы выполняем коллективные композиции из соленого теста. Каждый лепит свою часть, а потом собирается общая композиция (рис. 2).



Рис. 2. Рельеф. Лепка. Коллективная работа

Далее рассмотрим еще один вид творчества – конструирование. В своей работе мы уделяем внимание следующим видам конструирования:

- художественное,
- техническое.

Ребята постоянно переходят от одного вида конструирования к другому, постепенно овладевая мастерством. На занятиях важно создавать ситуацию успеха. Особенно в первые дни посещения кружка, ведь это время во многом определяет дальнейшую заинтересованность ребенка в

продолжении занятий. На рисунке 3 представлена композиция «Кораблики» Сыч Димы 7 лет. Это пример художественного конструирования ребенка первого года обучения. В данной композиции Дима применил разные техники выполнения – оригами, фактурирование бумаги, плоская и объемная аппликация. Владение техническими приемами, знание пластических свойств материала позволило ему свободно использовать бумагу для воплощения замысла и создания образа.



Рис. 3. Кораблики. Конструирование из бумаги. Сыч Дима 7 лет

Для того чтобы мотивировать детей к творчеству, одним из важнейших принципов нашей педагогической деятельности является принцип педагогической поддержки. Педагогическая поддержка – это особая педагогическая деятельность, обеспечивающая индивидуальное развитие ребенка [1]. Благодаря педагогической поддержке педагога обучающийся становится самостоятельным творцом, свободным и независимым в своих замыслах и деятельности. Однако здесь есть такая тонкость: ребенок не должен увидеть подсказку педагога. Ему важно понимать, что это его собственный поиск и его собственное решение. А педагог всего лишь придает его замыслу более конкретную форму. Так, например, решалась композиция коллективного коллажа «Радуга», для изготовления которого были применены различные материалы и технологические приемы. Ребята подошли к выполнению данной работы как настоящие дизайнеры. Работа проходила живо, в постоянном общении, с большой заинтересованностью всех ребят. Сама композиция получилась яркая, красочная, жизнерадостная (рис. 5).



Рис. 5. Композиция «Радуга». Коллаж. Коллективная работа

Программа нашего творческого объединения построена с учетом календаря: события года, праздники, памятные даты, все нашло в ней отражение. Это делает творчество детей более осмысленным и приближенным к жизни. Так, в 2021 году исполнилось 60 лет полета в космос первого космонавта Юрия Алексеевича Гагарина. Для наших ребят тема космоса достаточно близка: в нашем районе прошли последние годы жизни Григория Нелюбова – члена первого отряда космонавтов.

Ребята выполняли композиции на тему «Космос» в технике бумагопластики. Так, Полина Растегаева 9 лет выполнила композицию «Тоннель» в технике объемной аппликации. Работа ее так увлекла, что девочка сделала несколько вариантов данной композиции, один из вариантов представлен на рис. 6.



Рис. 6. Тоннель. Объемная аппликация. Растегаева Полина 9 лет

Таким образом, система дополнительного образования располагает значительным потенциалом для организации творческой деятельности детей. Опыт показал важность того, чтобы выбор направления и вида деятельности сделали сами дети, а не их родители. Содержание программы следует строить с учетом потребностей детей. На занятиях педагогу необходимо создавать благоприятные для детей условия, повышать их интерес и мотивацию к творчеству, создавать ситуацию успеха для каждого обучающегося, применять различные формы организации занятий, создавать условия для свободной, самостоятельной творческой деятельности детей.

#### Список литературы

1. Газман, О.С., Харитоновна, Н.Е. В школу – с игрой: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – URL: [https://mirlib.ru/knigi/nauka\\_ucheba/328768-v-shkolu-s-igroy.html](https://mirlib.ru/knigi/nauka_ucheba/328768-v-shkolu-s-igroy.html).
2. Евладова, Е.Б. Пути развития дополнительного образования детей. Кладовая опыта или поиски нового? // Вопросы воспитания. – 2014. – № 2. – С. 19–24.
3. Евладова, Е.Б., Логинова, Л.Г. Организация дополнительного образования детей: практикум: учеб. пособие. – М.: Владос, 2000. – 191 с.
4. Медынский, Е.Н. Динамика взглядов на теорию внешкольной. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/e-n-medynskiy-dinamika-vzglyadov-na-teoriyu-vneshkolnoy-raboty/viewer>.

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ИЗ ФЕТРА**

**Афанасенко Анна Васильевна,**  
Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии развития,  
филиал в г. Уссурийске (Школы педагогики),

**Бритых Анна Васильевна,**  
Воспитатель МБДОУ  
«Детский сад № 21» г. Уссурийск

**Аннотация.** Формирование региональной идентичности детей – одна из приоритетных задач современного образования. В статье рассматривается использование дидактических игр как средства формирования региональной идентичности дошкольников.

**Ключевые слова:** дошкольники; дидактические игры; региональная идентичность; современное образование.

## **FORMATION OF REGIONAL IDENTITY OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF DIDACTIC GAMES MADE OF FELT**

**Afanasenko Anna Vasilievna,**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Development Psychology,  
Branch of the Far Eastern Federal University  
in Ussuriisk (School of Pedagogical),

**Brityh Anna Vasilievna,**  
tutor of the Center MBDOU  
«Kindergarten № 21» in Ussuriysk

**Abstract.** The formation of the regional identity of children is one of the priority tasks of modern education. The article examines the use of didactic games as a means of forming the regional identity of preschoolers.

**Keywords:** preschoolers; didactic games; regional identity; modern education.

Открытость информационного пространства и развитие сетевых технологий, привели к неопределенности социальных отношений. Процессы глобализации усилили миграционные процессы, повысили мобильность людей и радикально изменили представления человека о «большой» и «малой» родине, о своем месте в мире. Утратили свое значение национальные и региональные компоненты в системе жизненных, идентификационных ориентиров. Современный человек все меньше ощущает привязанность к этнической группе, определенному месту проживания и, как следствие, утрачивает ответственность за происходящее здесь. В результате этого теряются многие ценности: размываются основы национального государства, снижается терпимое отношение к представителям других народов, страдает фауна и флора отдельных регионов, планеты в целом. Несмотря на то, что первое десятилетие XXI века прошло под эгидой культуры, мира и ненасилия, как было объявлено ЮНЕСКО, обозначенные проблемы не только не были решены, они значительно возросли. В докладе Международной комиссии о глобальных стратегиях развития образования подчеркивается, что одна из важнейших функций – научить людей, проживающих на одной территории жить вместе, строить отношения на основе солидарности [7].

Сегодня представители отечественной педагогической науки решают задачи формирования идентичности подрастающего поколения на разных ступенях обучения, с использованием различных средств. Образованию предстоит решить целый комплекс теоретических и практических проблем, связанных с формированием региональной идентичности детей.

Термин «идентичность» и его введение в широкий научный оборот связано с именем американского психолога Эрика Эриксона. Автор концепции кризиса идентичности подчеркивает, что



«идентичность индивида основывается на двух одновременных наблюдениях: на ощущении тождества самому себе и непрерывности своего существования во времени и пространстве и на основании того факта, что твои тождество и непрерывность признаются окружающими» [10, с. 198]. Идентичность согласно Э. Эриксону, – это чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Она связана с переживанием индивидом себя как целого и позволяет разделить «Я» и окружающий мир. Поиск идентичности процесс длительный, он продолжается в течение всей жизни человека. К тому же, это достаточно сложный процесс, сопровождаемый кризисами. Э. Эриксон считал, что в полном жизненном цикле человек переживает восемь кризисов, обозначающих переход от одной жизненной стадии к другой. Сам термин «идентичность» (с лат. – *Identicus* – тождественный, одинаковый) переводится как осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго-состояний. С точки зрения Э. Эриксона, идентичность – это эпицентр личности каждого человека. От идентичности, как качественной характеристики личности зависит взрослая самостоятельная жизнь человека. Именно идентичность способствует поддержанию личностью собственной цельности и субъектности в условиях социальной изменчивости и неопределенности [1].

Идентичность человека формируется в процессе самоидентификации себя с другими. Существует разные точки на процесс ее формирования. Известна иерархия идентичности, согласно которой, человек получает представления о себе в такой последовательности: семья, этнос, регион, религия, гражданство (государственная принадлежность). Однако против такой иерархии возражает Р.В. Багдасаров. Ученый настаивает на том, что «система идентичностей в сознании человека организована не иерархически, по принципу вертикального соподчинения, а по сетевому принципу – на основе горизонтальных связей [2].

Сегодня исследователи обращают особое внимание на региональную идентичность как осознание себя полноценным представителем определенного региона с его историей и культурой, особенностями природы и климата. Региональная идентичность является объективным состоянием личности, основывающемся на «рефлексивном чувстве личной самотождественности и целостности, непрерывности во времени и пространстве» [8, с. 12]. От сформированной региональной идентичности населения во многом зависит благополучие субъектов федерации, страны в целом.

Дальневосточный регион в настоящее время переживает сложный период своего развития, который усугубляется тем, что идет устойчивый отток населения. В семье дети могут слышать разговоры родителей о возможном отъезде из региона, смене места жительства. Все это не повышает привлекательность и ценность региона, ослабляет связь ребенка с малой родиной. Подрастающее поколение дальневосточников находится в условиях социального и культурного дефицита, который не способствует формированию устойчивых, положительных представлений о территориальной принадлежности. Но именно региональная идентичность лежит в основе чувства привязанности к своей малой родине, в основе гражданского самосознания и патриотизма людей [6].

Как структурное образование региональная идентичность имеет два компонента: внутренний и внешний. Внутренний проявляется через эмоции и отношения; внешний – через поступки и поведение человека [9].

Региональная идентичность определяется местом рождения и проживания человека. Ее формирование в большей степени зависит от места проживания, чем от возраста. Однако наиболее чувствительным является дошкольный и младший школьный возраст.

Существуют различные средства формирования региональной идентичности как качественной характеристики личности. В дошкольном возрасте наиболее эффективна игра. Дидактические игры – это «специально создаваемые или приспособленные игры для целей обучения» [5, с. 247]. В ходе игровой деятельности происходит непреднамеренный процесс обучения. Отличительная особенность дидактической игры состоит в том, что в ней сочетаются дидактическая и игровая задачи. Преобладание обучающей задачи превращает игру в обучающее действие, в упражнение; преобладание игровой задачи приводит к тому, что деятельность теряет свое обучающее значение. Поэтому важно найти баланс между этими двумя группами задач [4].

Для дошкольников сегодня промышленностью выпускается большое разнообразие игр и игрового материала. Однако перед педагогом нередко встают задачи, для решения которых не достаточно имеющегося игрового оборудования. Поэтому воспитатель нередко сам конструирует недостающее оборудование. К тому же, сегодня имеется большое разнообразие материалов для шитья и

конструирования. Один из них – фетр. Он удобен в конструировании и достаточно прочен в эксплуатации. Все дидактические игры, которые будут рассмотрены далее, изготовлены руками педагога А.В. Бритых, а также педагогом вместе с детьми. Технология сборки разнообразна: шитье вручную, сшивание на швейной машинке, склеивание с помощью клеевого пистолета. Каждая деталь с обратной стороны имеет липучки для крепления на ковгоаф (коврик из фетра 1,5 на 1,5 метра, прикреплённый к стене).

В течение ряда лет А.В. Бритых разрабатывалась картотека дидактических игр из фетра. За основу были взяты разработки В.В. Воскобовича. Первоначально игры были ориентированы на формирование познавательной активности детей, которые играя, самостоятельно решали разнообразные мыслительные задачи – описывали предметы, сравнивали их признаки, устанавливали сходство и различие, обобщали, рассуждали, делали выводы. Тем самым, дидактические игры развивали способности дошкольников к суждению, умозаключению, умению применять свои знания в новых условиях. Самым ценным в игре была свобода действий ребенка, что способствовало развитию самостоятельности мышления, находчивости, сообразительности, умения находить разные способы решения поставленной задачи [4].

Постепенно разрабатывались новые наборы игр, задачи которых расширялись. Так был создан целый комплекс игр, нацеленных на формирование представлений дошкольников о дальневосточном регионе – «Наш Приморский край», куда вошли игры, знакомящие дошкольников с природой края, его растительным и животным миром.

Так, например, дидактическая игра «Карта Приморья», включает в себя герб, карту и 6 заповедников Приморского края – Сихотэ-Алинский, Уссурийский, Кедровая падь, Ханкайский, Лазовский, Морской (рис. 1).

Во время игры дети знакомятся с обитателями заповедных зон, занесённых в красную книгу. Так, вначале они могут наблюдать, где находятся обитатели заповедников, затем педагог предлагает детям самим разместить животных, птиц «по домам». Далее игровая задача усложняется: дети пытаются классифицировать хищных обитателей и травоядных. Воспитатель задает вопросы: «В этих заповедниках обитает самая крупная кошка планеты, которая водится только в **Приморье**. Кто сможет ее назвать?». Дети показывают тигра и указывают заповедники, в которых он обитает. Игра «Уссурийская тайга», изготовленная совместно с родителями, закрепляет знания детей об обитателях Уссурийской тайги, в том числе, внесенных в Красную книгу. Обе эти игры позволяют смоделировать вариант игры – «Экологическая тропа».

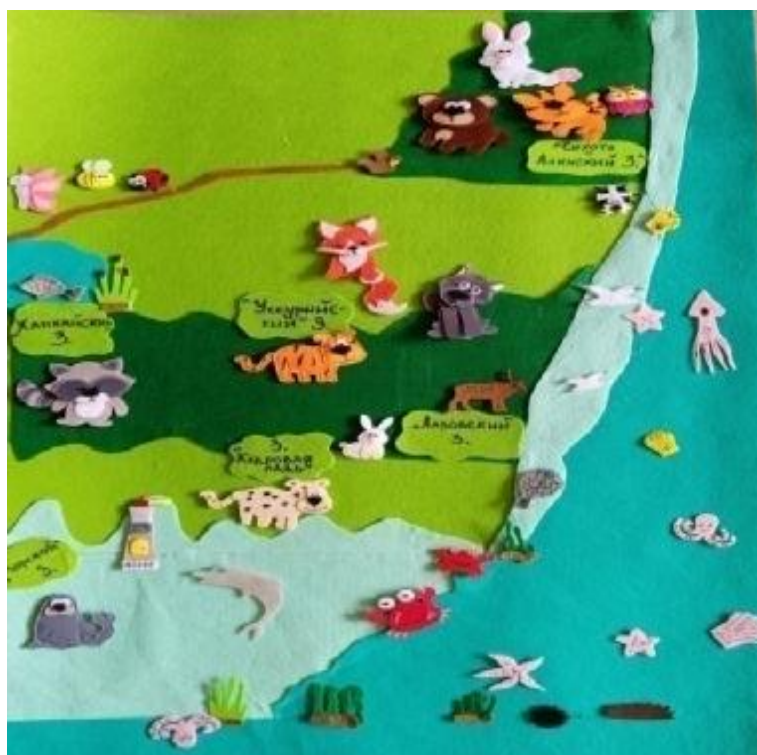


Рис. 1. Игра «Карта Приморья»

Ее цель – формирование основ экологической культуры, становление осознанно-правильного отношения к природе во всем ее многообразии, закрепление знаний детей об разных объектах живой природы, воспитание любви к природе. Данные игры можно использовать для загадывания загадок, придумывание сказок на тему Приморского края, например: «Как белочка попала в гости к еноту». Дети сами продумывают сюжет, опираясь на карту (фетровое поле) и фигурки зверей.

Дидактические игры позволяют знакомить детей с природной, предметной и окружающей средой в условиях детского сада. Так например, для формирования знаний о сезонах года, воспитатель показывает картинку «Осень», затем обращает внимание детей на признаки осени во время прогулки, а потом полученные знания закрепляются в игре. Игра «Четыре времени года» представляет собой большое дерево со сменной листвой по сезонам – красивая осенняя листва (разноцветные листья) – осень; белый и пушистый снег и снежинки – зима; почки, мелкие зелёные листья, и гнездо, птицы – весна; густая зелёная листва, трава и полевые цветы – лето (рис. 2). Воспитатель располагает на коврографе дерево, а дети самостоятельно выбирают детали и атрибуты, соответствующие времени года. В ходе игры у детей появляются вопросы по данной теме, на которые они получают ответы.



