12+

ВЕСТНИК

ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2022

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2022

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2308-717X (Online)
ISSN 2308-7218 (Print)
ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ОСНОВАН В 2013 г.
Выходит 2 раза в год

Серия № 1. **Психологические и педагогические науки** ВЫПУСК 2 / 2022
Учредитель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Издатель – ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 / 2022: электрон. науч. журн. / ред. кол.: Л.А. Косолапова (отв. ред. вып.), Н.А. Гангнус, Е.К. Гитман, А.И. Санникова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2022. – 4,1 Mb. – Текст (визуальный) : электронный.

Данный выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») содержит статьи, посвященные актуальным проблемам в области педагогики общего образования, профессиональной педагогики, андрагогики, методики преподавания. Выпуск включает шесть разделов: «Лингвистическое образование: вызовы XXI века в условиях цифровой трансформации», «Воспитание в средней и высшей школе», «Теория и методика профессионального образования», «Теоретические и методические аспекты образования взрослых», «История педагогики и образования», «Философские основы педагогических исследований». Авторы статей – ученые, преподаватели вузов, учителя школ, аспиранты из Перми, Пермского края и других городов Российской Федерации.

Издание адресовано ученым – специалистам в области педагогики, аспирантам, студентам, работникам образования.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ВЕСТНИКА ПГГПУ:
Б.А. КРУЗЕ – д-р пед. наук, профессор ПГГПУ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ «Психологические и педагогические науки»:
Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. ред.)
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики ПГНИУ (зам. отв. ред.)
Л.Л. БАЛАНДИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА (Педагогика):
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики ПГНИУ (отв. ред. вып.)
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ (отв. секретарь вып.)
Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ
А.И. САННИКОВА – д-р пед. наук, проф. кафедры социальной педагогики ПГГПУ
Н.Г. ЛИПКИНА – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии ПГГПУ

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-78183 от 27.03.2020 г.
Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.
Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)
Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:
URL: http: // www.vestnik1.pspu.ru

Префикс DOI: 10.24412/2308-717X

Электронная почта журнала: lbalandina2017@yandex.ru – Баландиной Людмиле Леонидовне;
pedagog@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Клочко К.А. ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ГРУППЫ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ») ……..... 5

Гуреева А.М. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА) ……. 15

Василенко Д.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ФИЛОЛОГОВ» КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ. 22

Зарубина О.Б. УЧЕБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ …….. 29

Кудрявцева Ю.Д., Прокашева Е.А. ЭФФЕКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ …… 35

Мосина М.А., Магданова М.П. ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ ……... 40

РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Калацкая Н.Н., Валеева Р.А. ВЛИЯЮТ ЛИ СТИЛЬ И МЕТОДЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К АГРЕССИИ? ……... 48

Катушенко О.А. ТРОФИКА И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ …….. 63

Коваленко А.Н. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ …… 71

Куклина Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ……. 77

Соснина Н.Г. МЕДИАДИСКУССИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ ……... 84

Чередниченко О.Н. КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ» КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ……. 90

Шапорев А.А. ПОНЯТИЕ ЛИДЕРСКО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ ……. 105

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Долгих А.С. АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДСТВАМИ НАУЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ …… 111

Долинина И.Г., Кручинина К.С. ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ВОЕННЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ …….. 118

Косолапова Л.А., Кузяев И.З., Мунь Д.С., Новиков И.Н. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ …… 123

Кузаев А.Ф., Ильин И.В., Красноборов И.А. СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ «MOCITESTS» КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ……. 132

Маннанов Е.Ф. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ У КУРСАНТОВ В УЧЕБНЫХ ВОИНСКИХ ЧАСТЯХ РОСГВАРДИИ …….. 140

Мехоношин И.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ РАЦИОНАЛЬНОМУ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЮ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА …… 145

Шарыпова Н.В. ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (НА ПРИМЕРЕ ПРОФИЛЯ «БИОЛОГИЯ») …….. 152

РАЗДЕЛ 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Кирякова К.М., Чистякова Н.Д., Серебренникова М.К., Клейман И.С. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ……. 160

РАЗДЕЛ 5. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Долинина И.Г., Богданов С.Г. СТАНОВЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КИНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ …….. 168

Богомолов А.Н. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ВОЙСК ПРАВОПОРЯДКА: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ……..… 185

РАЗДЕЛ 6. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Зимукова Ю.М. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ШКОЛЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ …….. 195

РАЗДЕЛ 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

УДК 378.016:811
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-5-14

Клочко Константин Александрович
кандидат филологических наук, доцент
и. о. зав. кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614000, г. Пермь, ул. Букирева, 15, e-mail: konstklochko@gmail.com

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ГРУППЫ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»)

Konstantin A. Klochko
Ph.D., Associate Professor, Head of the English Language and Intercultural Communication Department

Autonomous State-Financed Educational Institution of Higher Education 'Perm State National Research University'
614990, Perm, Russia, 15, Bukireva str., e-mail: konstklochko@gmail.com

MEANS OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE DURING THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES (IN THE GROUP OF INTERNATIONAL RELATIONS DEPARTMENT STUDENTS)

Аннотация. В настоящей статье представлены некоторые приемы и методы развития межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку. Отмечается, что в наши дни актуальность межкультурной коммуникации возрастает, а сама эта компетенция может быть эффективно сформирована и развита посредством изучения иностранного языка. Данное утверждение основано на тесной связи языка и культуры, которую можно изучать, в том числе через овладение иноязычной коммуникативной компетенцией. В статье приводятся примеры практических методов развития межкультурной компетенции студентов направления «Международные

© Клочко К.А., 2022

отношения», основанные на опыте автора. Это работа с русско- и англоязычными эквивалентами терминов (часто представляющих из себя метафоры), с высказываниями известных исторических деятелей, их последующее обсуждение, рефлексия, поиск дополнительной информации в Интернете. Также это знакомство студентов с научными статьями по теме, обсуждение содержания этих работ, сравнение результатов научных исследований с научно-популярными источниками. Важным методом является работа с объектами популярной культуры – литературой, фильмами, содержанием соцсетей, актуальными новостями. Перечисленные в статье приемы позволяют, помимо преподавания иностранного языка, фокусироваться на формировании межкультурной компетенции студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, иностранный язык, преподавание, международные отношения.

Abstract. In the given article the author provides some means of developing intercultural competence during the English language classes. It is noted that today the importance of intercultural communication is growing, while this competence can be formed and developed through learning a foreign language. This statement is based upon the connections between language and culture. The latter can be obtained while acquiring a foreign communicative competence. The article enlists some means of developing intercultural competence during the classes of English with the students of International Relations Department. These are: discussing professional terms and quotations of famous politicians in English and Russian languages and realia respectively. This also includes discussion and reflection afterwards as well as looking for additional information on the Internet. One more means is the work with academic articles and the comparison of the given facts with those in the popular culture. The latter (fiction, music, films and more) can also be the source of intercultural information. The means and methods stated in the article help focus on developing intercultural competence alongside teaching English as a foreign language.

Key words: intercultural communication, intercultural competence, foreign language, teaching, international relations.

В настоящий момент вопросы развития компетенций студентов в сфере межкультурной коммуникации являются весьма актуальными, что продиктовано как общим вектором социально-экономического развития [10], так и прикладными задачами, которые должны в профессиональной деятельности решать специалисты [5].

Наиболее актуальной областью развития компетенций, связанных с межкультурной коммуникацией, является сфера преподавания иностранных языков [4].

В целом необходимость обучения участию в диалоге культур (в максимально широком смысле) не вызывает вопросов. Гораздо больше затруднений вызывает практическая сторона данного процесса.

При этом отмечается, что одним из важнейших элементов создания эффективной межкультурной коммуникации является язык [1]. Можно предположить, таким образом, что именно иноязычная коммуникативная компетенция может быть рассмотрена как ключ к освоению межкультурной компетенции. Собственно, о данном феномене подробно писала С.Г. Тер-Минасова в своей работе «Язык и межкультурная коммуникация»: «Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [8, с. 52].

Дидактических приемов, призванных активизировать направленность обучения на диалог культур, достаточно много, и подробнее речь о них пойдет далее. В первую очередь это диалоговый характер выстраивания коммуникации в сфере образовательного процесса. Мы можем утверждать, что это базовый дидактический принцип, который по своей природе присущ образовательному дискурсу. В ходе выстраивания коммуникации подобного рода следует всегда о нем помнить. Это в наиболее значительной мере относится к преподаванию иностранных языков, поскольку любой текст, по мнению А.А. Леонтьева, является формой общения. Он писал, впрочем, относительно художественного текста, что «при общении с искусством человек участвует в этом общении (как творец и как сотворец, реципиент) как личность, реализуя через квазиобъект искусства не какой-то элемент знания о действительности, а систему отношений к действительности (включая сюда ее эмоциональное переживание)» [Цит. по: 2, с. 11]. Между тем понятие диалогичности относится и к корпусу научных текстов, и тексту вообще [6].

В настоящей работе будут рассмотрены некоторые приемы развития межкультурной компетенции на занятии по иностранному языку в вузе. В качестве примера мы берем группу направления «Международные отношения», обучающуюся на 2-м курсе ПГНИУ. Дело в том, что понятие межкультурной коммуникации и его содержание будут несколько различаться для лингвистов и профессионалов других областей. Так, указанное понятие также рассматривается исследователями применительно к международным отношениям в социальном и политическом планах, с учетом внешне- и внутриполитических игроков [7, с. 11]. М.В. Силантьева и А.В. Шестопал пишут: «Учет ценностных «фундаментов» культур, определяющих те или иные стратегии и тактики поведения их представителей в конкретной ситуации, – необходимый компонент эффективной межкультурной коммуникации, имеющей своей целью конкретные деловые результаты» [7, с. 13].

Сам учебный процесс некоторые исследователи относят к акту межкультурной коммуникации, когда в процесс преподавания и обучения, об иной культуре мышления и восприятия узнают обе стороны [13].

Отсюда следует вывод, что само понятие межкультурной коммуникации весьма широко и может по-разному рассматриваться в зависимости от степени ее соприкосновения с аспектами затрагиваемых ею сфер. Существует также мнение, что компетенция в сфере межкультурной коммуникации это не просто навык для работы, но для жизни в целом [11, с. 1641], наряду с критическим мышлением, цифровой грамотностью и т.д.

Предметно же межкультурная компетенция определяется по разным источникам как обладание гибкостью мышления, готовностью слушать других, открытостью, эмоциональной стойкостью и рядом других [11, с. 1642].

Для нашего исследования важным представляется при обучении иностранным языкам учитывать и социокультурный, и профессиональный, и чисто лингвистический компоненты. Дело в том, что недостаточная сформированность иноязычной компетенции студента может негативно влиять на иные аспекты формирования межкультурной компетенции и, учитывая процитированные выше слова С.Г. Тер-Минасовой, послужить основным путем формирования межкультурной компетенции в разных ее аспектах.

Известной методикой работы в этом плане является CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение), об опыте применения которой достаточно много написано [9]. В настоящей же статье мы приводим пример развития у студентов межкультурной компетенции не столько по CLIL, сколько с построением диалога в процессе обучения с активизацией речемыслительной деятельности на иностранном языке.

С 2020/21 учебного года для групп направления «Политология» и «Международные отношения» историко-политологического факультета ПГНИУ введен курс профессионального иностранного языка, разработанный кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации университета. Одной из задач курса является формирование профессиональных компетенций будущих специалистов на иностранном языке.

Применительно к указанной специальности наблюдается совпадение общих целей обучения иностранному языку и профессиональных компетенций. Таким образом, иностранный язык здесь выступает как самостоятельное средство формирования межкультурной компетенции.

Существует достаточно много приемов и методов преподавания и языка, и культуры, помимо CLIL. Так, предлагается, например, применять ролевые игры, подготовку индивидуальных и групповых сообщений, презентации по теме, домашнее чтение, контакты с представителями иных культур и ряд других [3, с. 190–191]. Предлагается для достижения указанной цели также использовать просмотр фильмов с выполнением широкого ряда заданий до, во время и после просмотра, потому что фильм – это уникальная возможность увидеть иное аутентичное поведение, мнение, отношение [12]. Интересно отметить, что и в случае просмотра фильмов рекомендуется обращать внимание на лингвистические, социолингвистические и прагматические аспекты речи героев [12].

В целом при постановке образовательной цели на развитие межкультурной компетенции преподаватель сталкивается с проблемой, как развить эту компетенцию в определенных временных и организационных границах, поскольку наилучший способ и изучить язык, и приобрести межкультурную компетенцию – это жить в иноязычной среде, что в большинстве случаев студентам недоступно [11, с. 1642]. Таким образом, на помощь приходят информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), которые приближают объект изучения, и вопрос ставится уже по-другому: учить не знанию о другой культуре (about), но знанию о том, как работать в другой культуре (how to) [11, с. 1642].