Рис. 2. Игра «Четыре времени года»

Закрепить знания о годовых сезонах, а также уметь одеваться по сезону мы показываем с помощью игры «Одежда по сезонам». В неё входит: две куклы (девочка и мальчик), большой шкаф с 4 комплектами одежды, соответствующими каждому времени года (для мальчика и девочки). Детям нужно открыть шкаф и распределить одежду для мальчика и для девочки по сезонам – осень, зима, весна, лето. Вся одежда яркая по цвету, что привлекает внимание детей. Ребятам нравится большой фетровый шкаф, в котором хранится одежда: слева – вещи для девочки, а справа – для мальчика. Так формируются умения классифицировать одежду по сезонам, различая цвет, форму, отделку и фурнитуру (меховая опушка, пуговицы и др.). Кроме этого, закрепляются понятия «левый», «правый».

В нашем краю проживает 458 видов птиц. Чтобы познакомить детей с перелётными, была создана игра «Перелётные и зимующие птицы», которая включает в себя несколько видов зимующих птиц – снегирь, синица, воробей, а также перелётных – иволга, грач, скворец, аист, ласточка. К игре прилагаются снежинка и солнце, выполненные из фетра. Ребёнок может распределить, куда полетит та или иная птица, например, снегирь полетит к снежинке (зимующая птица), а ласточка к солнцу (перелётная). Педагог создает проблемную ситуацию – помощи птицам прилететь домой. Данная игра не только закрепляет знания о зимующих и перелётных птицах, их внешних особенностях, но и значение «больше и меньше», понятия «лево и право» (рис. 3).



Рис. 3. Игра «Перелётные и зимующие птицы»

Игры, показывающие богатство нашего края – «Осенние ягоды» и «В лес за грибами с ежом Кузей» позволяют познакомить детей с ягодным и грибным разнообразием нашей тайги. В ходе игры дети разделяют грибы на съедобные и несъедобные, располагая съедобные под деревом, а несъедобные – под пнём. Ёж Кузя, изготовленный в соответствующей, реалистичной форме помогает и подсказывает. Затем на своём пути дети найдут лесные ягоды – чернику, клюкву, облепиху, шиповник и землянику. Каждую ягоду, с закрепленной на ней липучкой, можно прикрепить к нужному кустарнику.

Весной дети играют в интересную и познавательную игру «Насекомые». Все насекомые представлены в разборном варианте: детям самим нужно собрать насекомое. Так закрепляются умения складывать целое из частей и, одновременно, закрепляются знания о насекомых, их особенностях строения и окраса, образа жизни (рис. 4).



Рис. 4. Игра «Насекомые»

Подобным образом создана игра «Дикие животные»: все фигурки диких животных выполнены в разборном виде, с клёпками и липучками. Дети в ходе игры должны самостоятельно собрать животное, в соответствии с особенностями его строения. Данная игра применяется и на занятиях по изобразительности, где вначале ребёнок собирает фигурку животного, «проживает» с ним несколько минут, а только потом начинает рисовать. Наблюдения показали, что в этом случае рисование детей происходит более осмысленно, а сами рисунки выполнены более качественно.

Дидактические игры знакомят ребят не только с дикой природой, но и с домашними культурами овощей и фруктов. Так, игра «Сад и огород» представляет собой игровое поле – огород с овощными грядками, фруктовыми деревьями и кустарниками. Отдельно изготовлены фрукты и овощи, которые крепятся на различные застёжки-липучки, что вызывает интерес детей и развивает мелкую моторику рук. С помощью такой игры дети закрепляют представления о саде и огороде, о названиях овощей и фруктов, их характерных особенностях, определяют «вершки» и «корешки». Дети примеряют на себя роли садовника или фермера. Это вызывает уважение к труду людей таких профессий. С помощью данной игры можно «варить» сок или варенье. Воспитатель создает проблему: из чего сегодня садовница Маргарита сварит варенье? А какой урожай в огороде собрал

Егор? В такой игре ребёнок всестороннее развивается и обучается, несмотря на то, что сам процесс образовательной деятельности для детей совсем не заметен, что соответствует требованиям ФГОС ДО (рис. 5).



Рис. 5. Игра «Сад и огород»

Опыт работы с дидактическими играми из фетрового материала показал, что помимо образовательных задач, они помогают решать задачи регионального компонента, у них закладываются начала **экологической культуры**, происходит становление осознанно-бережного отношения к природе во всем ее многообразии, воспитывается интерес к природе родного края, чувство сопереживания всему живому, заботливое и внимательное отношение ко всему живому. В дошкольном возрасте формируются самые основы региональной идентичности.

Активное продвижение ценностей региональной позитивной идентичности, начиная с дошкольного возраста, способствует осознанию населением ценности региона, смысла своего проживания на данной территории, что в свою очередь сказывается на повышении конкурентоспособности региона, служит сохранению стратегического потенциала восточного форпоста России.

### Список литературы

1. Арутюнов, С.А. Этничность – объективная реальность // Этнографическое обозрение. –1995. – № 5. – С. 7–10.
2. Багдасаров Р.В. // Сайт Романа Багдасарова. – URL: <http://romanbagdasarov.ru/books>.
3. Березина, Ю.Ю. Критерии познавательного развития детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития –2013. – № 8. – С. 44–46.
4. Воскобович, В.В. Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей / В.В. Воскобович, Н.А. Медова, Е.Д. Файзуллаева и др. – СПб., 2017. – 111 с.
5. Глебова, И.Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 33–35. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/>.
6. Губогло, М.Н. Идентификация идентичности. Этносоциологические очерки / М.Н. Губогло. – М.: Наука, 2003. – 764 с.
7. Доклад комиссии по образованию // Генеральная конференция 40-я сессия, Париж 2019 г. – URL: [https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2019/12/UNESCO40C.91r\\_221119.pdf](https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2019/12/UNESCO40C.91r_221119.pdf).
8. Еремина, Е.В. Региональная идентичность в контексте социологического анализа // Регионоведение. – 2011. – №3. – С. 12–19.
9. Стефаненко, Т.Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках // Трансформация идентификационных структур в современной России / Т.Г. Стефаненко. – М.: Московский общественный научный фонд, 2001. – С. 11–29.
10. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 2006. – 344 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Авдеева Дарья Валерьевна,  
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет.  
Сабирова Эльвира Гильфановна,  
кандидат педагогических наук, доцент  
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет.*

**Аннотация.** В наши дни все более актуальными становятся вопросы, посвященные теме цифровизации образовательного процесса. Образовательные организации озадачены эффективным внедрением цифровых образовательных ресурсов на всех ступенях образования. Многие ресурсы были изучены педагогическим сообществом во время пандемии, когда школы перешли в формат дистанционного обучения.

В данной статье описаны некоторые цифровые образовательные ресурсы, которые могут быть полезными в профессиональной деятельности учителей начальных классов.

Статья может быть полезна учителям начальной школы с целью эффективного использования на уроках цифровых образовательных ресурсов, родителям учащихся начальной школы, а также администрации школ для внедрения ЦОР в образовательный процесс.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда; цифровые образовательные ресурсы; цифровая образовательная среда в начальной школе; онлайн-платформы.

## **USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN PRIMARY SCHOOL**

*Avdeeva Daria Valerievna,  
FGAOU VO Kazan (Volga Region) Federal University.  
Sabirova Elvira Gilfanovna,  
candidate of pedagogical sciences, associate professor  
FGAOU VO Kazan (Volga Region) Federal University.*

**Abstract.** Nowadays, questions on the topic of digitalization of the educational process are becoming more and more relevant. Educational organizations are puzzled by the effective implementation of digital educational resources at all levels of education. Many resources were explored by the educational community during the pandemic, when schools moved to distance learning.

This article describes some digital educational resources that can be useful in the professional life of primary school teachers.

The article can be useful for primary school teachers with the aim of effectively using digital educational resources in the classroom, parents of primary school students, as well as school administrators for the introduction of CRC in the educational process.

**Keywords:** digital educational environment; digital educational resources; digital educational environment in primary school; online platforms.

Цифровая образовательная среда образовательной организации (ЦОС ОО) – это комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [1].

Формирование ЦОС в начальной школе необходимо, так как миссия школы состоит в подготовке всесторонне развитого выпускника, обладающего необходимым набором компетенций, готового к продолжению образования в современном информационном обществе [1].

Реалии жизни таковы, что на сегодняшний день в разы увеличилось использование цифровых образовательных ресурсов (далее ЦОР) в учебной деятельности. Педагогический потенциал ЦОР в начальной школе позволяет:

- развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира;
- овладевать практическими способами работы с информацией;
- развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Уроки с использованием ЦОР позволяют сделать их более интересными, продуманными, мобильными. Используется практически любой материал, нет необходимости готовить к уроку массу энциклопедий, репродукций, аудио-сопровождения – всё это уже заранее готово и содержится на маленьком компакт-диске. Использование ЦОР позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности.

В примерной основной образовательной программе начального общего образования отмечено, что ИКТ является важным инструментом для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Для этого используется общение в цифровой среде (электронная почта, чат, видеоконференция, форум, блог) [2].

Однако не стоит забывать о соответствующих нормах, установленных Роспотребнадзором. Общая продолжительность использования компьютера на уроке не должна превышать для детей 1–2-х классов 20 минут, 2–4-х классов – 25 минут, 5–9-х классов – 30 минут, 10–11-х классов – 35 минут. И в этих нормах школы должны работать", – заявил Сергей Кравцов, министр просвещения Российской Федерации [3].

В настоящее время интересны возможности ресурсов интернета, а именно, образовательные проекты, программы, призванные помочь учителю в планировании урока и экономии времени, для индивидуализации учебного процесса, внеурочных занятий очной и дистанционной форм обучения. Рассмотрим некоторые из них.

Учи.ру – российская онлайн-платформа, на которой учащиеся изучают школьные предметы в интерактивной форме по индивидуальной образовательной траектории. Основана в 2012 году. Более 150 000 заданий в игровой форме. Задания разработаны профессиональными методистами и специалистами по детскому интерфейсу. Онлайн-платформу используют более 35 000 школ. Кроме России, сервис работает в США, Канаде, Китае, Индии, ЮАР, Бразилии, Вьетнаме и Индонезии [4].

Разработаны предметные курсы по следующим образовательным предметам: Математика (1–6 кл.), География (5–7 кл.), Алгебра (7–11 кл.), Биология (5–6 кл.), Русский язык (1–9 кл.), Обществознание (5 кл.), Английский язык (1–11 кл.), Физика (7–8 кл.), Окружающий мир (1–4 кл.), История (5 кл.), Программирование (1–7 кл.), Химия (8 кл.). Интерактивные курсы на Учи.ру полностью соответствуют ФГОС И ПООП. Однако стоит отметить, что курсы по некоторым предметам представлены не во всех классах, в которых изучаются [4].

На данной онлайн-платформе система реагирует на действия ученика и, в случае правильного решения, хвалит его и предлагает новое задание, а при ошибке задаёт уточняющие вопросы, которые помогают прийти к верному решению. Платформа предоставляет последовательное прохождение школьной программы в комфортном темпе для каждого ученика, участие в олимпиадах, обсуждение заданий. Каждый ученик получает возможность самостоятельно изучить курс в комфортном для себя темпе с необходимым именно для него количеством повторений и отработок вне зависимости от уровня подготовки, социальных и географических условий. Школьнику достаточно от 2 до 125 часов самостоятельных занятий на сайте учи.ру, чтобы получить крепкие знания по школьному предмету за один класс. Учитель может прослеживать успехи обучающихся, а также проверять рейтинг в классе [4].

Следует отметить ключевые преимущества онлайн-платформы Учи.ру:

- Повышение образовательных результатов;
- Усвоение материала без пробелов;
- Рост интереса к обучению;
- Доступность для детей с особыми образовательными потребностями;
- Статистика в реальном времени.

Занятия с Учи.ру позитивно влияют на развитие у учащихся предметных знаний, мета-предметных компетенций. Возрастает интерес к школьным дисциплинам, даже у не очень мотивированных детей, усвоение материала происходит практически без пробелов, следовательно, повышаются образовательные результаты. Для преподавателей проводятся вебинары по интересующим темам, что способствует личностному росту учителя, развитию его компетенций. [4].

Следующий ЦОР для школ – это ЯКласс. В России ресурс заработал в 2013 году. В 2015 году «ЯКласс» становится резидентом ИЦ «Сколково». В 2016 году «ЯКласс» вошёл в ТОП-50 российских стартапов по версии Международного издательского проекта «Российской газеты» Russia Beyond The Headlines (RBTH), в 2017 году получил народную антипремию рунета «Запрещенка» в номинации сайтов для детей и стал победителем в номинации «Лучший StateTech провайдер» на форуме «Открытые инновации». 2018 год – статус «Made in Russia» от Российского экспортного центра. В 2020 году «ЯКласс» вошёл в ТОП-5 образовательных сайтов мира по рейтингу SimilarWeb [5].

Якласс используют более 40 000 школ, 9 000 000 школьников, 400 000 учителей. На платформе разработан 1,6 трлн заданий школьной программы и 1500 видеоуроков. На Якласс представлен следующий перечень предметов: Алгебра, Геометрия, Математика, Информатика, Биология, Физика, География, Окружающий мир, Химия, Основы финансовой грамотности, Обществознание, История, Литературное чтение, Русский язык, EnglishLanguage, Всероссийские проверочные работы, Алгебра и начало математического анализа, ОГЭ-тренажер, ЕГЭ-тренажер [5].

Сильной стороной платформы является блок по созданию учебных предметов и проверочных работ. Огромное количество возможностей по созданию своих учебных курсов с очень понятным, доступным и гибким функционалом. Учителям так же можно использовать множество уже готовых курсов и заданий. Неплохо продумана и выполнена функция выдачи и проверки заданий. Все довольно наглядно. Кроме того, есть множество возможностей создавать пояснения, комментарии и подсказки к проверочным работам. На платформе представлены вебинары и курсы повышения квалификации для учителей [5].

Яндекс Учебник – это бесплатная цифровая платформа для обучения основным школьным предметам. Интерактивные курсы и сборники упражнений по школьным предметам с мониторингом прогресса учеников. Разработано с учётом ФГОС. Яндекс.Учебник помогает учителю говорить с подростками на одном языке: задания о дронах и героях мультфильмов, тематические подборки к праздникам, профессиональная иллюстрация и современный русский язык. Наводящие подсказки и несколько попыток решения помогают ученику увидеть свои ошибки, формируют внутреннюю, а не внешнюю мотивацию к изучению предмета. Понимание важнее отметок. Дети из мира гаджетов лучше понимают тех, кто тоже онлайн. Яндекс.Учебник сохраняет фундаментальные образовательные ценности в современном цифровом мире. Яндекс Учебник работает на любом устройстве: чтобы позаниматься в Яндекс Учебнике не нужно скачивать специальные приложения. Более 350 000 карточек с заданиями по ключевым темам ПООП с учётом ФГОС к любому УМК. Удобный тематический рубрикатор поможет не терять время на поиск нужного материала. Яндекс Учебник можно использовать в классе на уроке, во внеурочной деятельности, в качестве домашнего задания или как инструмент дистанционного обучения. На платформе есть дисциплины начальных классов, математика, алгебра, русский язык [9].

Следует отметить ключевые преимущества Яндекс Учебника:

- изучение нового материала;
- закрепление изученного материала;
- повторение и обобщение материала;
- контрольные и проверочные работы [9].

Дети заходят на сайт Яндекс. Учебника, выполняют эти задания. Система мгновенно выдает обратную связь ребенку и одновременно показывает результат решения учителю.

Quizizz – Самая привлекательная обучающая платформа в мире. Данная платформа предназначена для создания геймифицированных викторин и интерактивных уроков, которые заинтересуют любого ученика. Используется более чем 20 миллионами учеников в школах, домах и офисах по всему миру. Плюсом для учителя является раздел «Библиотека», где преподаватель может найти все свои викторины, тесты, которые он создал за время использования платформы. В каких-то



вопросах для заданий преподаватель может добавить фото, рисунок, видео или аудио материалы, также может установить время на выполнения задания. Задания можно выполнять как в классе, так и дома (домашнее задание), для этого учитель отправляет ученикам ссылку на викторину. Дети присоединяются к викторинам по кодам, которые создаются для каждого задания, а учитель видит все ответы учеников и конечный результат. Из-за того, что ребенок ограничен по времени на выполнение задания, то у него нет возможности списать. Данный сервис позволяет транслировать презентации, видео-материалы независимо от наличия интерактивной доски или проектора в классе. Для это учителю нужно просто включить ноутбук, зайти на обучающую платформу Quizizz и запустить материал для трансляции, в дальнейшем он будет транслироваться на гаджетах обучающихся [8].

Таким образом, формирование цифровой образовательной среды образовательной организации – это смелый шаг к проектированию “Цифровой школы”, “Современной цифровой образовательной среды”, о которых говорит Государственная программа Российской Федерации “Развитие образования”, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642.

Однако, по наблюдениям педагогов наиболее эффективным вариантом является смешанное обучение, включающее в себя академическое образование и цифровые технологии.

### Список литературы

1. Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://it-school.pw/formirovanie-cifrovoj-sredy-fgos/> (Дата обращения 28.04.2021).
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovanija-1.pdf> (Дата обращения 28.04.2021).
3. В Минпросвещения рассказали, сколько можно использовать компьютеры на уроках в школе [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://news.rambler.ru/education/45584706-v-minprosvescheniya-rasskazali-skolko-mozhno-ispolzovat-kompyutery-na-urokah-v-shkole/> (Дата обращения 28.04.2021).
4. Учи.ру – интерактивная образовательная онлайн-платформа [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://uchi.ru/> (Дата обращения 28.04.2021).
5. Цифровой образовательный ресурс для школ Якласс [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.yaklass.ru/> (Дата обращения 28.04.2021).
6. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М.: Академия, 2009. [Электронный ресурс] // Режим доступа: [https://www.studmed.ru/view/panfilova-ap-innovacionnye-pedagogicheskie-tehnologii-aktivnoe-obuchenie\\_ad4e6ae01c4.html?page=1](https://www.studmed.ru/view/panfilova-ap-innovacionnye-pedagogicheskie-tehnologii-aktivnoe-obuchenie_ad4e6ae01c4.html?page=1) (Дата обращения 28.04.2021).
7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://fgos.ru> (Дата обращения 28.04.2021).
8. Quizizz – мировая обучающая платформа [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://quizizz.com/> (Дата обращения 28.04.2021).
9. Яндекс Учебник [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://education.yandex.ru/main/> (Дата обращения 28.04.2021).
10. Статья "Использование возможностей цифровой образовательной платформы "Яндекс. Учебник" в образовательном процессе" [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/stati-obr/blog-uchitelja/4085-statya-ispolzovanie-vozmojnostei-cifrovoi-obrazovatelnoi-platforni-yandeks-uchebnik-v-obrazovatelnom-processe> (Дата обращения 28.04.2021).

## **РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### ***МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

***Самойлов Николай Григорьевич,***  
*д.б.н., профессор, зав.кафедрой психологии,*  
*педагогике и инклюзивного образования ФДПО,*  
*ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России,*  
***Алёшичева Анна Васильевна,***  
*к.психол.н., доцент, доцент кафедры психологии,*  
*педагогике и инклюзивного образования ФДПО,*  
*ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России,*  
***Степанова Эльвира Владимировна,***  
*преподаватель кафедры психологии,*  
*педагогике и инклюзивного образования ФДПО,*  
*ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России*

**Аннотация.** В современном обществе усовершенствованы многие аспекты, относящие к организации инклюзивной образовательной среды. Однако все еще мало изученным (особенно в медицинских образовательных организациях) является проявление педагогической толерантности к студентам с инвалидностью. В настоящем исследовании поставлена цель проанализировать степень сформированности ценностно-смыслового компонента толерантности у преподавателей высших медицинских образовательных организаций в ходе реализации инклюзивного образования. По полученным результатам, наиболее гуманистически настроенными являются преподаватели с высоким и средним уровнем толерантности.

**Ключевые слова:** педагогическая толерантность; студенты с особыми образовательными потребностями; инклюзивное образование.

### ***MOTIVATION-VALUE COMPONENT OF TOLERANCE OF TEACHERS OF MEDICAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION***

***Samoilov Nikolay,***  
*Doctor of Biological Sciences, Professor,*  
*Head of the Department of Psychology,*  
*Pedagogy and Inclusive Education,*  
*Ryazan State Medical University,*  
***Aleshicheva Anna,***  
*PhD in Psychology, Associate Professor,*  
*Associate Professor of the Department*  
*of Psychology, Pedagogy and Inclusive Education,*  
*Ryazan State Medical University*  
***Stepanova Elvira,***  
*Lecturer at the Department of Psychology,*  
*Pedagogy and Inclusive education,*  
*Ryazan State Medical University*

**Abstract.** In modern society, many aspects have been improved that relate to the organization of an inclusive educational environment. However, still little studied (especially in medical educational in-

stitutions) is the manifestation of pedagogical tolerance towards students with disabilities. In this study, the goal is to analyze the degree of formation of the value-semantic component of tolerance among teachers of higher medical educational institutions during the implementation of inclusive education. According to the results obtained, the most humanistic teachers are those with high and medium levels of tolerance.

**Keywords:** pedagogical tolerance; students with special educational needs; inclusive education.

В ходе осуществления подготовки специалиста в сфере здравоохранения общество сталкивается с рядом стереотипов. Например, врач должен быть всегда здоровым. Тем самым формируется социальный барьер для людей с особыми образовательными потребностями, которые на общих основаниях имеют право получать высшее медицинское образование и работать в медицинских учреждениях Российской Федерации.

В этой связи возникает ряд проблем. Во-первых, как студент с инвалидностью себя воспринимает в среде других студентов. Во-вторых, насколько студенты готовы принять в свой круг человека с инвалидностью. В-третьих, преподаватели медицинских образовательных организаций высшего образования имеют весьма противоречивое и зачастую не до конца сформированное представление относительно организации инклюзивного образования в вузе.

Исследования последних лет все чаще посвящены изучению вопросов толерантности именно преподавателя [1, 4]. Профессорско-преподавательский состав любого образовательного учреждения является примером для обучающихся.

Гуманистическая направленность образования позволяет обеспечить равноправные субъект-субъектные отношения. В этом процессе немаловажное значение будут иметь личностные качества всех субъектов образовательного процесса, а также личностная готовность преподавателей к взаимодействию с людьми с физическими нарушениями. Именно толерантность может стать духовным и нравственным ориентиром в укреплении целостности социума и выступать показателем его «зрелости» [7].

По мнению Г.У. Солдатовой, толерантность – это способность эффективно взаимодействовать с окружающей средой для нейтрализации негативного воздействия в критических ситуациях с другими субъектами этой среды и развития позитивного эмоционального состояния [6]. Значит образовательное пространство университета должно обеспечивать равноправное взаимодействие между людьми иных возможностей и взглядов.

Уместным будет вести речь о педагогической толерантности как личностно-профессиональном качестве, которое формируется на основе преодоления социальной дистанции по отношению к инвалидам и как психолого-педагогическая готовность к педагогической работе со студентами с ограниченными физическими возможностями здоровья [5].

В настоящее время отсутствует единое определение толерантности и как таковой алгоритм формирования толерантной среды в сфере здравоохранения, и особенно в сфере инклюзивного здравоохранения. Встречаются единичные научные исследования по поводу готовности преподавателя работать со студентами с инвалидностью. Критериями сформированности толерантности могут служить три ее компонента: ценностно-смысловой, эмоционально-волевой и когнитивно-конативный [4].

Поэтому цель нашего исследования – проанализировать степень сформированности ценностно-смыслового компонента толерантности у преподавателей высших медицинских образовательных организаций в ходе реализации инклюзивного образования.

Для диагностики общего уровня толерантности был использован экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова). С целью изучения представлений об инклюзивном образовании была использована анкета для профессорско-преподавательского состава, разработанная Н.А. Коростелевой.

В исследовании приняли участие 55 преподавателей медицинских образовательных организаций высшего образования из разных регионов Российской Федерации (Астрахань, Барнаул, Иваново, Москва, Нижний Новгород, Омск, Ростов-на-Дону, Рязань, Уфа, Челябинск, Ярославль). Средний возраст респондентов – 45 лет (минимальный – 27 лет, максимальный – 67 лет).

Все респонденты были поделены на три группы. Первая группа – преподаватели с высоким уровнем общей толерантности (n=21), вторая группа – преподаватели со средним уровнем общей

толерантности (n=26), третья группа – преподаватели с низким уровнем общей толерантности (n=8).

**Результаты исследования.** Детальный анализ ответов респондентов показал, что представители трех групп, отвечая на вопрос «Что вы понимаете под толерантностью?» выделяют 2 ключевых слова – терпимость и принятие (рисунок 1).

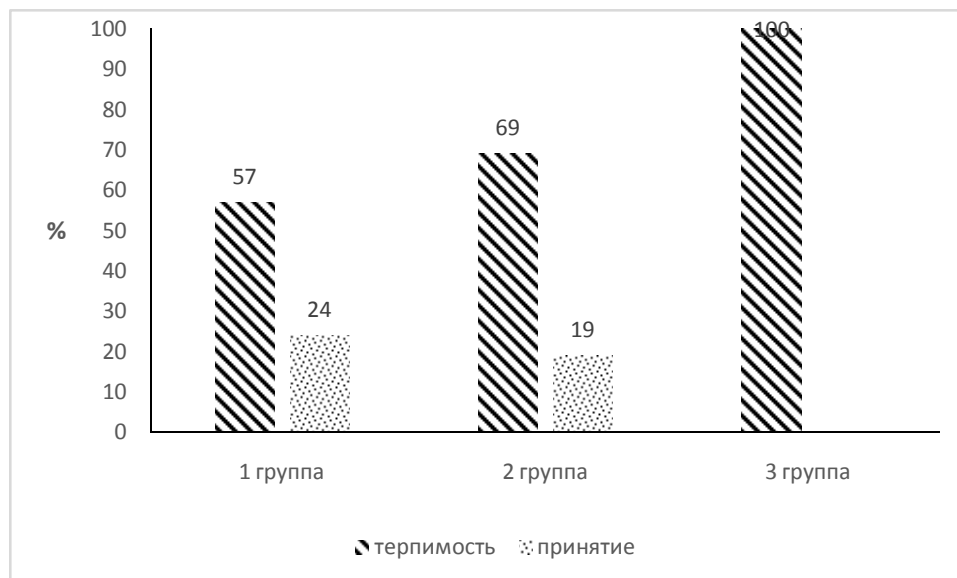


Рис. 1. Ключевые слова, характеризующие термин «толерантность» среди преподавателей с разным уровнем выраженности толерантности (в %)

Представители первой группы преимущественно считают, что люди с инвалидностью могут выполнять любые виды деятельности и для этого нет никаких ограничений (52%). Респонденты второй группы считают, что при выборе вида деятельности следует учитывать нарушения функций и ограничений жизнедеятельности (35%). Интересным является тот факт, что лишь 2 человека из всех опрошенных назвали медицинскую деятельность, как возможную, для людей с инвалидностью.

Большая часть преподавателей (78%) считают, что существуют препятствия для включения студентов с инвалидностью в образовательный процесс (рисунок 2).

Из рисунка 2 видно, что преподаватели из первой и третьей группы на первое место поставили отсутствие специализированных материальных ресурсов (87 и 63%), в то время как для преподавателей из второй группы эта причина является второстепенной (47%) и они считают главной причиной отсутствие специальных программ обучения для студентов с инвалидностью (63%). Эту же причину выделили респонденты с высоким уровнем толерантности, поставив ее на второе место (44%). Респонденты с низким уровнем толерантности на второе место поставили «отсутствие психологической готовности преподавателей» (38%). Данный барьер отмечен и преподавателями из второй группы, только на 3 месте (32%), а у преподавателей из первой группы на этом же месте – «отсутствие психологической готовности самих инвалидов» (37%).

Как видно из рисунка 2, не столь значимыми барьерами в инклюзивном образовании является негативное отношение общества к инвалидам.

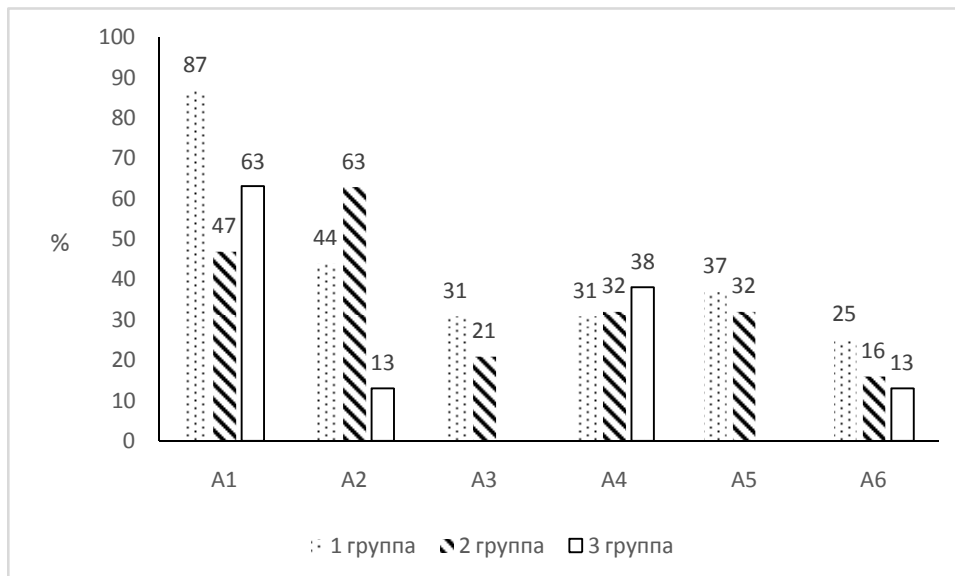


Рис. 2. Препятствия, касающиеся включения студентов с инвалидностью в образовательный процесс, выделенные преподавателями с разным уровнем толерантности (в %)

На вопрос «Будете ли вы оказывать дополнительную помощь студентам с инвалидностью, которые будут нуждаться в поддержке и помощи в учебе?» 76% респондентов из первой группы ответили «Да, безусловно» и такой же ответ дали 54% респондентов из второй группы (рисунок 3). Готовы помочь обучающимся с инвалидностью в случае просьбы с их стороны 24% преподавателей с высоким уровнем толерантности и 42% – со средним уровнем толерантности. Весьма противоречивыми выглядят данные по преподавателям с низким уровнем толерантности: они либо безусловно готовы помогать, либо желают избежать подобных ситуаций.

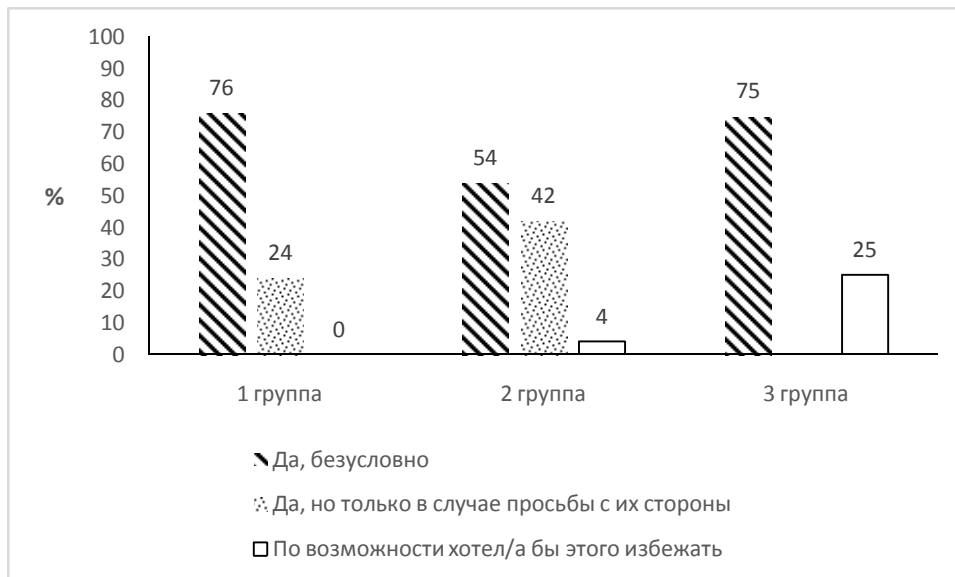


Рис. 3. Готовность преподавателей с разным уровнем толерантности помочь студентам с инвалидностью (в %)

Могли бы студенты с инвалидностью учиться лучше остальных в медицинском (-ой) университете (академии)?

Все преподаватели с высоким уровнем толерантности отметили уверенность в данном контингенте обучающихся и 48% из них подчеркивают зависимость результата обучения от способностей, также среди преподавателей со средним уровнем толерантности выразили свою уверенность 96%.

**Обсуждение полученных результатов.** В результате анализа полученных данных следует отметить формальный подход большинства респондентов к пониманию сути толерантности. Как правило, трактовка сводится к словам «терпимость» и «принятие». По мнению Л.С. Братченко, в современном мире происходит процесс «натаскивания» людей на толерантность, т.е. это чаще декларирование человеком толерантности [2]. И если понимать под толерантностью терпимость, то это значит – пассивная констатация факта. Мы же согласны с Л.В. Кавун, которая рассматривает толерантность как активную жизненную позицию индивида [3]. Толерантность не должна опираться на унижение.