Мы не будем останавливаться на тех изменениях, что привносят в процесс обучения ИКТ, полагая, что они широко известны. Имеются в виду в первую очередь мультимедийные средства (видеоролики, подкасты, интерактивные средства связи), которые и позволяют сдвинуть фокус с простого получения фактов об иной культуре на способы работы с ней. В данный момент мы сфокусируемся на описании практического опыта развития межкультурной компетенции.

Группа студентов, с которыми проводились занятия, составляла 9 человек. Занятия по курсу иностранного (английского) языка в 2020/21 учебном году проводились в течение шести месяцев, с января по июнь 2021 г. (весенний и летний триместры) в объеме 84 академических часов аудиторной работы и 132 часов самостоятельной работы студентов.

Тематический план дисциплины составлялся в соответствии с учебным планом направлений «Политология» и «Международные отношения», чтобы темы корпуса профессиональных дисциплин в соответствующий учебный период примерно совпадали с темами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности».

Этот факт определил первый прием, который использовался автором для развития межкультурной компетенции студентов. Поскольку ведущие курс преподаватели не имеют профильного образования по международным отношениям, то на занятиях используются только элементы CLIL, а тематический план составлен с учетом уже пройденных студентами тем на русском языке, чтобы выстраивать коммуникацию с аудиторией как с «экспертами» по тому или иному вопросу, заставлять сравнивать русскоязычные и англоязычные термины, реалии и т.д.

Так, при работе с темой «Мировая политика» обсуждались русскоязычные эквиваленты терминов в ряде аспектов. Например, особый интерес представляли в этом смысле такие термины, как pork-barrel politics («казенный пирог»), lunar politics (политика, не имеющая практического смысла), gunboat diplomacy («дипломатия канонерок»), которые рассматривались в лингвистическом отношении как метафоры, обсуждалась точность соответствия содержания понятия средствам его выражения. И то и другое делалось применительно и к русскому и к английскому языку.

Как было отмечено выше, средства ИКТ позволили быстро осуществлять поиск необходимой дополнительной информации по вопросу – это примеры описываемых термином явлений, работа с тезаурусами и онлайн-словарями.

Применительно к содержательному аспекту данных терминов студенты получали задания вспомнить или найти примеры ситуаций из истории или актуальной новостной повестки, которые можно описать как «дипломатию канонерок» или применить к ним иные новые термины.

Это дополнительный аспект работы с новой лексикой, помимо традиционных упражнений с новыми словами. Заострение внимания студентов на языковой и содержательной стороне происходит и на этапе рефлексии, когда основные результаты обсуждения проговариваются еще раз всей группой.

Помимо подобных вариантов работы с лексикой, хорошим вариантом, позволяющим студентам шире взглянуть на изучаемые темы, является интерпретация цитат известных людей – политических и исторических деятелей, писателей.

Например, студентам предлагается выбрать самостоятельно высказывание известного человека из предлагаемого списка либо обсудить заранее выбранную преподавателем цитату. Затем студенты интерпретируют данное высказывание, выражают свое согласие или несогласие с автором, аргументируют свою позицию.

В данном случае работа с текстом будет более близка критическому мышлению, поскольку здесь используются соответствующие технологии переосмысления воспринимаемой информации и самовыражения субъектов [15, с. 727]. Стоит отметить, что критическое мышление, как и межкультурная компетенция, также является неотъемлемым навыком XXI века, а потому очевидно, что приемы развития этих навыков могут идти параллельно, взаимно друг друга дополняя.

Интересной особенностью данного вида работы, помимо развития продуктивных навыков и умений речевой деятельности, является потенциальный фокус на межкультурной коммуникации. Так, на занятии целесообразно заострить внимание на персоналиях, будь то Джордж Оруэлл, Перикл, Збигнев Бжезинский, Вудро Уилсон и др. Обсудить, как правильно произносятся имена, особенно те, что имеют иноязычное происхождение, далекое от английской фонетики. Часто так получается, что имя студентам хорошо известно на русском языке (например, Бжезинский, Бонапарт), но они не уверены, как правильно произнести его по-английски. В этом случае также помогают средства ИКТ. В сервисе YouTube есть ролики и целые каналы, посвященные произношению названий стран, языков, персоналий. Если отсутствует мультимедиаматериал, то всегда есть транскрипция того или иного имени, представленная в словарях.

Помимо фонетических особенностей персоналий, студентам предлагается поработать с интернет-источниками, для того чтобы больше узнать о том или

ином человеке. Эта работа может также служить материалом для дальнейшего обсуждения. По отдельным персоналиям возможно составить на занятии KWL-таблицу (know, want, learnt) для последующего обсуждения либо предложить в качестве домашнего задания найти дополнительную информацию и выступить с презентацией.

Вторым приемом, развивающим межкультурную компетенцию студентов, является работа с научными источниками. Так, при работе с темой «Мультикультурализм» изучение основных идей данной концепции шло на материале популярных источников (текстов, лекций TED Talks, коротких видео) либо представленных в учебной литературе текстов. Это позволило студентам составить мнение о принятой на Западе концепции мультикультурализма. Затем им была предложена статья о политике мультикультурализма в странах Азии под названием Politics of multiculturalism in East Asia: Reinterpreting multiculturalism [14], где были представлены данные об особенностях мультикультурализма в Юго-Западной Азии.

При рефлексии после обсуждения всей темы были получены данные, что студенты скорректировали свои представления о мире, в том числе о соотношении понятий «мультикультурализм», «толерантность» в разных странах и культурах. Так, например, отмечалось, что японское общество в целом монокультурно, но толерантно, в таких же странах, как Индонезия или Малайзия, общество исторически поликультурно, но гражданские права ряда национальных меньшинств часто нарушаются по этническому принципу [14]. Так, работа с научными источниками и исследованиями и сравнение их результатов с представленными в популярных источниках позволяет эффективнее формировать межкультурную компетенцию студентов за счет анализа и сравнения информации.

Третьим приемом, применяемым нами при реализации указанного учебного курса, было простое сравнение русскоязычных реалий и реалий стран изучаемого языка. Например, при введении в изучение темы «Бюрократия» выделялись и обсуждались на уроке традиционные для всех стран проблемы, связанные с бюрократией (заполнение бланков и форм, долгое ожидание и т.д.), а потом проводилось сравнение с проблемами бюрократии, которые выделялись жителями Великобритании (по материалам текста). Студентами была отмечена такая особенность британцев, как «любовь к очередям», т.е. стремление выстроиться в организованную очередь даже в тех ситуациях, когда это не требуется.

Аналогичным образом при изучении темы «Войны и вооруженные конфликты» на занятии проводилось формальное сравнение систем воинских званий в армиях России, Великобритании и США с переводом на русский или английский язык. Примечательно, что данная тема послужила стимулом к речемыслительной деятельности студентов на иностранном языке, в том

числе и неподготовленной речи, потому что вызвала ассоциации с целым рядом известных фильмов – «Цельнометаллическая оболочка», «Апокалипсис сегодня» и др. Студенты выразили желание посмотреть или пересмотреть эти фильмы на английском языке, что также является дополнительной возможностью развивать иноязычные коммуникативные навыки и межкультурную компетенцию, что, как было отмечено выше, достаточно широко практикуется [12].

Наконец, четвертым, достаточно эффективным, приемом развития межкультурной компетенции может выступать комментирование текущих новостей на английском языке в начале занятия. Это могут быть как устные краткие сообщения, так и развернутые письменные. При этом можно попросить студентов выразить свое личное отношение к материалу либо выразить собственное мнение как мнение «эксперта», с профессиональной точки зрения.

Для отражения мнений «за» и «против», а также оценочных суждений можно использовать комментарии пользователей сети Интернет к различным новостям, статьям и т.д. Естественно, для этого должны использоваться аутентичные материалы, т.е. процесс чтения и комментирования будет проходить на английском языке.

Таким образом, подводя итог, отметим, что межкультурная коммуникация является весьма актуальной в современном мире, а межкультурная компетенция студентов должна стать элементом их профессиональной компетенции как будущих специалистов.

Важным методом развития межкультурной компетенции является изучение иностранного языка, поскольку культура в широком плане отражается и в речи, и системе языка. В современном мире можно уделять этому компоненту особое внимание, фокусируясь не просто на страноведческой и социокультурной информации при обучении иностранному языку, но целенаправленно формировать межкультурную компетенцию. Последнему очень помогают средства ИКТ, за счет которых достигать целей можно эффективнее.

Представленные в настоящей статье приемы демонстрируют опыт формирования и развития межкультурной компетенции у студентов направления «Международные отношения». Перечисленные приемы не только служат указанной цели, но и развивают также ряд иных навыков и умений, а также общекультурных и общепрофессиональных компетенций, связанных с изучением иностранного языка, позволяют внимательнее сконцентрироваться именно на межкультурной компетенции студентов.

Список литературы

1. Батарчук Д.С., Батарчук Е.А. Формирование конструктивных межнациональных отношений обучающихся в образовательной среде // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Брянск, 2018. – С. 206–214.

2. Богданова О.Ю. Теория и методика обучения литературе: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

3. Винокурова Н.В. Особенности межкультурной коммуникации в ходе обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Труды БГТУ. Сер. 6: История, философия. – 2014. – № 5 (169). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-hode-obucheniya-inostrannym-yazykam (дата обращения: 07.08.2021).

4. Емельянова Н.А., Воронина Е.А. Из опыта интегративного обучения навыкам межкультурной коммуникации в контексте подготовки современного специалиста [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4 (17). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-integrativnogo-obucheniya-navykam-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-kontekste-podgotovki-sovremennogo-spetsialista (дата обращения: 08.08.2021).

5. Резунова М.В., Белозор А.Ф., Овчинникова О.А. Межкультурная коммуникация как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки будущего специалиста народного хозяйства региона [Электронный ресурс] // Вестник ФГОУ ВПО «Брянская ГСХА». – 2018. – № 5 (69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-kak-neotemlemaya-sostavlyayuschaya-professionalnoy-podgotovki-buduschego-spetsialista-narodnogo (дата обращения: 08.08.2021).

6. Серова Т.С., Белова Д.С. Диалог и диалогичность научных текстов в условиях письменного вербального общения [Электронный ресурс] // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – №2 (12). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-i-dialogichnost-nauchnyh-tekstov-v-usloviyah-pismennogo-verbalnogo-obscheniya (дата обращения: 08.08.2021).

7. Силантьева М.В., Шестопал А.В. Межкультурная коммуникация в свете современных образовательных процессов [Электронный ресурс] // Материалы VII Конвента РАМИ. Межкультурная коммуникация: современная теория и практика. 28–29 сентября 2012 г. – М.: МГИМО-Университет. – С. 10–17. – URL: https://mgimo.ru/files2/y05_2013/238120/rami2_intercult.pdf

8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М., 2000. – 262 с.

9.Ториков В.Е., Резунова М.В. Предметно-языковое интегративное обучение (CLIL) в высшей школе // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. – 2016. – № 4 (56). – С. 73–78.

10. Чупина О.В. Межкультурная коммуникация в системе инвариантных характеристик современного образования [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. – 2008. – № 8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-v-sisteme-invariantnyh-harakteristik-sovremennogo-obrazovaniya (дата обращения: 07.08.2021).

11. Chiper S. Teaching Intercultural Communication: ICT Resources and Best Practices // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 93. – P. 1641–1645. 10.1016/j.sbspro. 2013.10.094.

12. Leon-Henri D. 8 Strategies for Teaching Intercultural Communication through Film [Электронный ресурс] // Reflective Teaching Journal. – URL: https://reflectiveteachingjournal.com/strategies-teaching-intercultural-communication-film/ (дата обращения: 07.08.2021).

13. Mikhail P.F. The Education field's contribution to intercultural communication [Электронный ресурс]: 31 Aug 2018 // Diplo. – URL: https://www.diplomacy.edu/blog/education-field%E2%80%99s-contribution-intercultural-communication (дата обращения: 07.08.2021).

14. Nagy S.R. Politics of multiculturalism in East Asia: Reinterpreting multiculturalism // Ethnicities. – 2014. – Vol. 14 (1). – P. 160–176. – DOI: 10.1177/1468796813498078

15. Tabačková Z. Outside the Classroom Thinking Inside the Classroom Walls: Enhancing Students` Critical Thinking Through Reading Literary Texts [Электронный ресурс] // Procediaocial and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 186. – P. 726–731. – URL: https://core.ac.uk/download/pdf/82134221.pdf

УДК 811.111:378
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-15-21

Гуреева Анастасия Михайловна
кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка
и межкультурной коммуникации

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, e-mail: anagur71@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ
(на примере неязыковых факультетов университета)

Anastasia M. Gureeva
Ph.D., Associate Professor of the English Language
and Intercultural Communication Department

Autonomous State-Financed Educational Institution of Higher Education
'Perm State National Research University'
614990, Perm, Russia, 15, Bukirev str., e-mail: anagur71@mail.ru

ON SOME PECULIARITIES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN ONLINE FORM
(exemplified by non-linguistic faculties of the University)

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые особенности изучения английского языка, целью которого является межкультурная коммуникация, в режиме дистанционного обучения. В качестве примера приводятся некоторые практические приемы, позволяющие осуществить устную и письменную коммуникацию на иностранном языке.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, дистанционное обучение, изучение английского языка, университет.

Abstract. This article discusses some of the features of learning English, the purpose of which is intercultural communication, in the distance learning form. As an example, some practical techniques to realize oral and written communication in a foreign language are provided.

Key words: cross-cultural communication, distant education, English language learning, university.

© Гуреева А.М., 2022

В настоящее время большой исследовательский интерес связан с выявлением различных особенностей, характеризующих онлайн-формат обучения, а также с изучением его положительных и отрицательных сторон. Одной из несомненных сложностей данной формы обучения является осуществление коммуникации между преподавателем и студентами, так как большинство обучающихся предпочитают работать с выключенными камерами. В современной педагогической и методической литературе, посвященной вопросам обучения онлайн, возникло понятие – «феномен черного экрана» [6, с. 39], когда преподавателю приходится разговаривать не с обучающимися, а с черными квадратами или кругами, что абсолютно неприемлемо при изучении иностранного языка. В этой связи данная работа является актуальной, так как нацелена на описание некоторых форм работы, позволяющих осуществлять межкультурную коммуникацию в рамках изучения английского языка в университете.

Межкультурная коммуникация представляет собой «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [5, с. 21]. Для осуществления межкультурной коммуникации у студентов необходимо формировать и развивать межкультурную компетенцию, которая связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, умением видеть сходство и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения [4, с. 342].

С целью формирования межкультурной компетенции, повышения мотивации к учебе и будущей профессии, а также для преодоления феномена «черного экрана» были разработаны некоторые задания и упражнения. Все формы работы использовались при дистанционном формате обучения на занятиях английского языка в Пермском национальном исследовательском университете среди студентов неязыковых специальностей, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры.

Прежде чем перейти непосредственно к описанию конкретных практических приемов, позволяющих осуществить межкультурную коммуникацию в онлайн-формате, отметим, что под дистанционной формой обучения в самом общем смысле принято понимать обучение на расстоянии, т.е. в ситуации, когда обучаемый отдален от обучающего расстоянием [1, с. 12]. Кроме того, дистанционное обучение предполагает сочетание традиционных и новых информационных технологий обучения. Данные технологии, как правило, предполагают в основном телекоммуникационный принцип доставки обучаемому основного учебного материала и интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей как непосредственно в процессе обучения, так и при оценке полученных ими в процессе обучения знаний и навыков [2, с. 142].

Важным компонентом дистанционного обучения является связь между субъектами образовательного процесса, поэтому особые требования предъявляются ко всем характеристикам связи – техническим, организационным, психолого-педагогическим [3, с. 83].

Среди разработанных заданий особый интерес у студентов-бакалавров юридического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) вызвало создание и представление рекламы оказания юридических услуг, а также проведение учебного судебного разбирательства – Mock Trial. В учебных группах магистрантов различных факультетов удачно были проведены ролевые игры «Международная конференция», при этом название каждой конкретной конференции определяется в зависимости от будущей специальности обучающихся.

Обучение иностранному языку на неязыковых факультетах ПГНИУ, как правило, рассчитано на несколько академических периодов (триместров), от одного и более, в зависимости от факультета и специализации студентов. Поясним ситуацию на примере юридического факультета ПГНИУ, где изучение английского (единственного иностранного языка для неязыковых факультетов) по программе бакалавриата начинается на втором курсе. В течение осеннего триместра студенты проходят курс «Иностранный язык (английский)», рассчитанный на один академический период с одним преподавателем, а в течение второго, зимнего, триместра, студенты изучают дисциплину «Иностранный язык в сфере юриспруденции (английский)», уже с другим преподавателем, специализирующимся на преподавании английского для юристов.

Таким образом, за последние два учебных года, в связи с пандемией и массовым переходом на онлайн-обучение, а также с особенностями учебного процесса, преподаватели ПГНИУ столкнулись со следующими вариантами учебной ситуации:

1) начало обучения – обычный формат обучения, продолжение и окончание триместра – онлайн;

2) весь триместр – онлайн;

3) начало обучения – дистанционно, продолжение и окончание триместра – офлайн-формат.

Отметим, что в каждой из представленных ситуаций академический период начинался для каждой учебной группы с новым преподавателем, что, несомненно, вызывало определенные сложности для всех участников учебного процесса.

При всех представленных вариантах учебной ситуации среди студентов был проведен опрос, призванный, с одной стороны, выявить отношение обучающихся к дистанционной форме обучения, а с другой, снять некоторые барьеры и побудить, замотивировать их к активной коммуникации на занятиях.

Опрос был проведен анонимно и состоял из следующих открытых фраз, которые необходимо было закончить в свободной форме:

1. Дистанционное обучение (ДО) для меня – это…
2. ДО позволяет мне…
3. ДО не дает мне возможности…
4. Я предпочитаю работать с включенной/выключенной камерой, так как…
5. Включенная камера позволяет/мешает мне…

Анализ ответов позволил выявить следующее:

1. Для подавляющего большинства студентов (86 %) дистанционное обучение – это одна из равновозможных форм учебного процесса, и лишь по мнению 14 %, это не обучение вообще. Большинство иногородних студентов отмечают, что такое обучение позволяет им находиться дома, что очень удобно для них. У некоторых студентов дистанционный формат ассоциируется с заочной формой обучения по цене очной.
2. Дистанционное обучение позволяет студентам рациональнее распределять свое время, лучше выполнять домашнее задание, больше времени уделять домашним делам, не тратить времени на дорогу в университет.
3. Онлайн-формат не дает возможности личного общения как студентов друг с другом, так и студентов с преподавателем, а также затрудняет получение профессиональных навыков и умений: «стать юристом проще, находясь в профессиональной среде, нежели за гаджетом».
4. Большинство студентов предпочитают работать с выключенной камерой, так как это позволяет им не заботиться о своем внешнем виде, чувствовать себя более раскованно и сосредоточиться на занятии, а также не перегружать сеть (многие студенты жалуются на плохое интернет-соединение).
5. Включенная камера вызывает волнение и стеснение, что особенно ощущается, когда студенты включают камеру только тогда, когда отвечают или делают презентации. Некоторые студенты признаются, что выключенная камера позволяет им одновременно заниматься своими делами, однако они здесь же отмечают, что это неправильно и отрицательно сказывается на качестве обучения.

Учитывая данные проведенного опроса, были скорректированы некоторые требования, и перед началом нового триместра в формате онлайн в учебных группах студентам была показана презентация, в которой были представлены особенности обучения иностранному языку онлайн, а также разъяснены некоторые правила работы в Zoom, своеобразная «этика» Zoom – Zoom Ethics.

Изучив опыт зарубежных коллег, в частности, университета штата Айова и Кембриджского цента онлайн-технологий, студентам были предъявлены следующие требования: обеспечить хороший доступ к Интернету, иметь камеры и микрофон, подключаться в Zoom не с телефона, а с компьютера или с ноутбука. Отдельно было разъяснено, что у всех должна быть возможность включать демонстрацию экрана и работать в чате, загружать и скачивать файлы, а не пользоваться почтой, что достаточно усложняет учебный процесс.

Несмотря на то, что не удалось добиться выполнения данных требований на сто процентов, следует подчеркнуть, что студенты более ответственно стали относиться к учебному процессу, при возникновении технических трудностей помогали друг другу включить демонстрацию экрана или загрузить файлы в чат.

Учитывая негативный опыт работы в Zoom, были разработаны некоторые правила, своеобразная этика, которая тоже была представлена

в презентации в начале академического периода. К сожалению, пришлось особо подчеркнуть, что это такой же учебный процесс, и поэтому в начале пары необходимо приветствовать преподавателя и друг друга, включать камеры, не покидать конференцию без предупреждения, использовать чат только в образовательных целях и т.д. Несмотря на кажущийся примитивизм, проговаривание данных правил и обсуждение предъявленных требований позволили расставить важные акценты, снять некоторые барьеры и, как показал последующий опыт, положительно повлиять на мотивацию учащихся.

Более того, с целью возрастания у студентов интереса к учебе и профессии, иначе говоря, для развития коммуникативных и профессиональных компетенций, необходимо было скорректировать подбор материала и создать упражнения для работы онлайн. Так, на юридическом факультете программы бакалавриата изучение темы «Профессия юриста» проходило в несколько этапов.

Базовой основой при изучении данной темы является электронная версия учебника The Lawyer's English Language Coursebook. После изучения основных отличий профессии юриста в Великобритании и выполнения ряда традиционных упражнений студентам было предложено задание создать собственную рекламу оказания юридических услуг. Изучив предварительно образцы рекламных услуг юристов Соединенного Королевства, студенты ознакомились с особенностями структуры подобных текстов и соответствующей лексикой. Рекламу необходимо было оформить в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данным текстам, и представить ее при помощи демонстрации экрана на занятии, комментируя текст рекламного объявления.

Необходимым условием было привлечь «клиентов», роль которых играли остальные члены учебной группы, письменно задавая уточняющие вопросы в чате. Такая форма работы позволила сочетать говорение и письмо, и, таким образом, состоялась имитация реальной профессиональной межкультурной коммуникации в рамках отдельно взятого занятия английского языка.

Для магистрантов, изучающих дисциплину «Академическая и профессиональная коммуникация на иностранном языке», для работы в онлайн-формате была разработана ролевая игра «Международная конференция», причем необходимым условием при проведении данной ролевой игры опять же является имитация реальной коммуникации участников конференции на английском языке.

Учитывая уровень владения языком и количество часов, отведенное на изучение данной дисциплины (оно отличается в зависимости от направления), можно использовать разные форматы конференции. Так, для студентов, владеющих английским языком на продвинутом уровне, можно провести конференцию в формате круглого стола, когда каждый участник сначала представляется, затем выступает с сообщением по теме, после чего устраивается question-answer session, когда все участники конференции задают друг другу уточняющие вопросы по теме выступления.

Для базового уровня владения языком можно предложить использовать классический формат конференции, когда участники представляют свои доклады с помощью программы Power Point, включая демонстрацию экрана, и после каждого доклада отвечают на заранее подготовленные вопросы других участников конференции. Кроме того, студентов можно обучить технологии создания стендовых докладов и организовать Poster Session, достаточно новый формат для студентов, который вызывает у них устойчивый интерес.

При проведении таких ролевых игр на платформе Zoom, независимо от формата конференции, все участники могут задавать друг другу вопросы как в устной, так и в письменной форме, используя чат. Кроме того, домашняя обстановка позволяет студентам обустроить свое рабочее место, декорировать его соответствующим антуражем. Название каждой конкретной конференции определяется в зависимости от будущей профессии обучающихся, например, для студентов специальности «Основы работы с молодежью» темой конференции может быть «Проблемы молодежи в современном мире», для специальности «Социальная работа» – «Роль социальной рекламы в решении проблем современного общества» и т.д.

При подготовке и непосредственно в ходе самой конференции тренируются различные навыки и умения обучающихся, а именно, навыки публичных выступлений, умение устно и письменно формулировать свои мысли, а также развиваются навыки критического мышления. Кроме того, студенты самостоятельно знакомятся с различными коммуникативными стилями, так как в начале конференции каждый участник выступает с небольшой самопрезентацией, где он называет свое вымышленное имя, страну, которую он представляет, организацию и кратко рассказывает о своих полномочиях. Самостоятельное изучение особенностей коммуникации, принятых в данной конкретной стране, позволяет участником ролевой игры выглядеть более достоверно и естественно.

Ролевые игры успешно проходят на платформе Zoom и для студентов, обучающихся по программе бакалавриата. Так, студенты юридического факультета принимали участие в учебном судебном заседании – Mock Trial, впервые проведенном в онлайн-формате. Отличие проведения данной ролевой игры дистанционно заключается в том, что все участники судебного разбирательства – обвиняемый, судья, прокурор, адвокат, свидетели – получают ценный опыт осуществления профессиональной коммуникации в онлайн-формате. Анализ отзывов студентов показал, что судебное разбирательство прошло успешно, на эмоциональном подъеме и дало возможность посмотреть на судебную систему «изнутри».

В заключение отметим, что подобные задания и ролевые игры позволяют устранить «феномен черного экрана», способствуют повышению мотивации и развитию лингвистических, межкультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Список литературы

1. Волкова А.Н. Специфика языкового дистанционного обучения // Иностранные языки в высшей школе: проблемы, опыт, перспективы: материалы межвуз. науч.-метод. семинара (г. Чита, 13 марта 2001 г.). – Чита: ЗИП Сиб УПК, 2001. – С. 30–35.

2. Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособие для студентов лингв. фак-тов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – С. 208.

3. Кудашов В.И. Социально-психологические особенности дистанционного образовательного взаимодействия // Сборник тезисов Международной конференции по передовым технологиям обучения EdCrunch-Томск / отв. ред. Е.А. Другова. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2020. – С. 83.

4. Мишланова С.Л., Пермякова Т.М. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации: Стереотипность и творчество в тексте // Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2005. – С. 340–350.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 261 с.