Испытуемые из разных регионов указывают на отсутствие специализированных материальных ресурсов, недостаточность финансирования и тем самым в медицинских университетах Российской Федерации как следствие, не всегда в полной мере могут быть реализованы права и возможности обучающегося с инвалидностью в отношении получения образования.

Преподаватели отметили отсутствие специальных программ обучения для студентов с различными нарушениями. На наш взгляд, здесь идет речь об отсутствии как такового опыта реализации инклюзивного образования и, как следствие, отсутствие психологической готовности преподавателей и самих студентов с инвалидностью. В особенности важно обратить внимание на преподавателей с низким уровнем толерантности, т.к. им в первую очередь необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

Безусловная готовность прийти на помощь обучающемуся с инвалидностью свидетельствует о слабой дифференциации данного контингента. Поэтому необходимо создавать условия для преподавателей, где они смогли бы совершенствовать свои профессиональные компетенции.

Преподаватели с высоким и средним уровнем толерантности уверены в том, что студенты с инвалидностью могут учиться лучше обычных студентов.

В целом наблюдается позитивная настроенность преподавателей из первых двух групп в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями. Поэтому ценностно-мотивационный компонент толерантности можно считать сформированным в достаточной мере.

#### **Выводы**

1. Формирование толерантности преподавателя – поэтапный процесс. Нужна платформа для воспитания толерантности как качества личности. Важно, чтобы поведение преподавателя соответствовало представленным в исследовании характеристикам.

2. Вследствие недостаточного финансирования медицинских университетов в части организации инклюзивной образовательной среды, обучающиеся с инвалидностью и преподаватели испытывают дискомфорт.

3. Следует сделать акцент на осознании роли психологического сопровождения преподавателей высших медицинских образовательных организаций.

Перспективой дальнейших исследований является изучение эмоционально-волевого и когнитивно-конативного компонентов толерантности.

#### **Список литературы**

1. Ануфриева, Д.Ю. Обоснование педагогических условий формирования толерантности к студентам с инвалидностью у преподавателей и студентов в процессе инклюзивного высшего образования / Ануфриева Д.Ю., Коростелева Н.А. // Актуальные проблемы современности. – 2019. – № 1 (23). – С. 83–88.
2. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 201–222.
3. Кавун, Л.В. Толерантность в структуре личностных свойств студентов вузов: результаты факторного анализа / Л.В. Кавун // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 12. – С. 160–166.
4. Коростелева, Н.А. Актуальность проблемы формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в современном социуме / Коростелева Н.А., Краснов А.М., Леонов В.В. // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – № 1 (3). – С. 24–33.
5. Сергеева, Н.Н. Комплексный подход к проблеме формирования профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья / Сергеева Н.Н., Демчук А.В. // Специальное образование. – 2011. – № 3. – С. 111–118.

6. Солдатова, Г.У. Толерантность и интолерантность: две грани межэтнического взаимодействия / Г.У. Солдатова // Век толерантности. – 2001. – № 1–2. – С. 19–37.
7. Философский словарь по правам человека / под ред. Н.В. Бряник. – Екатеринбург: АМБ, 2007. – 711 с.

**ДИСЦИПЛИНА В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАУЧНЫХ И ВНЕНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

(Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках  
научного проекта № ФНИ-ГО-20.1/4)

**Мазниченко Марина Александровна**  
*д-р. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогического  
и психолого-педагогического образования*  
**Дубовицкая Татьяна Дмитриевна,**  
*д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры психологии и дефектологии  
Сочинский государственный университет*  
**Платонова Анастасия Николаевна,**  
*учитель иностранного языка,  
НОУ Гимназия «Школа бизнеса», г. Сочи*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности привлечения учителем внеучебных знаний о педагогической действительности в инклюзивном классе.

**Ключевые слова:** дисциплина; инклюзивный класс; научные и внеучебные знания.

**DISCIPLINE IN THE INCLUSIVE CLASSROOM: PROBLEMS AND SOLUTIONS USING  
SCIENTIFIC AND OUT-OF-SCIENCE KNOWLEDGE ABOUT PEDAGOGICAL REALITY**

(The study was carried out with the financial support of the Kuban Scientific Foundation as part of  
scientific project No. FNI-GO-20.1/4)

**Maznichenko, Marina Alexandrovna**  
*PhD, Associate Professor,  
Department of Pedagogical and Psychological and Pedagogical Education*  
**Dubovitskaya Tatyana Dmitrievna**  
*PhD, Professor, Professor, Department of Psychology and Defectology Sochi State University*  
**Platonova Anastasia Nikolaevna**  
*teacher's foreign inscription, NOU Gymnasium "School of Business," Sochi*

**Abstract.** The article discusses the possibilities for the teacher to attract extra-scientific knowledge about **pedagogical reality in an inclusive class.**

**Keywords:** discipline; inclusive class; scientific and extra-scientific knowledge.

Инклюзивное образование – один из вызовов современного образования учителю. Как в России, так и за рубежом работа в условиях инклюзии вызывает у учителя ряд дополнительных трудностей и проблем:

- дети с особыми образовательными потребностями, решение на уроке возникающих у них проблем с пониманием учебного материала, выполнением требований учителя, дисциплиной отбирают у учителя много времени, что снижает качество образования нормотипичных детей;
- перегруженность учителя различными функциями зачастую приводит к эмоциональному выгоранию и профессиональным деструкциям;
- недостаток знаний и компетенций об особенностях различных категорий детей с особыми образовательными потребностями и организации их образования приводит к снижению мотива-

ции учителя к работе с такими детьми, эмоциональному неприятию таких детей и, как следствие, снижению образовательных результатов.

Как показало проведенное нами исследование, наиболее низкая мотивация у педагогов к работе с детьми-инофонами (мигрантами), уязвимыми в результате ВИЧ/СПИД и с девиантным поведением. Более негативное отношение учителя к детям с эмоциональными и поведенческими нарушениями обнаружено в экспериментальном исследовании У. Гидлунд на выборке учителей из 15-ти стран [1].

В России названные проблемы усугубляются переполненностью классов и отсутствием в ряде школ команды специалистов, необходимых для работы с детьми с особыми потребностями, когда вся нагрузка ложится на учителя.

В то же время инклюзивное образование обладает высоким педагогическим и воспитывающим потенциалом, возможностями для формирования у детей опыта построения нравственных взаимоотношений, продуктивного разрешения конфликтов, эмпатии и толерантности, взаимообогащающего взаимодействия в различных видах деятельности.

Однако этот потенциал в полной мере не реализуется учителями. Одна из причин – неспособность наладить дисциплину в инклюзивном классе, неверное понимание сущности и целей воспитания дисциплины как компонент инклюзивной культуры учителя.

Инклюзивная культура чаще всего рассматривается применительно к обществу и школе и редко – применительно к педагогу, детям и родителям. У будущих и практикующих педагогов чаще всего изучают и формируют инклюзивную компетентность и готовность. В то же время именно инклюзивная культура отражает эмоционально-чувственные и ценностные аспекты взаимоотношений участников инклюзивного образовательного процесса и такой важной их составляющей, как воспитание дисциплины.

В условиях инклюзии проблемы с дисциплиной на уроке встают особенно остро. Это связано с более ярко выраженной индивидуальностью учеников, недостаточной развитостью у некоторых из них важных для воспитания дисциплины качеств и способностей (например, способности к эмпатии у аутистов), умений саморегуляции эмоций, настроения, поведения у обучающихся с эмоциональными и поведенческими нарушениями и т.д.

Проведенное нами исследование выявило наличие у педагогов ряда трудностей в налаживании педагогических и учебных коммуникаций с детьми с ОВЗ, которые актуализируют проблемы с дисциплиной. Примерно половина учителей испытывают значительные или некоторые трудности в том, чтобы:

- спокойно воспринимать критику в свой адрес (53,3%);
- организовывать групповое учебное взаимодействие, общение детей с ОВЗ и нормотипичных (44,4%);
- брать на себя ответственность за неудачи и проблемы ученика на уроке (44,3%);
- проявлять требовательность и строгость (43,5%);
- проявлять спокойствие и выдержку (41,9%) и др.

Воспитывая дисциплину в инклюзивном классе, учителю необходимо особое внимание уделять совместному с учениками формулированию правил и пониманию смысла их соблюдения, постоянному напоминанию необходимости соблюдения правил (с помощью плакатов, карточек, условных знаков, словесных напоминаний не только учителя, но и учеников друг другу). Продуктивна организация групповой учебной работы на уроке, когда дети вырабатывают коллективные правила поведения и помогают друг другу их соблюдать. Важно особое внимание уделить причинам нарушения дисциплины, связанным с психическими, физическими и соматическими нарушениями детей. Значимое влияние на воспитание дисциплины в инклюзивном классе оказывает позитивное отношение учителя к ученикам с особыми образовательными потребностями. Для формирования такого отношения необходимы пропаганда ценностей инклюзии, тренинги, неформальное общение учителя с «трудными» учениками и их родителями.

В решении проблем с дисциплиной в инклюзивном классе учителю целесообразно обращаться к многообразным видам и источникам знаний о педагогической действительности.

Обобщение научной литературы позволило выделить 4 типа таких знаний: научные, стихийно-эмпирические, художественно-образные [2; 3], духовно-практические [4], мифологические [5; 6].



Научные знания дают учителю теоретическое понимание школьной дисциплины как проявления способности к саморегуляции (владение своим поведением, эмоциями, чувствами, настроением), умения подчиняться коллективным (общественным) нормам и требованиям; соблюдения учащимися определенных правил поведения в школе, выполнения требований учителя и классного коллектива [7]. Предлагают способы налаживания дисциплины посредством распознавания истинных мотивов ее нарушения учеником (привлечение внимания учителя и сверстников, утверждение своей власти, авторитета, мести учителю или выражение обиды, избегание неудач) [8], перевода их в конструктивное русло посредством реализации поддерживающих стратегий.

Духовно-практические знания дают образцы построения таких взаимоотношений с ребенком, естественным следствием которых выступает дисциплина. Это отношения, построенные на любви, нежности, уважении [9; 10]. Ценностной основой таких взаимоотношений может послужить христианский принцип «Возлюби ближнего как самого себя», христианское понимание любви, выраженное в Первом послании к коринфянам Святого апостола Павла.

Обращение к стихийно-эмпирическим знаниям может выразиться в обращении к педагогической интуиции, опыту коллег, фольклору и народной педагогике. На сайтах школ, в профессиональных Интернет-сообществах педагогов («Инфоурок», «Педсовет», «Nportal» и др.) размещено много материалов из опыта работы учителей, предлагающих конкретные правила и приемы налаживания дисциплины: не кричать, не унижать, не злиться, формулировать правила поведения на уроке, привлекать детей к сотрудничеству друг с другом и педагогом, к проведению уроков в младших классах [11]; вовлечение через доступное, интересное изложение материала, организацию групповой работы; наложение дополнительных обязанностей на нарушителей дисциплины (опоздавший выполняет персональное задание, классу дается дополнительное домашнее задание в случае плохой дисциплины на уроке); игнорирование детей, нарушающих правила (не спрашивать тех, кто не поднимает руку); привлечение самых шумных и непоседливых детей в качестве помощников учителя; организация «минуты тишины» [12].

Привлечь мифологические знания можно через педагогическую рефлексию мифологических конструктов, социальной и личной мифологии.

Художественно-образные знания о педагогической действительности учитель может почерпнуть из романов о воспитании, школьных повестей и фильмов о школе.

В отечественном и зарубежном кинематографе можно выделить широкий пласт так называемых «школьных фильмов», в которых действие происходит в школе, а героями выступают учителя, ученики, их родители. Во многих из них одной из центральных тем выступает налаживание учителем дисциплины, конструктивного взаимодействия с учениками в «трудном» классе, завоевание авторитета: «Доживем до понедельника» (Россия, 1969), «Большая перемена» (Россия, 1973), «Вечерняя школа» (США, 2018), «Писатели свободы» (США, 2007), «Триумф. История Рона Кларка» (США, 2006), «Хористы» (Франция, 2004), «Человек эпохи Возрождения» (США, 1994), «Учитель на замену» (США, 2011), «Общество мертвых поэтов» (США, 1989), «Класс» (Франция, 2008), «Училка» (Россия, 2015), «Географ глобус пропил» (Россия, 2013), «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988), «Класс коррекции» (Россия, 2014) и др. Не менее интересны в данном вопросе и литературные произведения, прежде всего романы о воспитании и школьные повести: «Война с аксиомой» Л. Инсаровой, «Флаги на башнях» А.С. Макаренко, «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля, «Республика ШКИД» Г. Белых, Л. Пантелеева, «Очерки бурсь» Н.Г. Помяловского и др.

В фильме «Хористы» показано, что методы, основанные на принципе «кнута и пряника», дрессировки не срабатывают в отношении «трудных» подростков – более эффективным способом является вовлечение их в деятельность, которой увлечен сам педагог. Один из героев фильма (директор школы-интерната для трудных подростков) выступал за метод «акция – реакция», но не добился успеха, а у другого (учитель музыки Клеман-Матьё) дисциплина стала естественным следствием вовлечения учеников в дело, которое учитель любил сам – занятия музыкой, пением в хоре, что позволило многим из воспитанников стать достойными людьми.

В фильме «Триумф. История Рона Кларка» главный герой начал свою работу с трудным классом с того, что повесил плакаты с правилами, соблюдение которых может сделать пребывание в школе более приятным: «Мы – семья», «Школа должна пробуждать чувства», «Мы друг друга уважаем», «Заходить и выходить из класса по очереди», «Выбрасывать жвачки в мусорное ведро»

и т.д. Да, на первом уроке эти плакаты были учениками сорваны, а правила нарушены. Однако постепенно, объясняя важность, личностную значимость соблюдения этих правил для того, чтобы успешно сдать экзамен, окончить школу, стать лучшим классом и строя дружеские взаимоотношения с учениками через проявление интереса к их увлечениям (например, учитель попросил детей научить его прыгать через резинку), Рону Кларку удалось добиться как дисциплины, так и высоких результатов обучения. При этом Рон не наказывал учеников, зная, что они начнут защищаться, и связь с ними будет потеряна. Он не обвинял детей в том, что они чего-то не понимают или пока не способны выполнить. Не относился хуже к подросткам, которые воровали, продавали наркотики и т.д. Он создавал ситуации успеха, посещал семьи и убеждал родителей в том, что их детям необходимо учиться.

В фильме «Писатели свободы» молодой учительнице мисс Грювел удалось справиться с трудным классом, в котором учились афроамериканцы, многие из которых совершили преступления, показав им перспективы другой жизни. Конечно, ей пришлось затратить на это много времени, средств и терпения: она покупала для них книги, возила на экскурсии, терпеливо беседовала.

Примером налаживания дисциплины через утверждение личного авторитета, харизму, построение неформальных, человеческих взаимоотношений учителя с учениками могут служить фильмы «Ключ без права передачи», «Учитель на замену», «Большая перемена», «Человек эпохи Возрождения», «Общество мертвых поэтов», «Класс». И, наоборот, фильмы «Училка» (Россия, 2015), «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988) показывают те качества учителей, которые снижают их авторитет в глазах учеников и приводят к нарушению дисциплины («мягкотелость», либеральничание, незнание интересов современной молодежи). Один из способов завоевания учителем авторитета у подростков и старшекласников – совместно пережитая экстремальная ситуация, в которой они поддерживали друг друга, «не спасовали». В фильме «Географ глобус пропил» главный герой пытался создать такую ситуацию, но пагубное пристрастие к алкоголю не позволило ему достойно выдержать испытание.

В сюжете «Ералаша» «40 чертей и одна зеленая муха» представлены некоторые приемы утверждения учителем своего лидерства в условиях, когда ученики устраивают ему «проверку на прочность»: обнаружить неформального лидера (зачинщика – в фильме это ученик Горецки), сделать что-то лучше него, показать его несостоятельность в чем-то, перевести его активность в полезное русло. Психологический механизм действий героя этого видеоролика таков: сначала учитель присоединяется к детям и показывает, что он с ними заодно, благодаря чему становится авторитетом для них, а потом постепенно начинает вести их за собой. Своим поступком учитель фактически сказал детям словами Маугли: «Мы с тобой одной крови – ты и я». «Он такой же, как мы, – поняли дети. – Он умеет делать то, что и мы, но еще лучше!». Сходный механизм мы видим в действиях Рона Кларка из фильма «Триумф. История Рона Кларка»: учитель стал играть с детьми «в резиночки». Этот механизм ярко выражает притча: «Лошадь тянет телегу с грузом в гору. Крестьянин держит лошадь под уздцы. Вдруг телега отрывается и катится вниз. Что делать крестьянину: догнать телегу и перегородить ей дорогу? Скорее всего телега сметет крестьянина со своего пути. Что делает крестьянин? Он догоняет телегу, цепляется за нее, некоторое время бежит вместе с ней с такой же скоростью как она, затем постепенно начинает притормаживать и постепенно останавливает телегу».