6. Фаненштиль Т.В., Бахтиярова Е.З., Эннс И.А. Преподавание философии в новых контекстах. Инструменты цифровой образовательной среды // Сборник тезисов Международной конференции по передовым технологиям обучения EdCrunch-Томск / отв. ред. Е.А. Другова. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2020. – С. 35–39.

УДК 378.016:811.111
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-22-28

Василенко Дарья Владимировна
старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15, e-mail dashavas2904@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ФИЛОЛОГОВ» КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

Darya V. Vasilenko
Senior Lecturer of the English Language and Intercultural Communication Department

Autonomous State-Financed Educational Institution of Higher Education 'Perm State National Research University'
614990, Perm, Russia, 15, Bukireva str., e-mail dashavas2904@rambler.ru

SPECIFIC FEATURES OF TEACHING A PROFESSIONAL COURSE “ENGLISH FOR PHILOLOGISTS” TO CHINESE STUDENTS

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям преподавания курса профессионального английского языка на филологическом факультете для студентов из КНР. Актуальность данной темы связана с несколькими факторами, включая растущее число китайских студентов в российских вузах, языковой барьер, типологические различия между китайским и английским языками, проблемы межкультурного общения. Автор анализирует указанные проблемы и предлагает их решение в рамках профессионального курса «Английский язык для филологов», адаптированного для преподавания китайским студентам.

Ключевые слова: английский язык, профессиональный курс, студенты-филологи, китайские студенты.

Abstract. The article deals with specific features of teaching a professional course in English for students of philology from China. The importance of this issue is connected with several factors including the rising number of Chinese students in Russian universities, the language barrier, typological differences between the Chinese and English languages, and the problems of intercultural communication.

© Василенко Д.В., 2022

The author analyses the identified problems and suggests solutions in the frame of the professional course “English for Philologists” adapted for teaching students from China.

Key words: English language, professional course, students of philology, Chinese students.

Согласно данным, опубликованным на сайте Study in Russia, количество иностранных студентов, обучающихся в российских вузах в 2019/20 учебном году, составило 315 тыс. человек, что соответствует 8 % от общего количества студентов. Эта цифра выросла почти в 2 раза по сравнению с 2014/15 учебным годом, когда в высших учебных заведениях нашей страны обучалось 183 тыс. иностранных граждан [10]. Это означает, что популярность российских вузов в других странах растет. При этом образование в российских университетах востребовано не только у абитуриентов из стран СНГ, но и из стран Азии, лидерами среди которых являются Китай, Индия и Египет. Отметим, что Китай занимает 4-е место по количеству студентов в вузах России, число которых достигло почти 30 тыс. человек [10]. Все это требует адаптации российских образовательных программ для студентов из Китая, что, в свою очередь, представляет собой определенные вызовы для преподавателей. Все вышеизложенное обусловливает актуальность настоящего исследования.

По данным Центра социологических исследований («Социоцентр») при Министерстве науки и высшего образования РФ, русский язык является самой популярной специальностью, которую выбирают студенты из КНР для изучения в российских вузах [7]. При этом многие из них останавливают свой выбор не просто на практическом курсе русского языка, а на изучении русского языка как специальности, что влечет за собой трудности, связанные как с межкультурными различиями, так и лингвистическими. Остановимся подробно на проблемах языкового характера.

Как известно, подготовка по филологическим направлениям включает в себя способность владеть системой лингвистических знаний, которая состоит не только из знания основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений, но и закономерностей функционирования языков [4]. Поскольку в программу подготовки входит курс «Английский язык профессиональный», то выпускники должны уметь читать и понимать профессиональные тексты, а также высказываться на профессиональные темы, т.е. владеть лингвистическими терминами на английском языке и уметь описать лингвистические законы по-английски [6, с. 16]. Это вызывает трудности как у преподавателя, так и у студентов.

Первая группа трудностей связана с языковым барьером. Несмотря на то что количество студентов из КНР в российских вузах растет, немногие

преподаватели английского языка стремятся овладеть китайским языком. Среди причин отсутствия такого стремления сами преподаватели указывают тот факт, что английский является языком международного общения, им в разной степени владеют повсеместно. Следовательно, вероятность коммуникации с использованием английского языка в межкультурной среде достаточно высока. Другая причина связана с трудностями изучения китайского языка, который, по данным ЮНЕСКО, считается самым сложным языком для изучения [1]. Более того, студенты из Китая, приезжающие учиться в Россию, не в совершенстве владеют русским и английским языками. При этом необходимо отметить, что русский язык выступает языком-посредником при изучении профессионального курса «Английский язык для филологов» китайскими студентами, поскольку данная дисциплина преподается на 3-м курсе, и знакомство со специальностью у вышеуказанных студентов происходит первоначально на русском языке. Следовательно, необходимо использовать уже имеющиеся у обучающихся знания для более эффективного овладения ими лингвистической терминологией на английском языке. С другой стороны, использование русского языка в качестве посредника может послужить препятствием для некоторых форм работы на занятии, например, дискуссии. Если студенты встречаются с английским словом, выражающим незнакомое им понятие, они будут обращаться сначала к родному китайскому языку, затем соотносить слово, выражающее данное понятие, со словами в английском и русском языках. Эту особенность также необходимо принимать во внимание при разработке заданий.

Вторая группа трудностей связана с самим китайским языком, существенно отличающимся от русского и английского языков. Известно, что русский и английский языки относятся к языкам флективного типа, тогда как китайский язык является представителем изолирующего типа языков [5, с. 446]. Это означает, что грамматические формы в этих языках проявляются по-разному: в русском и английском при помощи изменения слов, тогда как в китайском – при помощи порядка слов и интонации. Кроме того, языкознание в Китае опирается на тысячелетнюю традицию, берущую свое начало в середине I тысячелетия до нашей эры и развивавшуюся независимо от европейских лингвистических школ до начала XX в. Другой особенностью китайского языка является иероглифическая письменность, которая передает содержание лингвистических единиц, но не их произношение [2, с. 21]. Подобные различия необходимо учитывать при объяснении лингвистических понятий носителям китайского языка.

Третья группа трудностей связана с двумя предыдущими и носит культурологический характер. Данные трудности основываются на различиях в религии и культуре между Китаем, Россией и Европой. Хотя проблемы культурологического характера оказывают наименьшее влияние на

образовательный процесс при изучении профессионального курса «Английский язык для филологов», преподаватель должен быть готов снять возникающие у студентов трудности, в особенности при обращении к историческим аспектам языкознания.

Попытка решения всех вышеизложенных задач была предпринята в ходе обучения профессиональному английскому языку студентов-филологов из КНР в Пермском государственном национальном исследовательском университете.

Предложенный студентам курс состоит из трех частей. Первая часть посвящена актуальным вопросам английского языка и включает в себя темы, относящиеся к истории английского языка, его современным вариантам и наиболее распространенным диалектам, тенденциям развития. Во вторую часть курса включены темы, рассказывающие об истории развития языкознания в Европе и Америке и о современном западном языкознании. Третья часть включает в себя лингвострановедческий материал, посвященный основным этапам развития культуры и литературы в Великобритании. Все части курса снабжены текстами для чтения, заданиями на понимание прочитанного, отработку лексики и контрольными вопросами. Некоторые разделы содержат также аудиоматериалы и задания творческого характера. Курс составлен с использованием источников свободного доступа в сети Интернет (в частности, YouTube, Ted Talks и др.), а также учебных пособий, предназначенных для специалистов-филологов (Л.Р. Позднякова «История английской и американской литературы» [3], Anthony Manning “English for Language and Linguistics” [9], Johnathan Culpeper “History of English” [8]). Отметим, что части курса не одинаковы по объему материала: наиболее наполненной является первая часть, вторая и третья значительно меньше. Это связано прежде всего с принципом подачи материала «от простого к сложному», а также с необходимостью практического применения теоретических знаний для анализа конкретного языкового материала. Остановимся на содержании курса более подробно.

В начале обучения студентам предлагается ознакомиться с основными этапами развития английского языка, что позволяет студентам получить интегральное представление о языке как о сложной развивающейся системе, а также понять место английского языка в системе других европейских языков. В данный блок входит знакомство с английской орфографией и ее историей, что позволяет снять классические для изучающих английский язык вопросы о разнице между написанием и произношением английских слов. Сопоставление истории английского и китайского языков позволяет студентам выявить общие тенденции развития языков.

Другой темой, включенной в первую часть курса, являются варианты современного английского языка. Здесь студентам предлагается познакомиться с основными особенностями английского языка, используемого в США,

Канаде, Австралии и Индии. При этом особое внимание уделяется американскому варианту английского языка в связи с его большой распространенностью, а также влиянию, которое он в настоящее время оказывает на другие языки. Вниманию студентов предлагаются не только лексические и грамматические, но и фонетические особенности американского варианта на примерах из речей современных британских и американских политических лидеров, таких как Дональд Трамп, Тереза Мей, Борис Джонсон.

Это дает студентам представление о многообразии форм существования языка. Поскольку современный китайский язык представляет собой неоднородное явление, включающее официальный стандарт «путунхуа» и множество диалектов, темы, связанные с вариантами английского языка, оказываются близкими студентам из КНР.

Третий блок состоит из тем, посвященных диалектному, социальному и профессиональному расслоению внутри английского языка: кокни, сленгу, языку прессы и СМС. В данном блоке содержатся основные сведения о вышеуказанных социальных и профессиональных диалектах, а также практические задания по переводу текстов с одного диалекта на другой. Важность изучения диалектов видится нам в двух аспектах: теоретическом и практическом. Во-первых, изучение диалектов относится к общетеоретической подготовке будущих филологов. Во-вторых, знание диалектных особенностей позволит студентом избежать стилистических ошибок в речи. В этот же блок входит тема «Политическая корректность», в рамках изучения которой студенты знакомятся с новыми нормами английского языка. Полагаем, что важность этой темы в свете последних политических событий трудно переоценить, а знание политкорректных норм позволит студентам избежать проблем в общении.

Вторая часть курса включает в себя знакомство с основными лингвистическими направлениями современных исследований, а также с историей западного (европейского и американского) языкознания от древнейших времен до наших дней. Задачей этой части является знакомство с профессиональной терминологией на английском языке, использование полученных ранее профессиональных знаний для построения устных и письменных высказываний на английском языке. Важность этой части заключается в том, что основная масса научных публикаций в современном мире происходит на английском языке. Следовательно, будущие филологи должны уметь читать и понимать профессиональные тексты на английском языке, вести научную дискуссию, а также создавать собственные тексты на профессиональные темы. Это все невозможно без овладения терминологическим аппаратом.

Третья часть курса знакомит студентов с основными этапами развития английской литературы. Включение этой части в курс обусловлено

несколькими причинами. Во-первых, высшее филологическое образование включает изучение не только лингвистики, но и литературоведения. Во-вторых, развитие языка идет параллельно с развитием литературы, и изучение ранних этапов становления языка часто возможно лишь благодаря памятникам литературы. В-третьих, студенты из КНР плохо знакомы с западной литературой, поэтому знакомство с лучшими образцами литературы на английском языке позволяет им лучше ориентироваться в современной западной культуре, часто использующей классические сюжеты. В-четвертых, некоторые английские писатели, в частности, У. Шекспир, оказали значительное влияние на английский язык. Поскольку У. Шекспир является автором многих фразеологизмов в современном английском языке, то знакомство с его произведениями помогает студентам в овладении английским языком.

В этой части курса студенты знакомятся с особенностями древнеанглийской и средневековой литературы, литературой эпохи Возрождения и Викторианской эпохи. Студентам предлагаются тексты, дополненные сведениями о выдающихся писателях каждой из эпох и кратким содержанием их главных произведений. Студенты пишут эссе-рассуждения, сравнивая разные эпохи и писателей. К сожалению, количество часов в курсе (56) не позволяет подробно познакомить студентов хотя бы с некоторыми литературными произведениями, однако даже поверхностное знакомство позволяет создать у них целостное представление об английской литературе и даст им возможность знакомства с понравившимися авторами в будущем.

Таким образом, профессиональный курс «Английский язык для филологов» интегрирует знания из различных областей филологической науки, дает студентам теоретические знания и практические навыки. При разработке курса учтены особенности обучения студентов из Китая. Отметим, что данный курс может быть использован в качестве основы для разработки курса профессионального английского языка для студентов-филологов из других стран с учетом их особенностей.

Список литературы

1. Заграница [Электронный ресурс]. – URL: https://paris.zagranitsa.com/article/7567/iunesko-nazvala-10-samykh-slozhnykh-iazykov-dlia-izucheniia

2. Кирюхина Л.В. Становление грамматической традиции в китайском языкознании: опыт системного анализа грамматики Ма Цзяньчжуна: дис. … канд. филол. наук. – Иркутск, 2018. – 209 с.

3. Позднякова Л.Р. История английской и американской литературы. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 320 с.

4. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 “Лингвистика” (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]: (зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33786). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf

5. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 536 с.

6. Соловова Е.Н., Тер-Минасова С.Г. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа [Электронный ресурс]. – URL: https://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf

7. Центр социологических исследований («Социоцентр») при Министерстве науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. – URL: https://ria.ru/20190627/1555960997.html

8. Culpeper J. History of English. – Routledge, 2000. – 114 p.

9. Manning A. English for Language and Linguistics. Garnet Education. – 2008. – 133 p.

10. Study in Russia [Электронный ресурс]. – URL: https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/

УДК 371.39:004.4
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-29-34

Зарубина Ольга Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», Самара, Россия
443099, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67, e-mail: zarubina@sgspu.ru

УЧЕБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Olga B. Zarubina
Ph.D., Associate Professor of the English Language and Teaching Methods of Foreign Languages Department

Federal State-Financed Educational Institution of Higher Education 'Samara State University of Social Sciences and Education'
443099, Samara, Russia, 65/67, Maksim Gorky str., e-mail: zarubina@sgspu.ru

THE ONLINE LEARNING PLATFORM AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Аннотация. В статье описываются существующие сегодня учебные интернет-ресурсы. Автором устанавливается дидактический потенциал интернет-ресурсов для формирования социокультурной компетенции обучающихся средней школы.
Ключевые слова: учебные интернет-ресурсы, педагогическая технология, социокультурная компетенция, урок иностранного языка.

Abstract. The article deals with the modern online learning platforms. The author states the didactic potential of the online learning platforms for the development of sociocultural competence in students of secondary school.
Key words: the online learning platforms, pedagogical technologies, sociocultural competence, the foreign language lesson.

Поскольку изучение иностранных языков становится необходимым и доступным все большему кругу людей, повышается мотивация к изучению английского как основного средства международного общения, в том числе

© Зарубина О.Б., 2022

средства проведения совместных научных исследований, построения экономических отношений, реализации программ и проектов различных направлений на различных уровнях. Возникает необходимость организации учебного процесса уже в общеобразовательной школе так, чтобы учащиеся после выпуска были способны использовать английский язык в реальных жизненных ситуациях.

Знание и владение культурными особенностями носителей другого языка называется социокультурной компетенцией, и она является компонентом коммуникативной лингвистической компетенции. Общение с представителем иной культуры осуществимо только при наличии сформированности множества навыков. Овладение иностранным языком на высоком уровне становится целью обучения, и этот процесс овладения невозможен без формирования социокультурной компетенцией.

Одна из первых трактовок феномена «социокультурная компетентность» была предложена специалистами Совета Европы Jan van Ek и John L.M. Trim в исследовании Threshold 1990 [7]. Согласно данному документу, социокультурная компетенция определяется как аспект коммуникативной способности личности, который содержит те специфические особенности общества и его культуры (способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становления и поддержки социальных контактов с помощью коммуникации), которые проявляются в коммуникативном поведении членов данного общества. Ученые классифицируют эти признаки как «социальные конвенции», «социальные ритуалы» и «универсальный опыт», овладение которыми является необходимым условием для успешной коммуникации [7].

В современных педагогических исследованиях социокультурная компетентность трактуется как свойство личности, характеризующее ее теоретическую и практическую готовность к социокультурной деятельности, в том числе обоснованность (опережающую и рефлексивную) поведенческих актов на основе осмысленно принятых решений, а также определяющее ценностные ориентации личности и способствующее их формированию [4].

Овладение социокультурной компетенцией, как известно, предполагает усвоение необходимого минимума социокультурных знаний, а также системы навыков и умений согласовывать свое поведение в соответствии с этими знаниями. Социокультурная компетенция предполагает знакомство учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и способность пользоваться элементами социокультурного контекста, релевантными для порождения и восприятия речи, с точки зрения носителей языка. Это такие элементы, как обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы и страноведческие знания.

Способность общаться в рамках диалога культур можно представить в виде ряда умений:

– ставить себя на место других участников общения;

– проявлять инициативу межкультурного контакта;

– прогнозировать социокультурные недостатки, которые могут привести к недоразумению;

– брать на себя ответственность за устранение возможного межкультурного недоразумения;

– проявлять дипломатичность;

– существовать в многокультурной среде [3].

Л.В. Калинина утверждает, что «введение элементов культуры в процесс преподавания английского языка является необходимой потребностью настоящего, поскольку осознание и отделение признаков различий разных культур, толерантное отношение к этим различиям стимулирует лингвистическое, когнитивное и социальное развитие учащихся» [1].

Проанализировав психолого-педагогические и дидактические исследования ряда ученых, следует отметить, что все они в той или иной форме настаивают на необходимости наличия потенциала самообразования, развития и тяги к творческому подходу к приобретению и реализации получаемых ЗУН у школьников. Знание иностранного языка оказывает влияние на формирование личности и становление ее в социуме как успешной и образованной.

Информационные технологии позволяют успешно развивать социокультурную компетенцию через доступ к большому количеству учебной аутентичной информации. Интернет-технологии позволяют сформировать качественно новую и эффективную среду обучения, тем более что модернизированные образовательные процессы предполагают привлечение целого ряда информационных ресурсов, что возможно лишь при умелой обработке и презентации информации. Возможности современного урока и системы образования в целом значительно расширяются благодаря использованию мультимедийных, интерактивных технологий и Интернета.

Успешность освоения предмета значительно повышается, если регулярно в должной мере применять информационные технологии. Данное утверждение можно объяснить тем, что при работе с информацией, записанной в цифровом (электронном) виде, можно легко осуществить поиск необходимой информации с помощью систем автоматического поиска. Сейчас многие известные печатные издания (энциклопедии, словари, учебные пособия, справочники, книги) оцифрованы и конвертированы.

Неизбежным следствием развития информационных технологий является возникновение принципиально новой образовательной системы, способной предоставить доступ к образовательным ресурсам широкому кругу пользователей. По мнению экспертов, хаотичная стадия компьютеризации системы образования завершается, поскольку интернет-технологии прочно вошли в теорию и методику преподавания, став ее нормой. Учитель активно и систематически внедряет актуальные дидактические средства в свою практику.

В педагогическую терминологию прочно вошло понятие педагогической интернет-технологии, однако следует обратить внимание на то, что среди педагогов существуют некоторые разночтения в его понимании и употреблении.

В последние годы термин «интернет-технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», потому что все информационные технологии сейчас так или иначе связаны с применением компьютера. Однако термин «интернет-технологии» гораздо шире и включает «компьютерные технологии» как дополнительную составляющую. При этом информационные технологии, основанные на использовании современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «современные интернет-технологии» [2].

Интернет включает в себя по меньшей мере два главных компонента: телекоммуникации и информационные ресурсы. К более распространенным формам телекоммуникаций (т.е. коммуникации с помощью ИТ) относятся электронная почта, чат, форум, видео- и веб-конференции. Изначально целью данных программ было обеспечить коммуникацию между людьми на расстоянии, но потом они стали использоваться в учебных целях, в частности, при обучении иностранному языку. Интернет объединяет пользователей, предоставляя им возможность непосредственно взаимодействовать друг с другом в кратчайшие сроки. Большинство школьников знакомы со многими формами реализации виртуального общения. В научной литературе имеется большой объем исследований, посвященных применению различных форм виртуальной коммуникации в обучении иностранному языку.

К основному программному обеспечению (ПО), которое предоставляет Интернет и которое может быть использовано для формирования социокультурной компетенции учащихся средней школы, отнесем следующие:

– электронная почта (чаще E-mail); используя данный ресурс, ученики могут контактировать и налаживать коммуникацию с носителями языка, который они изучают; использование электронной почты также благотворно влияет на развитие и совершенствование навыков грамматики и письма;

– телеконференции (Usenet); имея такое ПО, школьники могут контактировать с иностранцами в режиме онлайн, слышать речь собеседника и порождать свои устные высказывания, совершенствуя умения аудирования и говорения на иностранном языке;

– веб-сервер; такое ПО предназначено для создания собственного интернет-сайта, на котором ученики могут размещать интересующую их и социально значимую информацию, привлекать иностранных школьников для общения при наличии чата или форума [5].

Особенно популярными становятся блоги. Блог – это ресурс для обмена информацией, инновационный прием общения, решение проблемы систематизации файлов, незаменимый помощник при внедрении идей и реализации проектов.

Отметим также, что использование популярных социальных сетей уменьшает дистанцию между учителем и учеником и превращает ученика из пассивного слушателя в активного исследователя.

Платформы Zoom, Skype, Viber, Google Meet и другие дают возможность окунуться в настоящее среду иностранного общения без особых затрат на билет

в другую страну. Проведение веб-конференций с носителями языка создает благоприятную почву для самообразования учащихся и повышения их мотивации к изучению английского языка.

Для развития умений учащихся в процессе обучения английскому языку исследователями-педагогами предлагается использование компьютерных серверов типа Text 2 Mind Map или Edraw Mind Map – удобной и эффективной технологии визуализации мышления и альтернативной записи [6]. Ментальные карты (англ. mindmap) – способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем. Ментальные карты используются для создания, визуализации, структуризации и классификации идей, как средство для обучения. Они позволяют увеличить творческие способности учащихся при создании и дальнейшем использовании карт, генерировании идей, улучшают запоминание информации, содержащейся в карте. Такие карты идеально подходят для развития социокультурной компетенции в процессе обучения английскому языку и могут быть применены к различным видам задач, так как активно привлекают внимание учащихся разного возраста, развивают творческое мышление. Они позволяют систематизировать любую тему или вопрос, могут составляться всем классом, группой или индивидуально. Ментальные карты позволяют улучшить память, напомнить факты, слова и образы, генерировать идеи, вдохновлять на поиск решения, анализировать результаты или события, суммировать информацию и организовать взаимодействие между учениками в групповой работе или ролевых играх.

Синтезировать или сочетать элементы в единое целое – уникальное свойство конкурентоспособной личности. Развитию данных навыков помогает компьютерная онлайн-программа Wordle. Учитель английского языка может создать свое собственное облако из слов (ключевых терминов и элементов), на которые он хочет обратить внимание учеников всего за несколько минут. Затем данный постер можно сохранить на компьютере, в Интернете или сразу распечатать. При изучении английского языка данная программа помогает развивать навыки устной и письменной, диалогической и монологической речи учащихся, выступая в роли плана или опорной таблицы. Ученики учатся объединять отдельные слова в надфразовые единства и целые предложения.

Таким образом, создается основа для непринужденного общения на английском языке, причем на базе той лексики, которую предлагает учитель.

Список литературы

1. Калинина Л.В. Обучение английскому языку и культуре в социокультурном аспекте // Иностранные языки. – 2008. – № 2. – С. 33.

2. Кузнецова Т.Ф. Использование мультимедийных презентаций и видеоматериалов на уроках // Таврический вестник образования. – 2013. – № 1. – С. 177.

3. Пахотина С.В. Формирование социокультурной компетентности учащихся: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ишим, 2007. – 20 с.

4. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе / В. Нечаев, Р. Бозиев, А. Вербицкий, В. Лазарев [и др.] // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 100–121.

5. Slaouti D. Computers and writing in the second language classroom // A pecial interest in computers. Learning and teaching with information and communication technologies / ed. by P. Brett and G. Motteram. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2000. – P. 9–30.

6. Text2Mind Map [Электронный ресурс]. – URL: https://tobloef.com/text2mindmap/

7. Threshold 1990 / J.A. van Ek, J.L.M. Trim; Council of Europe. – Rev. a. corr. ed. – Cambridge [etc.]: Cambridge univ. press, 1998. – [Б. н.]. – 184 p.

УДК 81’27:004.4
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-35-39

Кудрявцева Юлия Дмитриевна
преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык)

Прокашева Елена Алексеевна
преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык)

ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище» МО РФ,
пгт Звездный, Россия
614575, Пермский край, пгт Звездный, ул. Ленина, 15, e-mail: perm-svu@mil.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Yulia K. Kudryavtseva
Teachers of a Separate Discipline (Foreign Language)

Elena P. Prokasheva
Teachers of a Separate Discipline (Foreign Language)

Perm Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation
614575, Zvezdny, Perm Krai, Russia, 15, Lenin str., e-mail: perm-svu@mil.ru

EFFECTIVE ONLINE SERVICES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

Аннотация. В статье раскрывается обучающий потенциал онлайн-сервисов для активизации навыков говорения обучающихся, рассмотрены преимущества их использования на разных этапах обучения говорению, даны методические рекомендации по внедрению их в практику учителя для организации современного учебного процесса в формате дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интернет-сервисы, коммуникативная компетенция, коммуникация.

Abstract. The article describes the training potential of online services for activating the speaking skills of students, considers the advantages of their use at different stages of teaching speaking, and gives methodological recommendations for their implementation in the practice of teachers for the organization of the modern educational process in the format of distance learning.

Key words: distance learning, internet services, communicative competence, communication.