Приведенные примеры показывают, что привлечение учителем внеучебных знаний о педагогической действительности и их педагогическое осмысление, интерпретация позволяют более эффективно решать проблемы с дисциплиной в инклюзивном классе.

### Список литературы

1. Gidlund U. Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis //International Journal of Learning, Teaching and Educational Research – 2018. – Vol. 17 (2). – P. 45–63.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: современный взгляд. – М.: Академия, 2009. – 364 с.
3. Роботова, А.С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами художественной литературы: автореф. дисс...доктора пед. наук: 13.00.01. – СПб, 1996. – 38 с.

4. Позднякова, О.К. Нравственное сознание учителя: этический аспект. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 160 с.
5. Тюнников, Ю.С., Мазниченко, М.А. Педагогическая мифология: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
6. Шурухина, Т.Н. Миф как особая форма духовного освоения педагогической реальности // Вестник науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9). – С. 336-338.
7. Гмурман, В.Е. Дисциплина в школе. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 239 с.
8. Сахипгареева, Л.А. Проблема школьной дисциплины // Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 201–205. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6089/> (дата обращения: 19.04.2021).
9. Белухин, Д.А. Учитель, возлюби ближнего твоего, как самого себя: педагогическая рефлексия сущности и содержания понятий любви к ближнему в религии и педагогике. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: МОДЭК, 2006. – 112 с.
10. Щуркова, Н.Е. Нежность как категория гуманистической педагогики // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 3 (15). – С. 42–52.
11. Винникова В. Дисциплина в классе – сотрудничество или противостояние? // Системно-векторная психология Юрия Бурлана. Профессиональное сообщество: психологи, психиатры, врачи, педагоги. URL <https://svp.expert/pedagogika/disciplina-v-klasse-sotrudnichestvo-ili-protivostoyanie/>.
12. Дисциплина в классе: советы бывалых // Яндекс-дзен. URL <https://zen.yandex.ru/media/annick/disciplina-v-klasse-sovety-byvalyih-5d8f6b2098930900afd023bf>.

### **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД**

***Борисова Зоя Николаевна**  
кандидат педагогических наук,  
преподаватель Вилуйского профессионально-  
педагогического колледжа  
имени Н.Г. Чернышевского*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема обучения чтению детей с задержкой психического развития посредством применения нетрадиционных подходов в выборе методов и средств обучения.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; чтение; методы и технологии обучения чтению; звуко-буквенная система обучения чтению и др.

### **EARNING TO READ TO DELAYED CHILDREN: A UNCONVENTIONAL APPROACH**

***Borisova Zoya Nikolaevna**  
candidate of Pedagogical Sciences,  
Lecturer at the Vilyui Professional Pedagogical  
College named after N.G. Chernyshevsky*

**Abstract.** The article examines the problem of teaching children with mental retardation to read by choosing non-traditional approaches to the choice of teaching methods and means.

**Keywords:** mental retardation; reading; methods and technologies of teaching reading; sound-letter system of teaching reading; etc.

Известный советский педагог-новатор В.А. Сухомлинский писал: «Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя» [3]. Чтение является одним из важнейших

видов речевой деятельности. Умение читать для ребёнка – единственный путь к дальнейшему самостоятельному добыванию знаний.

В настоящее время, почти в каждом классе есть дети с трудом овладевающие чтением, это связано с ростом увеличения количества детей с нарушениями речи. С другой стороны, с внедрением инклюзивного образования, в первый класс потсупает все больше детей с задержкой психического развития (ЗПР). В связи с этим **тема** нашего исследования «Обучение чтению детей с ЗПР: нетрадиционный подход» является весьма актуальной. Соответственно, к таким детям нужен специальный подход, усиленное внимание и помощь.

**Целью** нашей работы является теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности использования технологии А.И. Воскресенкой в обучении детей с ЗПР чтению.

Непосредственно, **объектом** исследования является процесс обучения чтению обучающихся первого класса с ЗПР, а **предметом** – использование технологии А.И. Воскресенкой на якутском материале.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что обучающиеся первого класса с ЗПР овладеют навыками чтения более успешно, если применить в процессе обучения технологию А.И.Воскресенской.

**Задержка психического развития (ЗПР)** – это пограничная форма интеллектуальной недостаточности, когда отдельные психические функции (внимание, память, мышление) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста [1]. Они составляют примерно 50% неуспевающих школьников.

Одна из ключевых целей начального обучения – научить детей читать и писать. В каждом классе есть дети, затрудняющиеся в овладении чтением и основная причина этого явления – задержка у них психического развития.

Дети с ЗПР отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, для них характерна низкая работоспособность. ЗПР может быть и функционального происхождения. Но в том или другом случае характерными особенностями таких детей являются:

1. Повышенная истощаемость.
2. Неустойчивое внимание.
3. Отставание в развитии мышления.
4. Отставание в развитии произвольного внимания.
5. Бедный словарный запас и др. [1].

В настоящее время существует несколько классификаций пограничных форм интеллектуальной недостаточности (авторы классификаций – Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.В. Ковалев, Г.Е. Сухарева и др.).

По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, трудность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля [1].

Недостатки техники чтения (большое количество ошибок, низкий темп) отрицательно влияют на понимание смысла читаемых текстов, затрудняют понимание детьми смысла прочитанного и, как правило, тормозят совершенствование беглости и правильности чтения. Следовательно, формирование навыка чтения у детей с ЗПР – одна из актуальных проблем современного учителя.

Современные стандарты образования также устанавливают различные требования к образовательным результатам. Для детей, обучающихся по *основной образовательной программе*, и для детей, обучающихся по *адаптированным программам* начального общего образования, результаты различаются, однако для любой программы требования к овладению навыком чтения являются одними из важнейших [5].

У 100% детей, не только у детей с ЗПР, встречаются единичные или систематические ошибки на уровне слияния слогов. Однако, дети с ЗПР делают при чтении характерные ошибки: плохо различают графемы, которые имеют сходные элементы (например, «бубка» вместо «будка»),

«нячик» вместо слова «мячик» и т.д.). Для них характерно появление замен слов, синонимичных по значению (например, слово «вышел» словами «пошел», «прошел»).

В мировой педагогической практике все известные технологии обучения чтению можно разделить на три группы: буквослагательную, слоговую и звуко-буквенную. В настоящее время методика обучения чтению в российских школах базируется на аналитико-синтетической (звуко-буквенной) теории обучения чтению Д.Б.Эльконина. Однако практика обучения чтению в первом классе детей с ЗПР показала, что данная технология не подходит из-за низкого уровня развития у детей основных психических процессов – внимания, мышления, памяти [1].

Следовательно, для детей с ЗПР нужен иной, не *звуко-буквенный*, а только *буквенный способ* обучения чтению. Анализ имеющихся в арсенале российских школ технологий обучения чтению подвел нас к выбору технологии А.И. Воскресенской.

Опытная учительница и видный ученый-методист А.И. Воскресенская разработала свою оригинальную методику обучения чтению. В методике А.И. Воскресенской был предложен свой порядок изучения букв. Так, она пришла к упрощенному, но очень четкому и алгоритмизированному способу обучения детей чтению на 11 буквах родного – русского языка [4].

В течение определенного времени дети должны познакомиться с буквами всех гласных звуков (а, у, о, ы, и, э), а также с 5-ю буквами твердых согласных звуков – м, с, р, л, н, п. Дети с ЗПР учатся читать слоги, слова и предложения, составленные из этих букв. Как только ребенок с ЗПР овладеет «беглым чтением» можно переходить на дальнейшее знакомство с буквами всего алфавита. Единственное условие: на новую букву можно перейти только после усвоения ребёнком предыдущей буквы [там же].

После усвоения букв, обучение продолжается с составления слогов и слов из букв (окошко, разрезные или магнитные буквы) и чтения их, т.е. программируется чтение детьми не новых, а ими же составленных и, следовательно, уже известных слов. Для развития зрительной памяти можно детям предложить лепить, вырезать, «писать буквы на цветном песке», составлять их из мягкой проволоки, пушистой пряжи, тесьмы, цветного шнура. Оправдывает себя использование дидактического пособия «Геоконт» В.В.Воскобовича, карточек Г. Домана, М. Монтессори и др. [5].

В дальнейшем можно вводить «окошко Эльконина» с лентой из букв. Постепенно можно петь, читать слоги и слова на таблицах по системе Н.А. Зайцева, на карточках для чтения, составлять предложения из коротких слов, а затем и текста.

Таким образом, постепенно у детей увеличивается запас читаемых слогов и слов. Дети переходят на чтение текста из 3–4 предложений из коротких слов. Только затем можно переходить на текст  $\frac{1}{4}$  стандартной страницы.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в период января-февраля месяца 2021 года на базе МБОУТанаринской СОШ им. И.Е. Левина Кобяйского улуса. Среди учащихся первого класса к рассматриваемой нами категории относятся всего 3 детей, которые приняли участие в нашем эксперименте. Из этих детей 1 ребёнок имеет диагноз ЗПР, он знает большинство пройденных букв, с большим трудом читает слоги, а двое детей за первое полугодие обучения название букв, их очертание усвоили недостаточно, не овладели чтением слогов.

На диагностическом этапе мы проверили произвольное внимание детей по таблице «Кольца Ландольта», изучили кратковременную зрительную и слуховую память и внимание (Р.С.Немов), операции мышления по методике Е.А. Алябьевой и установили: что у всех троих детей наблюдаются недостатки в развитии произвольной памяти и произвольного внимания, что в свою очередь влечет к несовершенству навыка чтения [3]. Проверка уровня развития умственных операций также показало их существенное снижение у ребенка А1. У детей А2 и А3 также снижены операции анализа, синтеза и обобщения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с **целью** выявления эффективности использования технологии А.И. Воскресенской в обучении детей с ЗПР чтению.

Нами проведено 21 занятие во внеурочной деятельности, во второй половине дня с четкой ориентацией на индивидуализированное обучение с целью научить каждого ребёнка читать (знать) 13 букв родного якутского языка, научить читать слоги и короткие слова, а также короткие предложения из 2–3-х букв. Нами были выбраны 8 букв гласных звуков якутского языка (а, о, и, у, ы, э, ө, ү), а также буквы твердых согласных звуков (т, с, м, б, к) как наиболее часто встречающиеся в якутском языке.

Запоминание букв детьми происходило более-менее успешно, так как отдельные буквы дети уже знали. Наибольшую трудность составило обучение детей чтению слогов. Использование пособия «окошко» и таблиц чтения простых слогов облегчили усвоение чтения слогов (складов). Для поддержания познавательной мотивации у детей к уроку нами применялись шероховатые буквы М. Монтессори, кубики Зайцева, «написание слов из цветного пластилина, на манной крупе», выкладывание букв из палочек, шнурков и т.д. [1]. По итогам проведенного исследования нами установлено:

1. Все трое детей усвоили все 13 букв родного языка на 100%.
2. Двое детей, в том числе ребенок с установленной ЗПР, научились читать слоги и короткие слова, читают предложения из двух-трех коротких слов.
3. Третий мальчик АЗ стал бегло читать слоги из знакомых букв, но затрудняется в четком узнавании некоторых букв. Также читает короткие слова из 2-х и 3-х букв (ат, ыт, от, ас, ис, кус, мас).

Анализируя полученные данные, мы приходим к выводу, что выбранный нами метод, основанный на облегченной технологии А.И. Воскресенской дает положительный результат.

Мы думаем в дальнейшем использовать выбранный нами подход в обучении детей с ОВЗ.

Завершаем свой доклад словами великого Конфуция: «Кто постигает новое, лелея старое, тот может стать настоящим учителем». Воистину свою оригинальную технологию А.И. Воскресенская создавала в далёком 1946 году.

### Список литературы

1. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие / Борякова Н.Ю. – М.: АСТ, 2008. – 222 с.
2. Доронова, Т.Н. На пороге школы: Методические рекомендации для воспитателей, работающих с детьми 6–7 лет по программе «Радуга»; 2-е изд. / Т.Н. Доронова, Т.И. Гризлик, Л.Ф. Климанова и др.; сост. Т.Н.Доронова. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.
3. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р.С.Немов. – М.: Гуманит. изд центр ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
4. Резодубов, С.П. и др. Методическое руководство к букварю / С.П.Резодубов. – М.: Просвещение, 1956 [оригинал], – 190 с.
5. Савельева, О.А. Методические рекомендации по реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся к ОВЗ (задержкой психического развития)»/ О.А. Савельева, Л.В Кузьмина, О.Н. Бободжонова, Е.М. Жимаева. – М. : ВЛАДОС, 2016. – 96 с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «КАМЕШЕК МАРБЛС» В КОРРЕКЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Прокопьева Мария Николаевна,  
педагог-исследователь,  
ГБПОУ РС(Я) «ВППК им. Н.Г. Чернышевского».*

**Аннотация.** В статье раскрывается технология использования «камешек Марблс» в коррекции мелкой моторики для обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** коррекция; мелкая моторика; задержка психического развития; обучающиеся младшего школьного возраста.

## ***THE USE OF "MARBLES STONES" IN THE CORRECTION OF FINE MOTORICS IN STUDENTS OF YOUNG SCHOOL AGE WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT***

*Prokopyeva Maria Nikolaevna,  
research teacher,  
GBPOU RS (Y) "VPPK im. N.G. Chernyshevsky".*

**Abstract.** The article reveals the technology of using the "Marbles pebble" in the correction of fine motor skills for students of primary school age with mental retardation.

**Keywords:** correction; fine motor skills; mental retardation; students of primary school age.

Введение инклюзивного образования в условиях образовательных организаций требует новых подходов к образованию школьников младшего школьного возраста с различными категориями нарушения. Стандарт актуализированного обучения по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» требует от будущих учителей коррекционной педагогики, необходимые умения и знания в решении разного рода задач в быстро меняющемся образовательном пространстве. Поэтому основываясь на ФГОС СПО и профстандарт учителя, возникло необходимость обучить студентов к новым технологиям.

Нарушение речи и других психических функций являются одной из наиболее часто встречающихся форм патологии среди детей. Изучив и анализируя количество обращаемых в территориальную ПМПК, мы отметили, что с каждым годом увеличивается количество детей с нарушениями речи разных категорий. Процент речевых нарушений растет. Среди дошкольников Вилюйского улуса процент страдающих речевыми нарушениями и задержкой психического развития достигает 25–30%. В основном встречаются сложные дислалии и дизартрии, реже алалии. Каждый педагог должен понять, что если не провести работу по коррекции нарушения речи и других психических функций в более раннем возрасте, то это может повлечь за собой целый ряд серьезных осложнений и вызывать другие дефекты устной и письменной речи. Бывает так, что дети поступают в школу, недополучив необходимую помощь.

Поэтому проблемы оказания коррекционной помощи обучающимся начальной школы с трудностями в обучении, сегодня являются самым актуальным в работе образовательных организаций. С 2016 года введен ФГОС для детей с ОВЗ с целью обеспечения детей с особыми образовательными потребностями социальными и жизненными компетенциями, которые являются необходимым условием социализации в современном обществе.

Почему испытывают трудности в обучении дети с задержкой психического развития? Исследования по проблеме школьной неуспеваемости проводились специалистами разного профиля: психологами (З.И. Калмыкова, И.А. Коробейников, Н.А. Менчинская); педагогами (Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков); дефектологами и физиологами совместно с психологами и клиницистами (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, С.Г. Шевченко). Ими доказано, что такие обучающиеся имеют малый активный словарь, из-за которого страдает развитие логического мышления. А недоразвитие речи ребенка, как известно, вызывает вторичное отклонение как задержка психического развития. У таких обучающихся с ЗПР наблюдаются нарушение произвольной регуляции движений мелкой моторики, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Такие отклонения создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда [2].

М.М. Кольцова пришла к заключению, что "морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук". Она особо подчеркивает, что влияние импульсов мышц руки очень значительны в детском возрасте, пока идет формирование речевой моторной области. По ее мнению систематическое использование упражнений для пальцев помогают повышению работоспособности головного мозга [2].

В настоящее время достаточно много инновационных технологий, но выбор мы остановили в использовании «Камешек Марблс». Мы считаем, что коррекционная технология «Камешек Марблс» идеально подходит в работе с обучающимся младшего школьного возраста с ЗПР.

Стеклянный шарик Марблс – далекий потомок глиняных шариков, которые многие тысячи

лет назад были игрушками для древних людей.

Разноцветные камешки, во-первых привлекают внимание детей, во-вторых удобны для пользования, в третьих у обучающихся не только развивается мелкая моторика, но усидчивость, память, речь, умозаключение, пространственное представление, математическое мышление и сенсорное развитие.

Данную технологию мы использовали для детей 1 класса Вилюйской начальной школы. Обучающихся с ЗПР нам предоставил школьный учитель-логопед, основываясь на рекомендации ПМПК. Нам предстоял выбор обучающихся 1 класса с нарушениями мелкой моторики, поэтому в процессе экспериментального исследования мы использовали следующие методики авторов В.Ю. Вильдавского, М.Г. Князевой, Г.Н. Давыдовой и Л.Н. Блиновой:

- Методика «Рисование ножницами»;
- Методика «Пластилиновые узоры»;
- Методика «Деревья из бумажных лент».

Таблица 1

**Уровень развития мелкой моторики у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР при разметке бумаги по шаблону и работе ножницами (Методика «Рисование ножницами»)**

критерии	кол-во уч-ся	%
очень низкий	1	20
низкий	1	20
средний	2	40
высокий	1	20

Таблица 2

**Уровень сформированности операций вдавливания и раскатывания при работе с пластилином у обучающихся с ЗПР (Методика «Пластилиновые узоры»)**

критерии	кол-во уч-ся	%
очень низкий	1	20
низкий	1	20
средний	2	40
высокий	1	20

Таблица 3

**Показатели уровня согласованности в работе глаз и рук совершенствованию координации движений, гибкость, точность в действиях у младших школьников с ЗПР (Методика «Деревья из бумажных лент»)**

критерии	кол-во уч-ся	%
очень низкий	2	40
низкий	1	20
средний	1	20
высокий	1	20

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод, что у 20 % процентов первоклассников с ЗПР, отмечается низкий уровень развития работы тонкой моторики, у двоих определили очень низкий уровень (40%), средний и высокий отметили только по 1 обучающимся с ЗПР.

Исходя из вышеизложенных данных нами разработана программа кружка внеурочной деятельности «Играем камешками» с целью создания условий для развития мелкой моторики у обучающихся 1 класса с ЗПР.

Программа рассчитана на 32 часа, и проводится в форме кружковых занятий 1 час в неделю. Во время кружкового занятия постоянно использовали пальчиковые игры для развития мелкой моторики.



Коррекционные цели использования камешек Марблс заключаются в коррекции не только мелкой моторики, но и умению обучающимися захвата кончиками пальцев, также помогают в развитии сенсорных способностей, помогают в обогащении активного словаря, тем самым у обучающегося формируются коммуникативные навыки. И самое главное камешки Марблс помогают в развитии школьно-значимых функций, таких как «глаз-рука».

Во время систематического совершенствования кружковой работы у них сформировалась организованность, точность и развивалась мелкая моторика, которого мы увидели в умении активно и сосредоточенно выполнять предложенные задания на разных видах деятельности с использованием речи.

Для проверки эффективности проведенной коррекционно-педагогической работы по развитию мелкой моторики у обучающихся 1 класса с ЗПР было проведено контрольное обследование.

Таблица 4

**Уровень развития мелкой моторики у младших школьников с нарушением интеллекта при выполнении задания по методике «Рисование ножницами»**

Уровни	Экспериментальная группа	
	кол-во уч-ся	%
Очень низкий	-	0
Низкий	1	20
Средний	2	40
Высокий	2	40

Таблица 5

**Уровень развития мелкой моторики с пластилином у младших школьников с ЗПР (Методика «Пластилиновые узоры»)**

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	кол-во уч-ся	%	кол-во уч-ся	%
Очень низкий	-	0	-	-
Низкий	2	40	2	40
Средний	1	20	1	20
Высокий	2	40	2	40

Таблица 6

**Показатели уровня развития сенсорной моторики у младших школьников с ЗПР при выполнении методики «Деревья из бумажных лент»**

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	кол-во уч-ся	%	кол-во уч-ся	%
Очень низкий	-	0	1	20
Низкий	2	40	2	40
Средний	2	40	1	20
Высокий	1	20	1	20

Результаты контрольного этапа диагностики показали, что наблюдается положительная динамика у обучающихся со средним уровнем развития мелкой моторики на 20% (1 человек), 20% (1 человек) остались на высоком уровне, низкий уровень выявили у 40% (2 человека) обучающихся.

И по итогам исследовательской работы мы предлагаем:

- в начале или середине каждого занятия использовать пальчиковые игры для развития мелкой моторики;
- в играх и упражнениях постарайтесь использовать камешки «Марблс».

## Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1589.
2. Пережовская, А.Н. «Вклад Я.А. Коменского в развитие педагогической науки» // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 27–30.
3. Метиева, Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений. – М.: Издательство “Книголюб”, 2007.
4. Борякова, Н.Ю. Педагогическая система обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студентов педвузов – СПб: Асрель, 2003.
5. Ванюхина, Г.А., Найданова И.А. Аспекты полисенсорного режима диагностики отклонений в развитии // Логопед. 2006. № 5. С. 31–39.
6. Цвынтарный, В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб.: Речь, 2010.

### **СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СЕМЬЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Коровина Полина Константиновна**  
*студент ФГАОУ ВО «Дальневосточного федерального университета»*  
**Научный руководитель: Зачиняева Елена Федоровна,**  
*к.п.н., доцент*  
*ФГАОУ ВО «Дальневосточного федерального университета»*

**Аннотация.** В статье рассматривается и раскрывается содержание логопедической работы с дошкольниками четвертого года жизни с общим недоразвитием речи в семье на основе анализа программ работы с детьми, имеющими нарушения речевого развития.

**Ключевые слова:** логопедическая работа; общее недоразвитие речи; системный подход; взаимодействие с родителями.

### **THE CONTENT OF LOGOPEDIC WORK IN A FAMILY WITH PRESCHOOLERS OF THE FOURTH YEAR OF LIFE WITH A GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Korovina Polina Konstantinovna**  
*student of FEFU «Far Eastern Federal University»*  
**Scientific adviser: Zachinyaeva Elena Fedorovna,**  
*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor*  
*FEFU «Far Eastern Federal University»*

**Abstract.** The article examines and reveals the content of speech therapy work with preschoolers of the fourth year of life with general speech underdevelopment in the family based on the analysis of programs for working with children with speech disorders.

**Keywords:** speech therapy work; general speech underdevelopment; systematic approach; interaction with parents.

В настоящее время исследователи в области логопедии и дефектологии говорят о большом росте рождаемости детей с нарушениями речевого развития [5, с. 5].

И, как показывают современные исследования, раннее включение родителей в системный логопедический процесс очень важен. Этот процесс должен быть целенаправленный и последовательный. На эффективность коррекционно-развивающей работы в значительной степени влияет активное и грамотное участие родителей в данном процессе.

Совместная продуктивная работа семьи и логопеда оказывает благоприятное воздействие на коррекционную работу. Повышает эффективность логопедической работы с дошкольниками.

Анализируя разные источники, мы приходим к выводу, что большинство родителей не осведомлены о ранней работе с детьми, имеющими речевые нарушения. В большинстве случаев коррекционный процесс начинается с детьми от трех лет и старше.

Поэтому дети четвертого года жизни с общим недоразвитием речи нуждаются в комплексной помощи специалистов. На сегодняшний день накоплен большой научно-практический опыт по выявлению речевых нарушений, раскрыты особенности развития детей с речевой патологией. Разработаны программы помощи детям младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Раскроем содержание и направления логопедической работы, представленные в известных программах.

Анализ программы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой отражает содержание работы в том, что авторы учитывают вариативные формы коррекции отклонений речевого развития и ее организацию. Она направлена на преодоление специфических и общих особенностей психического развития детей-дошкольников, имеющих нарушения речи [6, с. 7]. Показана необходимость взаимодействия целей и задач дифференцированного и интегрированного воспитания и обучения детей с разными речевыми отклонениями. Направления работы с детьми дошкольного возраста раскрываются в овладении детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками. А также фонетической системой русского языка, элементами грамоты. В основе программы заложен концептуальный подход к проблеме преодоления общего недоразвития речи. Такой подход предполагает комплексное планирование и реализацию логопедической работы с этими детьми. Данный подход впервые регламентируют содержание и организацию коррекционного воздействия при общем недоразвитии речи (I, II, III и IV уровни) в разных возрастных группах, который представлен системой программных документов.

Рассматривая комплексную образовательную программу Н.В. Нищевой, на первый план в содержании работы с дошкольниками выдвигается пять образовательных областей: социально-коммуникативное, речевое, художественно-эстетическое, познавательное и физическое развитие [4, с. 7].

Анализируя область «Речевое развитие», автор выдвигает следующие направления работы над речью как системой: развитие импрессивной и экспрессивной речи (развитие экспрессивного словаря; формирование и совершенствование грамматического строя речи; развитие фонематической системы речи; развитие фонетической стороны языка; развитие речевого общения и разговорной диалогической речи). Такие направления работы выстроены в рамках комплексного подхода, который позволяет наиболее эффективно учителю-логопеду выстроить тематику занятий и подобрать лексический материал с учетом этапа коррекционного обучения. Учитываются индивидуальные, речевые и психические возможности детей, а также зоны ближайшего развития каждого ребенка [4, с. 65].

Изучим программу по коррекции общего недоразвития речи у дошкольников Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой. В основу заложен онтогенетический подход, на основе которого строится содержание программы. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова большое значение отдают закономерностям развития речи, которые находят свое отражение в классификации речевого онтогенеза А.А. Леонтьева [3, с. 3].

Содержание программы тесно связано с идеями Льва Семеновича Выготского об установлении контакта ребенка со взрослыми и окружающей средой. В связи с чем выделим следующие направления логопедической работы с младшими дошкольниками: формирование лексики и грамматического строя (особенно словоизменения).

Рассмотрим программу преодоления общего недоразвития речи Н.С. Жуковой, Е.М. Мاستюковой, Т.Б. Филичевой. Содержание работы с дошкольниками строится на поэтапном усвоении детьми родного (русского) языка при правильном формировании речевой функции. Принцип работы – «от частного к общему» [2, с. 3]. Обозначим этапы и направления логопедической коррекции:

I этап обучения – однословное предложение. Предложения из аморфных слов-корней. Направления: развитие понимания речи: активизация речевого подражания.

II этап обучения – первые формы слов. Направления: развитие понимания речи; формирование звуковой структуры слова.

III этап обучения – двусоставное предложение. Направления: развитие понимания речи; формирование двусоставного простого предложения; формирование звукопроизношения.

IV этап обучения – предложения из нескольких слов. Направления: развитие понимания речи; формирование предложений из нескольких слов; сопоставление грамматических форм слов.

V этап обучения – формирование слоговой структуры слов и звукопроизношения.

Направления работы вытекают из идей советского лингвистика А.Н. Гвоздева об овладении ребенком языком, где особое внимание уделяется развитию предложений [2, с. 105].

Выполним анализ пособия Ю.В. Герасименко по коррекции нарушений речевого развития детей третьего года жизни» [1]. Работа с детьми раскрывается с позиции современных подходов: психолингвистического и нейропсихологического.

В этой связи автор выделяет следующие содержание и направления работы: развитие навыков общения; коррекция нарушений формирования и развитие двигательной сферы; коррекция нарушений формирования и развитие познавательной сферы; коррекция нарушений речевого развития [1, с. 25].

Проанализировав программы логопедической работы с младшими дошкольниками, обозначим содержание и направление работы, при которых важно активное участие родителей для достижения эффективности логопедического процесса.

Представим Таблицу «Содержание логопедической работы с дошкольниками четвертого года жизни с общим недоразвитием речи», в которой отразим направления совместной работы учителя-логопеда и родителей и возможное содержание логопедической работы в семье.

Таблица 1

**Содержание логопедической работы с дошкольниками четвертого года жизни с общим недоразвитием речи**

<b>Направления логопедической работы</b>	<b>Работа родителей</b>
1. Развитие лексической стороны речи	<ul style="list-style-type: none"><li>- создание ситуации какого-либо вида деятельности (варим борщ, стираем белье) и оречевление каждого действия, предмета;</li><li>- родителям высылаются конкретный план занятия, который они пробуют реализовать, а затем осуществлять обратную связь в форме подробного описания или видеосъемок самого занятия. По результатам такого отчета они получали рекомендации по проведению следующего занятия. На этих этапах работы также велся учет динамики развития импрессивного и экспрессивного словаря;</li><li>- использовать опорные схемы, пиктограммы;</li><li>- создание сказки с родителем;</li><li>- использование интонаций взрослыми, для понимания ребенком эмоций, мимики;</li><li>- разместить дома образы, явные схемы, элементарные знаки для развития внутренней схемы высказывания;</li><li>- по просьбе взрослого ребенок может показать, взять, посмотреть на предмет, который называет взрослый выбирая из нескольких вариантов;</li><li>- называние предмета, события или действия родителем всегда четко совпадает с произнесением слова, то ребенок постепенно начинает понимать смысл слов;</li><li>- организация сенсорной среды, сенсорных стимулов.</li></ul>
2. Формирование и совершенствование грамматического строя речи	<ul style="list-style-type: none"><li>- исправление ошибок ребенка. Исправление ошибки будет более эффективным, если взрослый даст ребёнку несколько аналогичных примеров.;</li><li>- несколько раз произнести правильную форму;</li><li>- взрослый обращает внимание на игрушки: один кубик и два кубика,</li></ul>

<i>Направления логопедической работы</i>	<i>Работа родителей</i>
2. Формирование и совершенствование грамматического строя речи	один мячик и два мячика, одна кукла и две куклы, одно ведерко и два ведерка и т. п. Ребёнок называет, что тут изображено.
3. Развитие звукопроизводительной стороны речи	- выполнение артикуляционной гимнастики под музыку; - четко следовать инструкциям логопеда; - системность и последовательность выполнения упражнений; - родители должны добиваться правильного и четкого произношения ребенком речевого материала.
4. Развитие фонематической стороны речи	- родители могут использовать игры типа «Угадай, где звенит колокольчик?», «Угадай, чей голосок?», «Кто позвал?», «Угадай, что звучит?». Если у ребенка много братьев или сестер, то можно попросить найти человека по голосу.
5. Развитие фразовой речи	- создание родителями различных ситуаций («В магазине», «В зоопарке»); - самим родителям больше общаться с ребенком, интересоваться его деятельностью.

В представленной Таблице указаны те моменты, когда родители выступают помощником ребенка с нарушением речи, показаны те упражнения, которые родитель может помогать ребенку выполнять домашние задания от логопеда.

Таким образом, роль родителей в системе логопедической работы может являться значимой, так как родители проводят много времени со своим ребенком, могут последовательно и постоянно выполнять логопедические упражнения; родители чаще бывают в контакте с ребенком, больше общаются с ним и имеют влияние.

Обозначенное содержание логопедической работы с дошкольниками в дальнейшем позволит разрабатывать задания для домашней работы, которыми смогут воспользоваться родители, с целью повышения эффективности коррекционного процесса. В дальнейшем, на основе выделенных элементов содержания логопедической работы, мы планируем разработать методическое пособие для родителей, в котором можно будет творчески отразить методические рекомендации.

### Список литературы

1. Герасименко, Ю.В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 110 с.
2. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М. Филичева, Т.Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. – Екатеринбург, 2003. – 316 с.
3. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Нищева, Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: ООО "Издательство "Детство-пресс", 2018. – 240 с.
5. Обухова, Н.В. Семейное воспитание детей с нарушением речи: учебно-методическое пособие / Н.В. Обухова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 128 с.
6. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой. – М.: Просвещение, 2017. – 207 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ И АППАРАТНЫХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Корнеева Светлана Анатольевна,**

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета  
(Белгородский государственный университет)*

**Москаленко Светлана Валерьевна,**

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета  
(Белгородский государственный университет)*

**Корнеева Анна Алексеевна,**

*студентка педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (Белгородский государственный университет),*

**Ковалев Дмитрий Игоревич,**

*студент педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета (Белгородский государственный университет)*

**Аннотация.** В статье представлен методический материал, направленный на решение проблемы сложностей обучения в школе детей с несформированностью высших психических функций. Предлагаются формы и методы оптимальной реализации нейропсихологического подхода к организации коррекционной и коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста. Показана эффективность использования цифровых и аппаратных методов диагностики и коррекции (на примере MOXO и FastForWord (Foundations I)).