© Кудрявцева Ю.Д., Прокашева Е.А., 2022

Формальное образование поможет вам выжить.
Самообразование приведет вас к успеху.
Бизнесмен и коуч Джим Рон

Актуальность представленной в статье информации определяется необходимостью создания условий образовательного пространства, обеспечивающих повышение мотивации, определяющей успешное овладение межкультурной компетенцией путем активизации обучающихся в учебную деятельность с помощью стимулирующих онлайн-стратегий.

Удаленный формат обучения – это реалия нашего времени, требующая от преподавателя гибкого перестроения своей деятельности в сложившихся новых условиях для обеспечения качественного взаимодействия с обучающимся [3].

Современный ФГОС требует достижения обучающимися хорошего уровня владения четырьмя видами речевой деятельности на английском языке: аудированием, чтением, говорением и письмом. Однако и здесь есть особая иерархия, выделяющая говорение как опережающее умение по отношению к чтению и письму. Способность формулировать и излагать свои мысли в устной форме – основа для других умений. Кроме того, говорение является мощным мотивационным фактором для овладения английским языком и, как правило, является самым любимым видом деятельности на уроке у обучающихся любого возраста.

Эффективность онлайн-обучения говорению на уроках иностранного языка подтверждается целесообразностью выбора реализуемых технологий и интернет-ресурсов, а также правильно организованной обратной связью. Рассмотрим более подробно преимущества онлайн-сервисов, использование которых направлено на совершенствование коммуникативной компетенции через осуществление речемыслительных операций в интерактивных видах речевого взаимодействия.

Из своей практики при обучении говорению **на мотивационном этапе** при выполнении задания на формулирование темы мы рекомендуем использовать такие электронные сервисы, как Flippity и Wordwall. Оба сервиса позволяют создавать и пользоваться имеющимися шаблонами дидактических материалов. Интерактивные упражнения отличаются высоким качеством, воспроизводятся на любом устройстве. Спектр функциональных возможностей широк. Для организации взаимодействия с обучающимися преподавателю необходимо поделиться ссылкой на назначенное задание. Сервис Wordwall обладает возможностью использования режима многопользовательской игры, в которой предусматривается групповое участие пользователей.

Наиболее эффективными шаблонами в данных сервисах для этапа, обеспечивающего мотивационную составляющую учебного занятия, являются интерактивные упражнения: *Мозговой штурм, Категория мозгового штурма, Викторина, Альбом для рисования*. С этой же целью на сервисе Flippity имеется возможность использования таких дидактических инструментов, как *Hangman, Word Scramble*, позволяющих отгадать ключевое слово, определяющих тематику занятия.

Данные онлайн-сервисы отличаются несомненным преимуществом **на этапе отработки речевых навыков говорения,** предлагая разнообразные тренировочные игровые задания. На этапе выполнения тренировочных и условно-речевых упражнений интернет-среда Flippity предлагает шаблоны по созданию интерактивных карточек на отработку произношения; упражнения для отработки написания слов; упражнения по подбору пар.

Сервис Wordwall также предлагает интерактивные карточки *Flip Tiles*, которые уместно использовать на этапе введения или закрепления новых лексических единиц. Подобные карточки существуют и в сервисе Quizlet и представляют собой двусторонние карточки, на которых можно разместить визуальную либо текстовую информацию. Данные интерактивные элементы эффективны для стимулирования устных высказываний по определенной ситуации, а также предусматривают возможность самопроверки.

Колесо удачи *Random wheel* в сервисе Wordwall представляет из себя случайный выбор задания, предложения, вопроса или темы для работы. Данный элемент успешно зарекомендовал себя **на этапе формирования лексико-грамматических навыков** и может использоваться на этапе контроля языковых навыков, при обучении говорению на ситуативной основе.

Сервис Livework sheets позволяет создавать интерактивные рабочие листы, которые можно использовать на этапе тренировки и контроля лексических и языковых навыков. В ходе выполнения заданий коммуникативной направленности данный сервис позволяет создавать задания на соединение, отработку произносительных навыков, заполнение пропусков.

Копилка интерактивных заданий рабочей тетради Skysmart представляет собой учебные задания, дублирующие задания рабочей тетради известных учебно-методических комплексов. Использование данного ресурса доказало свою эффективность в условиях дистанционного обучения на этапе тренировки и контроля лексико-грамматических навыков, лежащих в основе формирования навыка говорения.

Если говорить об эффективности использования данных интернет-сервисов для контроля навыков говорения, следует отметить, что ни один ресурс не способен заменить живую коммуникацию, а, следовательно, описанные интернет-ресурсы обладают большим потенциалом с точки зрения их использования на этапе тренировки. Однако **контроль навыков говорения** можно осуществить при помощи викторины, созданной на игровой обучающей платформе Kahoot и обучающего квеста интернет-сервиса Learnis, позволяющих создавать интерактивные задания по типу открытого ответа, ответа на множественный выбор, правда/ложь. Задания обучающих квестов целесообразно проходить в совместном режиме, создающем условия для отработки и контроля навыков говорения. Задания игрового сервиса Kahoot рекомендуется также дополнять устным комментированием и созданием условия для обсуждения полученных результатов.

Перечисленные сервисы предусматривают автоматическую проверку заданий обучающихся и предлагают анализ результатов, что значительно облегчает работу преподавателя.

Эффективность использования данных онлайн-сервисов обусловливается необходимостью решения ключевых задач, степень их результативности зависит от конкретной стадии урока [2].

Эффективность применения онлайн-сервисов на разных этапах урока

Этапы урока / Онлайн-сервисы	Engage Вовлечение в деятельность	Study Обучение	Activate Развитие умений
Flippity	v	v	v
Kahoot			v
Live worksheets		v	v
Skysmart workbook		v	v
Learnis			v
Quizlet	v	v	v
Wordwall	v	v	v

Данные таблицы свидетельствуют о том, что интернет-сервисы, применяемые в практике учителя английского языка с целью развития языковой и речевой компетенции воспитанников, имеют ряд особенностей в своем применении и по-разному продуктивны на каждом этапе учебного занятия. Большинство из применяемых интернет-сервисов ориентировано на вовлечение обучающихся в учебную деятельность, а также на совершенствование коммуникативных навыков. Первоначальное моделирование условных ситуаций требует проведения дополнительного комплекса учебно-речевых упражнений, которые способствуют самостоятельной деятельности обучающихся по применению знаний. Ряд обучающих сервисов, таких как Flippity, Quizlet, Wordwall, доказали свою эффективность на мотивационном этапе и этапе совершенствования навыков речевой деятельности. Данные интернет-сервисы являются наиболее универсальными с точки зрения их использования на разных этапах урока для развития и совершенствования коммуникативных навыков обучающихся. Наименьшей эффективностью при обучении говорению обладают образовательные платформы Kahoot, Learnis. Однако данный сервис выгодно отличается от рассмотренных выше сервисов, поскольку дает возможность организовать речевое взаимодействие в увлекательной форме. Следует также отметить, что практически все сервисы, кроме Learnis, позволяют обеспечить обратную связь в виде сформированной статистики контролируемых навыков.

Учитывая специфику использования перечисленных средств обучения говорению, можно сделать вывод, что их применение позволяет обеспечить эффективную организацию и последовательное осуществление образовательного процесса для достижения высокой заинтересованности и вовлеченности обучающихся. Создание ситуаций речевого общения

с использованием онлайн-сервисов является перспективной формой обучения, позволяющей преодолеть проблему языкового барьера у воспитанников, побудить обучающихся к активному использованию изученных лексических и грамматических структур, повысить их интерес к изучению языка, научить сотрудничать друг с другом, повысить творческий потенциал обучающихся [1].

Список литературы

1. Иброхимова Л.И. Interactive methods of teaching in English lesson [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 47. – С. 203–205. – URL: https://moluch.ru/archive/181/46476/ (дата обращения: 25.01.2021).

2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

3. Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование: учеб. пособие. – Владимир: ВГПУ, 2010. – 131 с.

УДК 371.016:51
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-40-47

Мосина Маргарита Александровна
доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
e-mail: margarita_67@inbox.ru

Магданова Мария Павловна
магистрант, I курс, факультет иностранных языков
e-mail: magdanova_mp@pspu.ru

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24

ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Margarita A. Mosina
Professor of Foreign Languages Education Department
e-mail: margarita_67@inbox.ru

Maria P. Magdanova
Master's Degree Student, 1st Course, the Faculty of Foreign languages
e-mail: magdanova_mp@pspu.ru

Federal State Financed Educational Institution of Higher Education
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'
614990, Perm, Russia, 24, Sibirskaya str.

THE FORMS OF BILINGUAL MATH TEACHING REALISATION AT SCHOOL

Аннотация. В статье представлены формы реализации билингвального обучения математике в школе, содержательная база для билингвального элективного курса и междисциплинарного билингвального проекта.

Ключевые слова: ELT, CLIL, билингвальное обучение математике, билингвальное обучение.

© Мосина М.А., Магданова М.П., 2022

Abstract. The article presents the forms of implementation of bilingual mathematics teaching at school. The content base for a bilingual elective course and an interdisciplinary bilingual project is presented.

Key words: ELT, CLIL, bilingual math teaching, bilingual teaching.

В настоящее время, в эпоху глобализма, когда возрастает значение межнациональных коммуникаций в различных сферах деятельности на разных уровнях, особую важность приобретает и соответствующая образовательная среда, в частности, актуальным является билингвальное обучение академическим дисциплинам. Одна из задач нашего исследования связана с изучением возможностей, форм обучения математике на английском языке.

Анализ литературы (в том числе [1, 7, 8, 9]), педагогического опыта свидетельствует, что билингвальное обучение математике может быть организовано на всех уровнях образования в соответствии с возрастными и психологическими особенностями предполагаемой аудитории; билингвальные занятия могут быть частью учебного плана конкретного предмета (например, иностранного языка, математики, физики) или в рамках программ дополнительного образования. В рамках данной работы представим два возможных варианта, разработанных нами: билингвальное обучение математике как часть учебного плана и как элективный курс.

В соответствии с типами билингвальных образовательных программ и соответствующими моделями [1, 9] билингвальное обучение математике может быть организовано в следующих **формах**:

1. **Межпредметные элективные курсы.**

Билингвальное образование: открытый тип.

Билингвальная образовательная программа: слабый тип, подтип – переходная.

Соотношение языков: аддитивная модель с элементами паритетной.

Эта форма организации эффективна для обучающихся 8–11-х классов, так как уровень освоения предметных дисциплин (алгебры, геометрии, английского языка, физики), развития метапредметных навыков и умений позволяет выходить за рамки традиционных методов обучения, создавать для учащихся условия формирования билингвальных компетенций непосредственно в процессе обучения предметным. Важно также указать, что:

- элективные курсы следует адаптировать для конкретного уровня владения английским языком и в соответствии с этим проводить их только на иностранном языке, или используя русский язык как язык-посредник, или же постепенно вводить иностранные термины, опираясь в большей степени на родной язык;
- любой из способов организации процесса обучения требует адаптированных дидактических материалов и специально разработанных заданий, использующих, например, технологию укрупненных дидактических единиц.

Нами разработана содержательная база для проведения элективного курса Mathematics in English на билингвальной основе для 10-го класса объемом 12 часов; структура и содержание представлены в табл. 1.

Таблица 1

Тематическое планирование элективного курса Mathematics in English

№	Названия разделов, содержание	Общая трудоемкость (час)	Виды учебной работы обучающихся и трудоемкость (час)			
			Аудиторная работа			СРС
			Всего	Лекции	Практ. занятия	
1	**Алгебра.** Виды чисел. Линейные уравнения. Системы линейных уравнений	4	4	2	2	0
2	**Геометрия**. Виды геометрических фигур, теорема Пифагора, площадь и периметр треугольника, параллелограмма, прямоугольника. Метод площадей	4	4	2	2	0
3	**Современная математика.** Определение математики, периодизация истории математики. Неевклидовы геометрии (примеры); идеи фрактальной геометрия	4	4	2	2	0
	ИТОГО	**12**	**12**	**6**	**6**	**0**

Курс включает такие виды учебной деятельности (контактной работы), как лекции и практические занятия; при необходимости «практика» может быть заменена «мастер-классом». Лекционные занятия проводятся на английском языке преимущественно монолингвально, в то время как практические – при поддержке русского языка как языка-посредника.

2. **Отдельные мастер-классы.**

Билингвальное образование: открытый тип.

Билингвальная образовательная программа: слабый тип, подтип – переходная.

Соотношение языков: дублирующая модель с элементами аддитивной.

Проведение билингвальных мастер-классов по математике возможно как в рамках предметных занятий, так и на открытых площадках (конференции, лекториумы, фестивали науки и т.д.). Разработанные нами мастер-классы [3, 4, 6] проводятся в рамках диалога и полилога; один из них What is mathematics рассматривает эволюцию определения математики в историко-культурном контексте [2, 5].

Подобная форма работы может служить дополнительной мотивацией к изучению математики на иностранном языке, так как дает учащимся возможность оценить свои силы, получить опыт в обучении на иностранном языке в короткие сроки и конкретный результат по окончании мастер-класса.

3. **Учебно-исследовательская деятельность учащихся.**

Билингвальное образование: открытый тип.

Билингвальная образовательная программа: слабый тип, подтип – переходная.

Соотношение языков: паритетная модель.

Актуальность данной формы предопределена следующими фактами: высокие темпы развития современной мировой науки, уровень дифференциации, абстрактности и обобщенности научного знания, интеграция в международное образовательное пространство требуют создания условий для учебно-исследовательской деятельности учащихся не только в рамках школьных занятий, но и на международной арене, включая конференции или открытые площадки, коммуникация на которых ведется на иностранном языке.

4. **Проектная деятельность учащихся**.

Билингвальное образование: открытый тип.

Билингвальная образовательная программа: слабый тип, подтип – переходная.

Соотношение языков: аддитивная модель с элементами паритетной.

Проектная деятельность сама по себе является интегративным видом деятельности и тем более творческим, включает игровые и практико-ориентированные составляющие, предполагает создание четкого плана действий и его осмысленной реализации. Освоение билингвальных предметных компетенций в процессе создания проекта, включающего работу с математическим материалом (математическое моделирование, наблюдение, выдвижение гипотез, связанных с математическими фактами, их проверка и т.д.), будет происходить эффективней, если обучающимся ясна практическая важность данного навыка.

Нами разработана содержательная база для проекта «Математика in English» для 5-х классов, который может быть встроен в учебный план по предмету «Английский язык» (углубленное изучение, 5 часов в неделю) или реализовываться отдельно в дополнительном образовании. Проект рассчитан на языковой уровень учащихся A1–A2, предполагает проведение 1 часа из 5 в неделю в течение триместра, включая дополнительные часы, отведенные на подготовку в каникулы в рамках школьных разновозрастных отрядов или дополнительных проектных часов. Тематическое планирование представлено в табл. 2.

Таблица 2

Тематическое планирование для проекта «Математика in English»

№	Раздел	Кол-во часов	Содержание
1	Числа	3	Натуральные числа и нуль, арифметические операции (сложение, вычитание, умножение, деление). Сравнение чисел. Речевые клише. Столбчатые диаграммы. Табличное представление данных
2	Геометрические фигуры	3	Точка, линия, прямая линия, кривая линия. Треугольник, прямоугольник, квадрат, окружность, радиус, куб, сфера, эллипс, геоид. Речевые клише
3	Математические задачи	3	Арифметические задачи. Уравнения. Запись условия задачи. Составление задач. Оформление решения. Речевые клише при решении задач

№	Раздел	Кол-во часов	Содержание
4	История науки	3	Отдельные факты о математическом знании в Древнем мире (Египет, Вавилон, Греция). Птолемей, Исаак Ньютон, Иоганн Кеплер, Галилео Галилей. Факты из истории представлений о строении Солнечной системы
5	Мой проект	4	Сборка проекта. Подготовка текста выступления
	Всего	16 ч	

Проект имеет практико-ориентированную направленность, результатом является групповой проект на определенную тему, составляемый учащимися в группах по 3–4 человека. Проектный продукт – брошюра, включающая исторический, научно-популярный материал, задания, математические задачи и их решения на английском языке. Тематика заданий (кратко) для каждой группы представлена в табл. 3.

Содержание проекта базируется на школьных курсах математики и английского языка, а также научно-популярном материале из астрономии, математики.

Таблица 3

Тематика заданий для проекта «Математика in English»

№	Раздел	Тематика заданий (на основе текстов, видео, аудио, выданных учителем, информации, найденной самостоятельно:…)	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
1	Числа	Составить текст и вопросы к нему, используя клише и лексику из темы «Числа». Незнакомые слова внести в словарь	Планеты Солнечной системы: количество планет, спутников	Планеты Солнечной системы: массы планет	Планеты Солнечной системы: время обращения планет вокруг Солнца	Планеты Солнечной системы: даты открытия планет, разница во времени
2	Геометрические	Составить карточку с изображениями и названиями фигур, вопросами, направленными на описание фигур. Незнакомые слова внести в словарь	Точка, линия, прямая линия, кривая линия	Угол, мера угла, треугольник	Прямоугольник, квадрат	Куб, сфера

№	Раздел	Тематика заданий (на основе текстов, видео, аудио, выданных учителем, информации, найденной самостоятельно:…)	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
		Составить текст и краткое устное сообщение о геометрической фигуре, нарисовать иллюстрацию. Незнакомые слова внести в словарь	Окружность как траектория движения планет (в предыдущие эпохи)	Эллипс как траектория движения планет	Сфера как упрощенная модель Земли	Геоид как модель Земли
3	Математические задачи	Составить задачу и записать ее с решением по образцу, используя речевые клише. Незнакомые слова внести в словарь	Планеты Солнечной системы: количество планет, спутников	Планеты Солнечной системы: массы планет	Планеты Солнечной системы: время обращения планет вокруг Солнца	Планеты Солнечной системы: даты открытия планет, разница во времени
4	История науки	Составить текст и вопросы к нему с использованием клише и лексики из предыдущих тем. Незнакомые слова внести в словарь	Птолемей	Иоганн Кеплер	Николай Коперник	Галилео Галилей
5	Мой проект	Составить текст речи для выступления. Незнакомые слова внести в словарь	Числа	Фигуры	Задачи	Ученые

Проект «Математика in English» в 2021/22 учебном году реализуется нами в 5-х классах МАОУ «Гимназии № 4 имени братьев Каменских» г. Перми. Проект вписан в учебный план, предполагающий углубленное изучение английского языка (5 часов в неделю), рассчитан на один триместр. Уровень овладения языком у школьников – А1–А2 (по предварительному тестированию). Предполагается презентация проекта на школьном уровне и на краевых площадках, в частности, в рамках краевых мероприятий для школьников в ПГГПУ (математический факультет), так как мы считаем важным для образования и воспитания учащихся их активное участие в региональной культурно-образовательной среде.

Итак, изучение возможностей билингвального обучения математике на ступени общего образования позволило нам выделить четыре формы его реализации: мастер-класс, элективный курс, учебно-исследовательская деятельность, проектная деятельность; в каждом конкретном случае указать тип и подтип билингвальной образовательной программы, модель билингвального обучения (соотношение языков), представить реализацию некоторых из форм на конкретных разработанных нами примерах. В заключение подчеркнем, что апробация элективного курса, мастер-классов (более подробно описано в других публикациях авторов) подтверждает, что билингвальное обучение математике позволяет использовать приобретенные языковые компетенции в целях усвоения предметных знаний и умений, повышать мотивацию к учению и создавать условия развития учебного билингвизма.

Список литературы

1. Батрова Н.И. Моделирование процесса обучения информационно-коммуникационным технологиям учащихся старших классов на билингвальной основе: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2014. – 22 с.

2. Магданова И.В., Магданова М.П. Логический компонент предметных и метапредметных результатов общего образования (на основе опыта Пермского края) [Электронный ресурс] // Вестник ВятГУ. – 2020. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/logicheskiy-komponent-predmetnyh-i-metapredmetnyh-rezultatov-obschego-obrazovaniya-na-osnove-opyta-permskogo-kraya (дата обращения: 21.01.2021).

3. Магданова М.П. Возможности организации билингвального обучения математике в дополнительном образовании школьников // Вопросы математики, ее истории и методики преподавания в учебно-исследовательских работах: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов матем. фак-тов с междунар. участием [Электронный ресурс] / Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2020. – Вып. 13.

4. Магданова М.П. Историко-культурный и билингвальный подходы при организации мастер-классов по неевклидовым геометриям для учащихся старших классов // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020» [Электронный ресурс] / отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. – М.: МАКС Пресс, 2020.

5. Магданова М.П. Историко-культурный контекст работы с лексикой при билингвальном обучении математике // Образование: традиции и инновации: материалы XXIII междунар. науч.-практ. конф. (29 апреля 2020 г.) / отв. ред. Н.В. Уварина. – Прага, Чешская Республика: WORLD PRESS s r.o., 2020. – 156 с.

6. Магданова М.П. Мастер-классы как одна из форм популяризации науки в математическом образовании школьников // Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы (MATHEDU' 2019): материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., посв. 215-летию Казан. ун-та / отв. ред. Л.Р. Шакирова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – С. 135–138.

7. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. … д-ра пед. наук. – Казань, 2008. – 447 с.

8. Ченянова Н.И. Переходная модель в системе билингвального обучения математике [Электронный ресурс] // Дискуссия. – 2013. – № 11 (41). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perehodnaya-model-v-sisteme-bilingvalnogo-obucheniya-matematike (дата обращения: 28.06.2020).

9. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф дис. … д-ра. пед. наук. – Великий Новгород, 2007. – 56 с.

РАЗДЕЛ 2. ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 37.018.11
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-48-62

Калацкая Наталья Николаевна
e-mail: kalazkay@mail.ru

Валеева Роза Алексеевна
e-mail: valeykin@yandex.ru

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия
420008, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18

ВЛИЯЮТ ЛИ СТИЛЬ И МЕТОДЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К АГРЕССИИ?

Natalya N. Kalatskaya
e-mail: kalazkay@mail.ru, ORCID 0000-0003-3076-723X

Roza A. Valeeva
e-mail: valeykin@yandex.ru, ORCID 0000-0003-3076-723X

FGAOU VO "Kazan (Volga Region) Federal University", Kazan, Russia

DO FAMILY STYLE AND METHODS AFFECT YOUTH'S READINESS FOR AGGRESSION?

Аннотация. В исследовании предпринята попытка выяснить, как методы воспитания и стили воспитания влияют на готовность к агрессии у молодых людей. Были решены следующие задачи: установлены формы готовности к агрессии у российской молодежи, а также половые особенности готовности к агрессии. Выявлены методы и стили воспитания родителей. Определена роль методов и стилей воспитания детей в отношении интенсивности различных форм готовности к агрессии.

Ключевые слова: готовность к агрессии, методы и стили воспитания, молодежь, родители.

Abstract. The study attempts to find out how parenting methods and parenting styles affect the young people’s readiness for aggression. The following tasks were solved: the forms of the Russian youth’s readiness for aggression were established, as

© Калацкая Н.Н., Валеева Р.А., 2022

well as gender characteristics of readiness for aggression. Methods and styles of parenting are revealed. The role of methods and styles of upbringing children in relation to the intensity of various forms of readiness for aggression has been determined.

Key words: readiness for aggression, methods and styles of upbringing, youth, parents.

Агрессия (от латинского agressio – нападение, приступ) – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и/или неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.) [3, 17]. Агрессивность (от французского agressif – агрессивный) – устойчивая черта личности, проявляющаяся в готовности к агрессивному поведению. Многие отечественные авторы настаивают на необходимости различать понятия «агрессия» и «агрессивность» [10].

Исследования агрессии, агрессивности, агрессивного поведения человека проводятся учеными уже давно, можно выделить два научных направления. Первое направление связано с изучением агрессивных и враждебных реакций. Учеными выделяются, например, физические, вербальные и косвенные формы агрессии [28]. Исследования форм агрессии носят описательный и сравнительный характер. Ученые изучают индивидуальные и межнациональные характеристики, которые могут влиять на уровень прямой и косвенной агрессии [4, 15]. Исследования показали, что физическая агрессия положительно коррелирует с нарциссизмом [43]. Кроме того, было обнаружено, что внешний локус контроля с большой долей вероятности провоцирует физическую агрессию [30].

Большинство исследований посвящено изучению половых различий форм агрессии. Исследования показывают, что мальчики и мужчины чаще проявляют физическую агрессию, чем девочки и женщины. Тогда как девочки и женщины чаще реляционно агрессивнее (это тип агрессии, при котором вред причиняется нарушением чьих-либо отношений или социального статуса), чем мальчики и мужчины [27, 44]. Однако некоторые исследователи ставят под сомнение эту модель половых различий, выявляя одинаковый уровень косвенных форм агрессии у мужчин и женщин [34, 37].

Вместе с тем можно выделить три основные предпосылки, которые могут объяснить различные агрессивные стратегии, используемые женщинами и мужчинами. Во-первых, женщины просто физически слабее, чем мужчины, поэтому вероятность победить у женщины ниже, особенно когда перед ней мужчина. Учитывая этот факт, женщины чаще прибегают к устной и реляционной формам агрессии.

Во-вторых, из-за социальных и культурных норм, которые строго запрещают физическую агрессию у женщин, по крайней мере, в западных обществах. У многих народов считается, что женщина, в отличие от мужчины, должна быть дружелюбной, покладистой, беспокоиться за других,

эмоционально экспрессивной. От мужчин же, напротив, ожидается демонстрация силы – независимости, уверенности в себе, хозяйственности. От мужчины чаще ожидают, что он будет в широком диапазоне ситуаций вести себя более агрессивно, нежели женщина. В связи с этим женщины склонны избегать физической конфронтации [1].