**Ключевые слова:** младший школьный возраст; сложности обучения в школе; несформированность высших психических функций; нейропсихологический подход; цифровые и аппаратные методы.

## **USE OF DIGITAL AND HARDWARE METHODS IN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Korneeva Svetlana Anatolievna,**

*candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of psychology, psychology Department, pedagogical institute, Belgorod State National Research University  
(Belgorod State University)*

**Moskalenko Svetlana Valerievna,**

*candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of psychology, psychology Department, pedagogical institute, Belgorod State National Research University  
(Belgorod State University)*

**Korneeva Anna Alekseevna,**

*student of the Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University  
(Belgorod State University),*

**Kovalev Dmitry Igorevich,**

*student of the Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University  
(Belgorod State University)*

**Abstract.** The article presents the methodological material aimed at solving the problem of the complexities of teaching children in schools with a lack of higher mental functions. Forms and methods for the optimal implementation of the neuropsychological approach to the organization of correctional and developmental work with children of primary school age are proposed. The efficiency of using digital and hardware diagnostic and correction methods is shown (by the example of MOXO and Fast ForWord (Foundations I)).

**Keywords:** primary school age; the complexity of schooling; lack of formation of higher mental functions; neuropsychological approach; digital and hardware methods.

Проблема неуспеваемости в школе не нова, но в последние годы отмечается рост интереса к ней со стороны специалистов в различных областях педагогики, психологии и медицины. Актуальность данной проблемы во многом обусловлена социальным запросом со стороны родителей и сотрудников системы образования. Неуспеваемость в массовой школе является следствием многих причин, и часто в число неуспевающих попадают дети, без признаков аномального развития и, которых медики и педагоги относят к так называемой «практической норме». Нередко педагоги затрудняются в самостоятельном определении причин, вызвавших сложности обучения этих детей [3].

Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций позволяет узнать, какие функциональные системы являются недостаточно сформированными и, как следствие, понять причины сложностей и пути преодоления.

В силу сложности своего строения никакая психическая функция никогда не нарушается полностью, всегда остаются сохраненные составляющие. И также никогда не нарушаются все функции одновременно. Поэтому коррекцию, следуя лурьевским принципам реабилитации, необходимо строить как переструктурирование нарушенной функции за счет опоры на сохраненные звенья. Таким образом, задача нейропсихологической коррекции сложностей обучения в школе детей с несформированностью высших психических функций – создать вместе с ребенком арсенал компенсирующих средств и способов преодоления слабого звена [1, 3].

Коррекционная работа с такими детьми предусматривает решение целого ряда задач: развитие когнитивных процессов (что в итоге приведет к устранению учебной неуспешности); коррекция неблагоприятных личностных особенностей (как эмоциональных, так и личностных проблем); развитие коммуникативных умений (как с использованием традиционных, так и специальных полимодальных коммуникативных систем).

В настоящей статье специфику данной работы покажем на примере анализа конкретного случая – мальчика со сложностями обучения в массовой общеобразовательной школе.

Описание случая. Артем У., 8,2 года, учится во втором классе массовой общеобразовательной школы. Не наблюдается у психоневролога и невропатолога, но испытывает стойкие значительные сложности в школьном обучении. Родители обратились со следующим запросом:

- флуктуации внимания и умственной работоспособности;
- уточнение состояния гиперактивности;
- пропуск букв при письме и слогов при чтении;
- «угадывающее» чтение;
- «угадывание» ответов вместо попытки подумать, даже в тех случаях, когда ребенок компетентен в тех вопросах, о которых идет речь;
- отсутствие интереса к учебе и желания идти в школу.

В качестве диагностической методики используется компьютерная программа МОХО, которая позволяет оценить состояние ребенка по четырем шкалам: внимание, произвольность, импульсивность и гиперактивность. Графически эти данные представлены на Рисунке 1.



Рис. 1. Показатели свойств внимания и гиперактивности (в баллах)

Оценка точности выполнения задания составила 14.2%, что соответствует низкому уровню развития данного показателя.

Оценка устойчивости внимания – 8.656, что соответствует низкому уровню развития данного показателя. В начале выполнения задания внимание не интенсивно; Артему потребовалось определенное усилие и повторная инструкция для того, чтобы сосредоточиться. Но достигнутая степень сосредоточенности не сохраняется длительное время и скоро сменяется падением интенсивности внимания; при отсутствии способности сосредоточивать своё внимание Артем не удерживает внимание до конца выполнения задания.

Усложнение визуальными и аудиальными дистракторами не повышают точность выполнения задания, а приводят к тому, что происходит подмена алгоритма выполнения задания, и Артем с интересом рассматривает дистракторы, приостанавливая ход работы. После 3.5 минут предъявление дистракторов уже не влияет на изменение результатов тестирования.

Произвольность внимания на низком уровне (-4.217).

Показатели импульсивности и гиперактивности в пределах нормы (0,000 и 0,000 соответственно).

Таким образом, сумма полученных данных не подтвердила факт наличия у Артема состояния гиперактивности. Коррекцию существующих проблем в обучении и воспитании целесообразно начать с реализации программы развития ВПФ (и в первую очередь внимания).

С помощью луриевских методов [2], модифицированных для детской популяции [1], было проведено нейропсихологическое обследование ребенка, которое позволило установить:

- несформированность межполушарного взаимодействия и слабость функций правого полушария (сложности в выполнении пробы Хэда, зеркальность в написании букв и цифр и т.д.);
- несформированность пространственных представлений (ошибки при выполнении пробы Хэда, непонимание ряда логико-грамматических конструкций и т.д.);
- крайне низкие нейродинамические показатели (неустойчивость когнитивных процессов и работоспособности);
- несформированность функций контроля («угадывающее» чтение, «угадывание» ответов вместо попытки подумать «угадывание» ответов вместо попытки подсказать, неиспользование подсказок и т.д.).

Дополнил картину нейропсихологического обследования анализ школьной документации, тетрадей и рисунков Артема. Большинство ошибок в работах ребенка указывают на недостаточную сформированность серийной организации письма, внимания и функций саморегуляции и самоконтроля.

При этом нейропсихологическое обследование позволило установить сильные звенья психического функционирования ребенка, которые выступили в дальнейшем в качестве опоры при проведении коррекционных занятий: слухоречевой и зрительный гнозис, память и мышление.

Для устранения выявленных сложностей и активизации ребенка были использованы следующие коррекционные и развивающие методы и упражнения:

Упражнения, главная цель которых – активизация энергетического потенциала ребенка (активизация стволовых и глубинных образований, повышение ряда нейродинамических показателей):

- дыхательные упражнения по методу замещающего онтогенеза А.В. Семенович [5];

- танцевальная терапия (танцы и прыжки с хлопками в ладоши под ритмичную музыку) и т.д.

Упражнения, направленные на активизацию межполушарного взаимодействия (активизация мозолистого тела):

- рисование двумя руками (как поочередно, так и одновременно);

- зеркальное рисование;

- «Кулачок-ладошка». Ребенок вытягивает обе руки вперед (можно на поверхности стола, а можно положить руки на колени), одна рука сжата в кулак, а другая направлена ладонью вниз, затем ребенок одновременно меняет положение кистей рук.

Упражнения, направленные на развитие звукового анализа слова и формирование образа слова:



- «выхлопывание» слогов при произношении слова;

- игра в слоговое лото;

- «Охотники за буквами». Взрослый произносит ряд слов, задача ребенка – хлопнуть в ладоши, услышав слово с заданной буквой. Например, «поймай» все слова с буквой «р», «л» и т.д.

4. Упражнения, направленные на развитие пространственных представлений:

- «Графический диктант» или «Послушный/непослушный ученик». Ребенок следует инструкции или выполняет ее наоборот (на один стук рисовать линию вправо, на два стука – вверх и т.д.);

- «Перевернутые рисунки». Ребенку дается образец, который он копирует с поворотом на 180 градусов.

- «Муха» или «Футбол». Ребенок зрительно следит за заданным инструкцией перемещение мухи или мяча по полю. Можно фишкой обозначить их месторасположение, можно хлопком в ладоши сигнализировать, если муха или мяч уходят за пределы поля. Затем, ребенок и взрослый могут поменяться ролями.

- «Учитель». Ребенок рассаживает игрушки в классе, следуя инструкции, например: «Куклу посади правее робота, перед слоном, но за жирафом и т.д.»

Упражнения, направленные на развитие навыков самоконтроля и саморегуляции (активация лобных долей):

- все варианты корректурных проб с переключением: после условного сигнала смена буквы или значка на другой;

- все варианты графических диктантов с оговоренными условными обозначениями: на один стук рисовать линию вправо, на два стука – вверх и т.д.;

- «Азбука Морзе», рисовать различные значки в ответ на условный сигнал: на один стук рисовать квадрат, на два стука – круг, на три – точку и т.д.

6. И как универсальный тренажер для тренировки ВПФ использовалась методика Fast ForWord (Foundations I). Это основанная на нейронауке, компьютерная коррекционная методика, выполненная в виде компьютерных игр-упражнений. Благодаря занятиям по этой методике наращиваются и укрепляются нейронные связи в областях головного мозга, отвечающих за развитие устной и письменной речи и основных когнитивных функций ребенка.

Занятия в Fast ForWord обеспечивают физиологическую базу для развития речи, они устраняют первопричину нарушений слухового восприятия (НСВ) и речевого развития, развивают слухоречевое внимание, снижают импульсивность.

Результаты коррекции. Такой вариативный подход позволил на практике установить эмоциональный контакт с ребенком, выяснить его интересы, уровень мотивации при выполнении определенного типа заданий, время, в течение которого мальчик мог активно участвовать в задании, с постепенным увеличением этих значений. Часть упражнений выполнялась на индивидуальных занятиях с Артемом, часть – на занятиях в подгруппе с другими детьми, для того чтобы обеспечить игровой характер занятия и отработать на практике приобретенные коммуникативные навыки и умения [4].

После окончания цикла занятий было проведено повторное нейропсихологическое обследование, которое показало, что у Никиты отсутствуют сложности в пробах на двигательную сферу. Мальчик выполняет плавные и координированные двуручные движения. При чтении появилась плавность и выразительность. Существенно сократились ошибки на пропуски букв, и исчезли ошибки слитного написания слов с предлогами. Диагностировано увеличение умственной работоспособности.

Очевидным достоинством использования цифровых и аппаратных методов диагностики и коррекции является объективность и максимальная индивидуализация программы коррекции (FFW в режиме реального времени изменяет уровень сложности задания, в зависимости от успехов ученика).

Данные результаты были достигнуты благодаря использованию комплексного подхода к разработке нейропсихологической программы коррекционного развития детей с несформированностью высших психических функций. Спецификой данной программы является активное исполь-

зование цифровых и аппаратных, а так же игровых методов, которые обеспечивают полимодальность воздействия.

### Список литературы

1. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. – М.: Смысл, 2012.
2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.
3. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении. / Под ред. Ж.М. Глозман. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2017.
4. Потанина, А.Ю., Соболева, А.Е. Комплексный подход к коррекции развития высших психических функций у детей младшего школьного возраста. // Актуальные проблемы логопедической практики. Под ред. М.С. Храковской. – СПб.: Акционер и К, 2004. – С. 275–281.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002.

### ***ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РАССТРОЙСТВ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ***

*Агилар-Валера Хосе Алонсо*

*Аспирант в программе Психологии Развития,*

*Казанского (Приволжского) Федерального Университета (КФУ)*

*Преподаватель испанского языка, Института международных отношений*

*Казанского (Приволжского) Федерального Университета (КФУ)*

*Доцент психонейроиммунологии, Главного национального университета Сан-Маркос*

**Аннотация.** Во время раннего развития детей иногда возникают трудности на уровне некоторых когнитивных процессов, таких как память, речь, регулярные функции и мышление. В настоящее время одна из этих проблем – специфическое расстройство речи – постоянно изучается специалистами педагогических областей, которые работают в детских садах и других детских учреждениях. Поэтому интегральная педагогическая оценка этой проблемы играет важную роль в работе этих специалистов: с одной стороны, с целью идентификации реальной ситуации и с другой стороны, для разработки адекватных программ, адаптированных к потребностям каждого случая.

**Ключевые слова:** расстройство речи; специфическое расстройство речи; речь; когнитивные процессы; педагогическая оценка; интегральный анализ.

### ***PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOLERS***

*Aguilar Valera Jose Alonso*

*Postgraduate in Developmental Psychology program,*

*Kazan (Volga Region) Federal University (KFU)*

*Associate Professor of Psychoneuroimmunology,*

*Faculty of Psychology, National University of San Marcos*

**Abstract.** During early development, developmental difficulties or disorders can be found, especially at the level of certain cognitive processes such as memory, speech, regular functions, and thinking. Currently, one of these problems, the specific language impairment, is constantly being studied by specialists belonging to pedagogical fields (for example, preschool pedagogy, child psychology, and speech therapy), and who are actively working in kindergartens and other related centers, using various methods depending on the clinical characteristics of the case. So much so that the comprehensive pedagogical assessment of this problem plays an important role in the work of these specialists: on the one hand, with

the aim of knowing and identifying the real situation of the problem; and on the other hand, develop adequate programs adapted to the needs of each case, regardless of the chosen approach.

**Keywords:** speech disorder; specific language impairment; speech; cognitive processes; pedagogical assessment; comprehensive analysis.

В детских садах учителя и психологи часто находят дошкольников с различными расстройствами речи. Специфическое расстройство речи – это одно из них. Это расстройство характеризуется наличием проблем как на уровне одного или нескольких лингвистических компонентов (н.п., лексических, синтаксических, семантических, и т.д.), так и на уровне некоторых когнитивных процессов (н.п., рабочей памяти, регулярных функций) [3].

В целом педагогическая оценка зависит от характеристик элементов, используемых специалистами в образовании. С одной стороны, многие из них обычно используют картинки и списки слов в зависимости от возраста детей, диагностированных с этим расстройством. А с другой стороны, другие предпочитают оценивать эти трудности с помощью употребления психометрических тестов, адаптированных к их реальности. В каждом случае процесс и анализ этой проблемы будут зависеть от подхода и текущих условий [5].

В этой статье будет говориться об определении расстройства речи у детей дошкольного возраста, его педагогической оценке, и его анализе результатов в образовательных учреждениях.

### **Расстройство речи у дошкольного возраста.**

У дошкольников есть много языковых патологий, одним из этих является специфическое расстройство речи. Это клиническое состояние представляет собой расстройство развития (англ. *neurodevelopmental disorder*, NDD), характеризующееся наличием значительных ограничений в различных языковых компонентах (н.п., фонологических, лексических, синтаксических) [1, 3, 7].

Однако в настоящее время многие специалисты утверждают наличие других проблем на уровне одного или нескольких когнитивных процессов, как внимание, рабочая память и регулярные функции в этих случаях [2, 6]. Эти психологические функции играют важную роль в развитии речи, особенно на ранних этапах жизни человека.

Для его оценки и диагноза необходимо выбрать конкретный подход, чтобы правильно проанализировать результаты и создать интегральную программу, адаптированную к потребностям случая.

### *Педагогическая оценка расстройства речи у дошкольного возраста*

Педагогическая оценка – это форма оценки, проводимая специалистами, работающими в детских садах и школах, с целью выявления психологических проблем или других трудностей у этой группы населения [3, 4, 5].

Специалисты – учителя, психологи и логопеды могут проводить эту форму оценки в зависимости от выбранного подхода: с одной стороны они могут оценить и проанализировать клинические характеристики специфического расстройства речи, используя картинки или списки слов, учитывая возраст, ритм развития и симптомы случая.

С другой стороны, специалисты могут использовать педагогические тесты, адаптированные к психологической и культурной реальности каждого случая. Специалисты из различных частей мира осуществляют исследования, собирая достаточную информацию для анализа различных проблем речи.

Однако, чтобы осуществить правильную, адекватную и интегральную оценку по ситуации, специалисты рекомендуют соединить обе методики.

Анализ результатов будет зависеть от клинического заключения специалиста. Этот процесс является результатом интерпретации всей собранной информации во время клинического исследования случая.

После этого они смогут правильно воспользоваться этой информацией, чтобы работать как с индивидуальными случаями, так и с определенными группами, диагностированными с этой патологией.

В обычном дошкольном образовании учителя часто находят некоторые проблемы развития, связанные с расстройствами речи. Специфическое расстройство речи – это одна из патологий, которая характеризуется наличием трудностей одного или нескольких языковых компонентов.

Чтобы разработать адекватное изучение этой проблемы, есть различные подходы: с одной стороны, ориентируются на достижение частного и подробного анализа каждого случая. С другой стороны, ориентируются на психометрические тесты с целью сравнения определенных клинических случаев с конкретными группами.

Однако, несмотря на то, что существуют различные подходы к оценке, специалисты обычно советуют собрать всю доступную информацию в учреждении с целью разработки соответствующих планов коррекции, адаптированных к различным реальностям, в зависимости от клинических состояний изученных случаев.

### Список литературы

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders – W. D.C., 2013.
2. Ebbels S., Dockrell J., van der Lely H. Non-word repetition in adolescents with specific language impairment (SLI) // International Journal of Language & Communication Disorders – 2012. – № 3. – С. 257–273.
3. Leonard L. Specific Language Impairment Across Languages // Child Development Perspectives – 2013. – № 1. – С. 1–5.
4. Leonard L. Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development // Journal of Child Language – 2014. – № 1. – С. 38–47.
5. Reilly S., Tomblin B., Law J., McKean C., Mensah F., Morgan A., Goldfeld S., Nicholson J., Wake M. Specific language impairment: a convenient label for whom? // International Journal of Language & Communication Disorders – 2014. – № 4. – С. 416–451.
6. Vissers C., Koolen S., Hermans D., Schepers A., Knoors H. Executive functioning in preschoolers with specific language impairment // Frontiers in Psychology. 2015. – № 1574. – С. 1–8.
7. World Health Organization. ICD-11. International classification of diseases for mortality and morbidity statistics – G., 2017.

### ***АНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫЯВЛЕНИЮ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ГЛАГОЛА И СПОСОБЫ ИХ ТРАНСЛЯЦИИ ВО ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКЕ***

***Буй Тху Ха***

*Институт иностранных языков  
при Ханойском государственном университете  
(г. Ханой, Вьетнам)*

**Аннотация.** В статье отражаются значимые теоретические положения и представляется обзор научных работ, вносящих вклад в систему знаний о частных видовых значениях и значениях видо-временных форм; здесь рассматриваются основные подходы к интерпретации грамматической категории вида в русском языке и предпринимается попытка описать наборы семантических признаков, составляющих ядро того или иного значения. В данной работе рассматриваются также основные аспектуальные и темпоральные ресурсы вьетнамского языка, позволяющие обеспечить трансляцию частных видовых значений русского глагола в переводе, и предлагается анализ этих ресурсов как средства верификации имеющихся типологий.

**Ключевые слова:** видовые значения; видо-временные формы; семантические признаки; частные видовые значения; языковые типологии.

# **ONOMASIOLOGICAL APPROACH TO IDENTIFICATION OF THE SEMANTIC FEATURES OF THE RUSSIAN VERB AND METHODS OF THEIR TRANSLATION IN VIETNAMESE**

**Bui Thu Ha**

*University of Languages and International studies (VNU-ULIS)  
(Hanoi, Vietnam)*

**Abstract.** The article reflects significant theoretical provisions and provides an overview of scientific works contributing to the system of knowledge about particular aspectual meanings and meanings of aspectual-temporal forms; And also in this article the main approaches to the interpretation of the grammatical category of aspect in Russian are considered. The author also attempts to describe the sets of semantic features that make up the core of a particular meaning. This paper also examines the main aspectual and temporal resources of the Vietnamese language, which allow for the translation of particular aspectual meanings of the Russian verb into vietnamese, and proposes an analysis of these resources as a means of verifying the existing typologies.

**Keywords:** species meanings; species-temporal forms; semantic features; particular species meanings; linguistic typologies.

Несмотря на длительную историю изучения вида как центральной морфологической категории глагола, приходится констатировать отсутствие единства в трактовке целого ряда проблем, к важнейшим из которых относится определение инвариантного значения СВ и НСВ, выявление репертуара частных видовых значений (далее ЧВЗ) и их детальная характеристика, установление специфики функционирования видовых форм в художественном тексте и т.д.

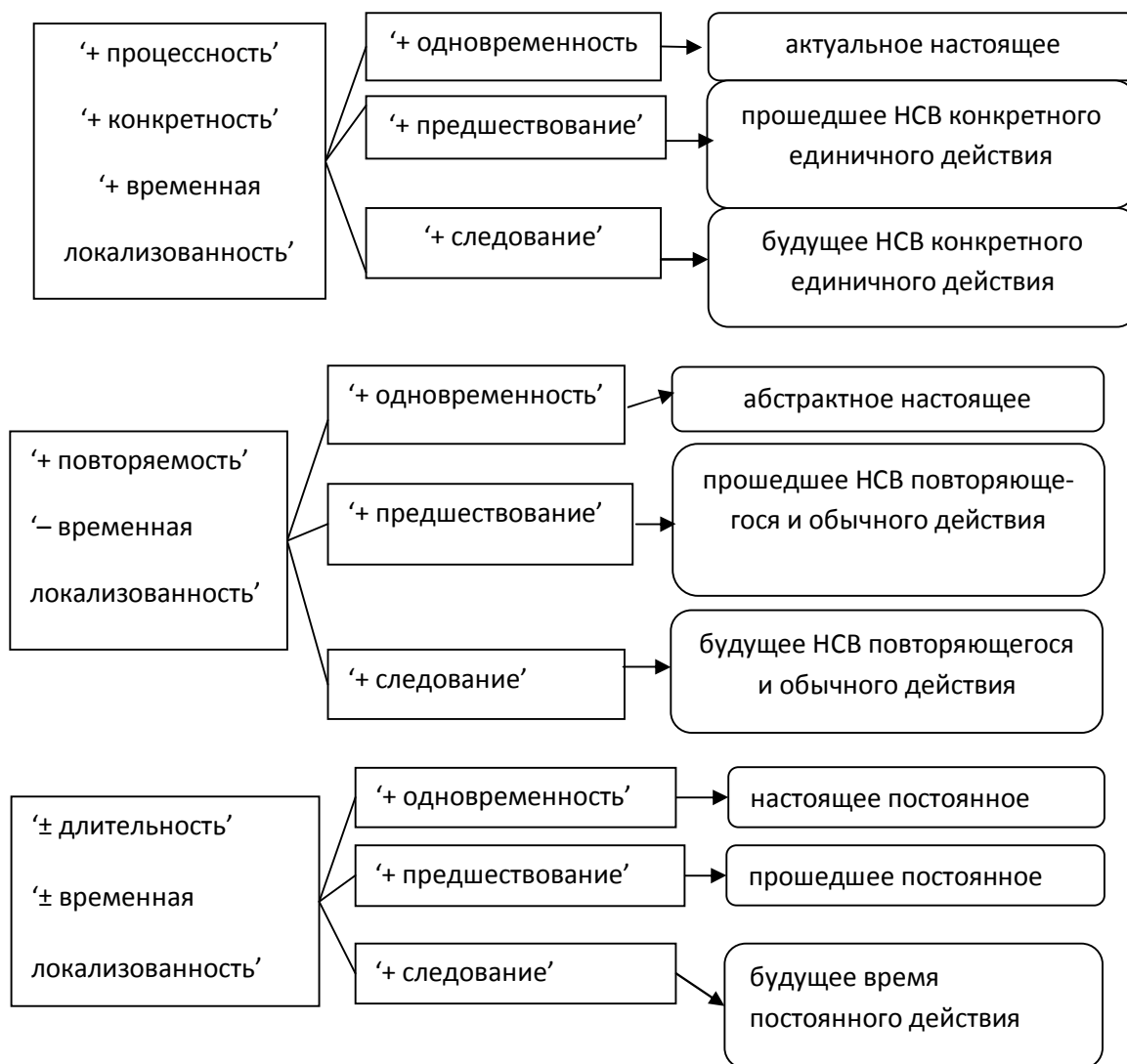
В данной работе категория вида понимается в соответствии с традицией интерпретировать аспектуальные категории как такие, которые определяют ситуацию с точки зрения особенностей ее разворачивания во времени, ее внутренней динамики, как «внутреннее время глагола» (В.А. Плунгян, К.С. Аксаков, Ю.С. Маслов, М.Я. Гловинская и т.п.)

Частные видовые значения, как пишет А.В. Бондарко, представляют собой конкретную реализацию видового семантического потенциала.

Как показывает анализ различных подходов к выявлению и определению частных видовых значений (см. работы Н.С. Авиловой, А.В. Бондарко, Ю.С. Маслова, Е.В. Падучевой, Анна А. Зализняк и А.Д. Шмелева, М.А. Шелякина), имеющиеся в лингвистической литературе классификации существенно отличаются не только по набору таких значений, но и по их содержательной интерпретации. Абсолютное совпадение точек зрения обнаруживается очень редко – при том, что во многих случаях наблюдается абсолютное расхождение. Ситуацию осложняет также тот факт, что однотипные употребления зачастую получают различную терминологическую квалификацию, и, наоборот, один и тот же термин у разных авторов наполняется разным содержанием. Более того, в силу разнообразия факторов и множественности оснований для выделения частных видовых значений, границы между ними зыбки, а их состав и количество неопределенны. Иерархические отношения между значениями в разных источниках также определяются по-разному.

Чтобы упорядочить разнообразие подходов и ликвидировать различие в количественной и качественной интерпретации частных видовых значений русского глагола, в работе предлагается описывать значения видо-временных форм через наборы аспектуальных и темпоральных семантических признаков.

Так, например, актуальное настоящее характеризуется объединением следующих признаков: ('+ процессность', '+ конкретность', '+ временная локализованность действия') + '+ одновременность (по отношению к грамматической точке отсчета)'. Такой же набор аспектуальных признаков в сочетании с темпоральным признаком '+ предшествование (по отношению к грамматической точке отсчета)' характеризует значение прошедшего несовершенного конкретного единичного действия. Семантическое ядро будущего несовершенного конкретного единичного действия составляет сочетание видовых и временных элементов ('+ процессность', '+ конкретность', '+ временная локализованность действия') + '+ следование (по отношению к грамматической точке отсчета)'. Предложенный способ описания позволяет представить набор ЧВЗ следующим образом:



Таким образом, при исследовании категории вида русского глагола одним из эффективных направлений анализа является выявление внутренней структуры частных видовых значений. Суть этого направления заключается в экспликации важнейших компонентов видовой глагольной семантики, таких как '+целостность', '+конкретность', '+наличная результативность', '+процессность', '+повторяемость', '+локализованность действия во времени', '+длительность'.

Такой подход можно с известной степенью условности назвать ономаσιологическим, поскольку он выстраивает описание от смысла к форме (правда, в данном случае мы имеем в виду не собственно языковую, но метаязыковую форму, двигаясь от структуры видового значения к его терминологическому обозначению). Ономаσιологическое описание видовой глагольной семантики показывает, что в основе по-разному названных в русской аспектологической литературе значений лежит один и тот же набор семантических компонентов, и тем самым позволяет решить ряд спорных вопросов в изучении частных видовых значений, снимая разнообразие точек зрения и множественность интерпретаций.

Развиваемый в работе принцип ономаσιологического анализа позволяет также уточнить представления о сущности видо-временных форм, которые трактуются в современной литературе неединообразно (см. работы А.В. Бондарк, Е.В. Петрухиной, Анна А. Зализняк и А.Д. Шмелева, М.А. Шелякина). Как показывает анализ, разные комбинации видовых и временных форм не дают каждый раз новое значение. Значения настоящего актуального, прошедшего несовершенного конкретного единичного действия, будущее несовершенного конкретного единичного действия характеризует одно и то же сочетание семантических компонентов. Различие заключается лишь во временной отнесенности описываемого действия. Выделенные частные значения следует считать чисто видовыми, а не видо-временными. Это решение согласуется с положением, согласно кото-

рому видо-временными значениями принято называть те, в которых семантика вида не отделена от темпоральной семантики.

В качестве специфического способа верификации имеющихся типологий в работе рассматривается анализ перевода русских глагольных форм на язык иного типологического строя. Этот анализ в очередной раз оправдывает использование ономазиологического подхода для описания частных видовых значений через наборы семантических признаков, поскольку позволяет проследить, каким образом отдельные признаки воплощаются в языке перевода.

Вьетнамский язык, будучи аналитическим языком, предоставляет возможность эксплицитной репрезентации отдельных компонентов частных видовых значений. Каждый из семантических признаков выражается специальными показателями.

В результате анализа 500 примеров, извлеченных из художественных текстов, переведенных с русского языка на вьетнамский, устанавливается репертуар средств репрезентации частных видовых значений русского глагола во вьетнамском языке. Так, показатель *đã* подчеркивает завершенность действия или состояния, описывая ситуацию с завершившимся действием. Именно с помощью такой добавки более ярко выражается семантический элемент ‘+ целостность’:

❖ *Я вчера поступила как ребенок* (Ф. Достоевский).

• *Hôm qua em đã xử sự như một đứa trẻ.*

○ ‘вчера я <sup>ВВ показатель</sup> поступать как один ребенок’

При передаче семантического компонента ‘+ наличная результативности’ переводчик осознанно употреблял показатели перфектности *đã... đây này, đã... đây rồi, đang*, с помощью которых проясняется признак наличие результата. К числу таких показателей относятся и слова *đi, mất, hẳn, lên, ra*.

❖ *Бурмин побледнел... и бросился к ее ногам* (А. Пушкин).

• *Burmin tái mặt đi... và quỳ sụp xuống chân nàng.*

○ ‘Бурмин бледнеть лицо <sup>показатель перфектности</sup> и бросаться нога она’

Для активизации элемента процессности, реализуемого формой русского глагола НСВ, активно функционируют уточняющие элементы, стоящие непосредственно после обстоятельства длительности действия. Ср.:

❖ *Десять лет я шёл к тебе по тайге* (В. Осипов).

• *Đã mười năm nay tao đi tìm mày trong rừng Taiga.*

○ ‘уже десять год <sup>показатель длительности</sup> я идти искать ты в лес тайга’

Указания на то, что факт действия имел место в прошлом находят материальное отражение в переводе благодаря использованию слов *có, đã từng, từng, được*, которые акцентируют наличие действия.

❖ *Да, участвовал и в великой и в гражданской войне* (И. Бунин).

• *Vâng, tôi có tham gia cả Đại chiến lẫn Nội chiến.*

○ ‘да я есть участвовать и великий и гражданский’

Исследование частных видовых значений русского глагола сквозь призму вьетнамского перевода дает возможность заново рассмотреть внутрисемантические особенности категории вида. Поскольку в одной глагольной лексеме отражается семантика сразу нескольких грамматических категорий и естественным образом опереться на *формальный критерий* для выделения того или иного частного видового значения оказывается невозможным (в отличие от вьетнамского языка, в котором для выражения каждого из значений употребляются отдельные специализированные показатели), то необходимо полагаться на *семантическом критерии*.

Характеристика частных видовых значений через выделение наборов семантических признаков (а не через присвоение отдельным значениям того или иного терминологического ярлыка) представляется эффективным решением еще и потому, что оно получает дополнительное обоснование в результате анализа перевода русских глагольных форм на язык иного типологического строя. В случае дефицита контекстуальных средств переводчик на вьетнамский язык вынужден ориентироваться на собственное восприятие описываемого глагольного действия и выбирать те или иные лексические показатели, сигнализирующие о наличии определенных смыслов (‘+/- процессность’; ‘+/- целостность’; ‘+/- результативность’; ‘+/- повторяемость и т.п.). Такой взгляд «извне» не может, разумеется, рассматриваться в качестве главного и тем более единственного аргумента в пользу той или иной интерпретации видового значения, реализуемого глаголь-

ной формой в «непрозрачном» контексте; однако этот взгляд предоставляет дополнительные аргументы исследователю, разрабатывающему типологию частных видовых значений.

### Список литературы

1. Бондарко, А.В. Вид и время русского глагола: Значение и употребление: учеб. пособие для студентов. М.: Просвещение, 1971. 240 с.
2. Гловинская, М.Я. Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. М.: Наука, 1982. 155 с.
3. Князев, Ю.П. Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе. М.: Языки славянских культур, 2007. 704 с.
4. Маслов, Ю.С. Вопросы глагольного вида в современном зарубежном языкознании // Вопросы глагольного вида: сб. / отв. ред. Ю.С. Маслов. М.: Иностранная литература, 1962. С. 7–32.
5. Падучева, Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.