В-третьих, эмоциональные последствия агрессивного акта различны у женщин и мужчин. Агрессивное поведение у женщин сопровождается большим чувством вины и беспокойства, тогда как мужчины испытывают положительные эмоции, такие как гордость и удовлетворение как эффект от их собственных агрессивных действий [29]. Есть предположение, что люди склонны выбирать те стратегии поведения, которые приносят им преимущества, и связаны они с наименьшими внутренними и социальными издержками (соотношение «эффект/опасность» [27]). Вероятно, поэтому физическая агрессия является лучшей поведенческой стратегией для мужчин, чем для женщин.

Второе направление изучает функции, которые выполняет агрессивное поведение. В этом случае была выражена разница между реактивной и активной агрессией. Считается, что реактивная агрессия имеет защитное значение для организма человека, часто проявляясь в ответ на перегрузки нервной системы, общую ослабленность организма или возникающую внешнюю угрозу. Активная, или проактивная, агрессия (инициативная) характеризуется менее сильным возбуждением и большим вовлечением когнитивного компонента [33]. Этот тип агрессии имеет плановое, преднамеренное поведенческое проявление [8].

В своих исследованиях, изучающих агрессивное поведение человека, Frączek сформулировал идею «готовности к агрессии» (PA) [35]. Готовность к агрессии ученым понимается как сочетание психических процессов и структур, которые лежат в основе агрессивного поведения и его регулируют. Им выделены три вида готовности к агрессии – эмоционально-импульсивная готовность (E-IR), привычно-когнитивная готовность (H-CR) и личностно-имманентная готовность (P-IR) [35, 36].

Эмоционально-импульсную готовность характеризуют склонность гневно реагировать на провокации или ситуации, наличие низкого эмоционального контроля. Исследования доказали, что E-IR тесно связана с повышенной эмоциональной реактивностью и импульсивностью [46, 51, 52]. Как правило, агрессивные проявления являются следствием негативного эмоционального состояния; они стремительны и ограниченны во времени.

Второй вид готовности к агрессии, привычно-когнитивная готовность (H-CR), описывает привычки, сценарии и убеждения, связанные с агрессивным поведением. Этот вид готовности связан с «доброкачественной» агрессией (инструментальная агрессия); когнитивные схемы агрессии могут быть активированы провокацией, агрессивное поведение является привычным, а индивид обычно поощряет агрессию, полагая, что вести себя агрессивно в определенных ситуациях уместно [35, 36]. Проведенные ранее исследования

показали, что H-RA не была связана с темпераментом или эмоциональностью, однако были выявлены слабые корреляционные связи с импульсивностью. Не было выявлено достоверной корреляционной связи с нейротизмом, хотя связь между H-CR и психотизмом была значительной. Привычно-познавательная готовность также коррелирует с физической агрессией, словесной агрессией и враждебностью, но не с гневом.

Третий вид готовности, P-IR, включает мотивационные факторы, связанные с агрессией. Личностно-имманентная готовность (P-IR) выражается в стабильном желании причинить боль другим, чтобы получить удовольствие и удовлетворение. Этот вид готовности коррелирует с фактором психотизма Айзенка и с агрессивностью. Была также выявлена умеренная связь между P-IR и физической и словесной агрессией, а также слабые связи с гневом и враждебностью [35, 36, 37].

Е.В. Змановская полагает, что в появлении агрессивного поведения участвуют многие факторы, в том числе возраст, индивидуальные особенности, внешние физические и социальные условия. Например, вызвать агрессивность могут такие внешние обстоятельства, как шум, жара, теснота, экологические проблемы, метеоусловия и т.п. [7, с. 87]. Кроме того, на агрессию влияет множеств биологических, психологических, межличностных и культурных факторов [2, 22, 26, 38, 45].

Лонгитюдные исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении жизни человека [13, 39, 40, 44]. Решающее значение в становлении агрессивного поведения ребенка играет семейная среда и воспитание [20]. Семья для ребенка является основой для его адаптации к обществу и помогает решать различные социальные проблемы [18].

Семья является первой средой, в которой дети растут, и по этой причине она оказывает существенное влияние на их будущее поведение. Если его родители ведут себя агрессивно (вербально, физически), применяют физические наказания или не препятствуют проявлениям агрессивности у ребенка, то почти наверняка у него эти проявления будут повсеместными и станут чертой характера [19].

В исследованиях выявлена достоверная связь между агрессивностью ребенка и стилями семейного воспитания [5, 16]. Авторитарные родители формируют тип агрессивного ребенка, у которого не складываются отношения с окружающими людьми. Агрессивное и равнодушное отношение родителей к детям провоцирует устойчивое агрессивное поведение ребенка и высокую тревожность [11].

Кроме сознательного целенаправленного воспитания, осуществляемого родителями, на ребенка воздействуют семейная атмосфера, методы воспитания, семейные условия, социальное положение, род занятий родителей, материальный уровень семьи, образование родителей, ценностные ориентации членов семьи [14]. Поэтому любая деформация родительской семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка.

Большое количество исследований продемонстрировало важность стиля воспитания для передачи ценностей и поощрения просоциального поведения [32, 48]. Под стилем семейного воспитания принято понимать совокупность родительских стереотипов, воздействующих на ребенка по всем направлениям его жизнедеятельности [21].

По мнению Б.М. Когана, А.А Яшина, на сегодняшний момент отсутствует какая-либо единая общепринятая классификация стилей воспитания [9]. Например, Диана Баумринд выделяет лишь три стиля семейного воспитания [23, 24, 25]. А. Роу и М. Сайгельман – шесть с совершенно новыми названиями [49]. У А.Е. Личко их количество увеличивается до девяти [12].

Маккоби и Мартин различают типы «стилей воспитания» на основе баланса между высоким и низким уровнем родительской отзывчивости (поддержки) и требований (контроля) [41]. Так были определены четыре стиля воспитания: авторитетный, авторитарный, разрешающий и пренебрегающий стили.

M. Ryś выделяет следующие стили: демократический (авторитетный), автократический (авторитарный), либерально-любящий (снисходительный) и либерально-нелюбящий (пренебрежительный) [50]. Два последних стиля характеризуются общими чертами: предоставление ребенку значительной автономии и содействие спонтанному их развитию. Родители, использующие эти стили, общаясь со своими чадами, абсолютно все им разрешают, не устанавливают никаких запретов, стремятся продемонстрировать безусловную любовь к своим сыновьям и дочерям. Эти два стиля отличаются уровнем эмоционального отношения к ребенку. Если либерально-любящий стиль (снисходительный) характеризуется значительной интенсивностью заботы и любви к ребенку со стороны матери, то либерально-нелюбящий стиль (пренебрежительный) проявляется полным равнодушием к ребенку и эмоциональным отстранением.

Изучению методов воспитания также уделяется большое внимание учеными. G. Margolin, G. Patterson установили, что отцы предпочитают физические наказания, а матери – непрямые или более психологические воздействия на детей [42].

По мнению И.Ф. Дементьевой, самой распространенной классификацией методов семейного воспитания является классификация, основанная на интеграции целей, содержания и стимулирования этого процесса, состоящая из трех групп методов воспитания [6].

1. Методы убеждения (в рамках достижения целей формирования сознания ребенка): рассказ, объяснение, беседа на этическую тему, увещевание, внушение, личный пример родителей и т.п.

2. В рамках содержания семейного воспитания, формирования у ребенка опыта поведения в жизненных ситуациях используются такие методы: моделирование воспитывающих ситуаций, поручение, учет общественного мнения, приучение, повторные закрепляющие упражнения деятельности для формирования навыков и привычек.

3. В рамках направленности на стимулирование деятельности ребенка в процессе воспитания применяются методы поощрения, наказания, соревнования.

Польские ученые к методам воспитания относят набор конкретных мер, используемых родителями с целью закрепления желаемого поведения ребенка, соответствующего общественным нормам и ожиданиям родителей [31, 53]. Хьюсманн и Эрон определили три основные категории таких методов [40]:

- наказание (в различных формах, с разной интенсивностью);
- отказ (проявляющийся в неодобрении поведения ребенка и/или в лишении игрушек, материальных предметов);
- забота и беспокойство (выполнение важных потребностей ребенка, уход за ребенком физического и психического благополучия).

Таким образом, согласно их концепции, среди методов выделяются конструктивные методы, которые не связаны с применением (разъяснение, объяснение, высказывание беспокойства, положительный личный пример). Вторая группа методов – карательные методы (лишение любимых игр на определенный срок, домашний арест, метод естественных последствий). Они назначаются за плохое поведение. К агрессивным методам относятся телесные наказания, крик, вербальная агрессия.

В своем исследовании мы поставили цель выяснить, как методы воспитания и стили воспитания влияют на готовность к агрессии у молодых людей, и решить следующие задачи:

1. Установить, какие формы готовности к агрессии выражены у российской молодежи, выявить гендерные особенности.
2. Выяснить, какие методы и стили воспитания применяются родителями на российской выборке.
3. Определить роль методов и стилей воспитания детей в отношении интенсивности различных форм готовности к агрессии.

В эксперименте приняли участия 237 человек в возрасте от 18–24 лет, отобранные случайным образом (средний возраст 20,4). Из них 110 девушек и 127 юношей. Все респонденты были из полных семей, проживали в Республике Татарстан, Россия.

Для того чтобы выяснить, какие методы воспитания применялись родителями по отношению к своим детям, мы использовали методику Ретроспективный опросник методов воспитания (Retrospective inventory of child rearing practices, RICRP) (prepared by Monika Dominiak-Kochanek & Ewa Kulawska on the basis of the Dimension of Discipline Inventory by M. Straus & A. Fauchier, DDI, 2005–2011).

Вопросы группированы в три группы, которые соответствуют трем подшкалам:

1. Первая подшкала выявляет, применяли ли мать или отец агрессивные методы воспитания (Aggressive methods) детей в качестве наказания ребенка.

Под агрессивными методами авторы методики понимают некоторые виды телесных наказаний (шлепки, порка ремнем, мытье рта мылом), и психологическую агрессию (холодность по отношению к детям, родители не целуют и не обнимают своих детей, вербальная агрессия (крик, оскорбления

детей)). Примером вопроса по данной подшкале является такой: как часто ваши родители относились к вам холодно или не обнимали вас, не целовали? Альфа-значение Кронбаха надежности этой подшкалы составляет α = .85.

2. Вторая подшкала относится к карательным методам (Punitive methods) воспитания детей. Она включает методы жестокого обращения с ребенком (в качестве наказания родители, например, оставляют ребенка одного в комнате, лишают еды, заставляют насильно спать, ограничивают в деятельности). Альфа-значение Кронбаха надежности этой подшкалы составляет α = .83.

3. Третья подшкала измеряет позитивные методы воспитания (Affirmative methods) детей. Данная шкала описывает такие методы наказания и поощрения, как частое объяснение и демонстрация правильного поведения, включение ребенка в другую деятельность, похвала. Альфа-значение Кронбаха надежности этой подшкалы составляет α = 0,66.

Предпочитаемые стили воспитания родителей выявлялись с помощью методики Ретроспективный опросник стилей воспитания (Retrospective questionnaire of parenting styles, RQP) (According to: Maria Ryś (2004)). Опросник состоял из двух частей. Первая серия вопросов (34 вопроса) применяется для описания поведения матери, когда респонденту было 12 лет. Вторая серия вопросов (34 вопроса) – для описания поведения отца. Методика позволяет измерять интенсивность, с которой в семье использовались демократический (авторитетный) – democratic style (authoritative style), автократический (авторитарный) – autocratic style (authoritarian style), либерально-любящий (снисходительный) – liberal-loving style (indulgent style) и либерально-нелюбящий (пренебрежительный) – liberal-nonloving style (neglectful style).

Первая и вторая методики являются ретроспективными опросниками. Авторы методик утверждают, что важно проводить опрос среди молодежи 18–24 лет. Выбор этой конкретной возрастной группы обусловлен тем, что молодые люди уже выполнили задачи подросткового возраста и определили свою собственную идентичность, отказавшись от экспериментов с проблемным поведением. В то же время у них есть относительно ясные воспоминания об отношении и правилах, распространенных в их семье, а также о методах воспитания, применяемых их матерью и отцом.

Третья методика «Готовность к проявлению межличностной агрессии» (The interpersonal behaviors inventory, IBI) (Adam Frączek, Karolina Konopka, Marek Smulczyk, 2008) позволила выявить три формы готовности к агрессии у респондентов (E-IR – emotional-impulsive readiness for aggression; H-CR – habitual-cognitive readiness for aggression; P-IR – personality-immanent readiness for aggression). Общий уровень готовности к агрессии RA рассчитывался как среднее арифметическое от суммы трех форм готовности к агрессии.

Нами использовались следующие статистические методы: описательная статистика, множественный регрессионный анализ. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.

Проверка на нормальность распределения показала, что значения переменных по всем диагностируемым показателям не подчиняются нормальному распределению (проверка осуществлялась с помощью критерия

Колмогорова – Смирнова, $p \leq 0.05$). Поэтому достоверность различий диагностируемых показателей в дальнейшем проверялась с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни.

Далее остановимся на полученных результатах. В целом в выборке доминирует эмоционально-импульсивная готовность (рис. 1).

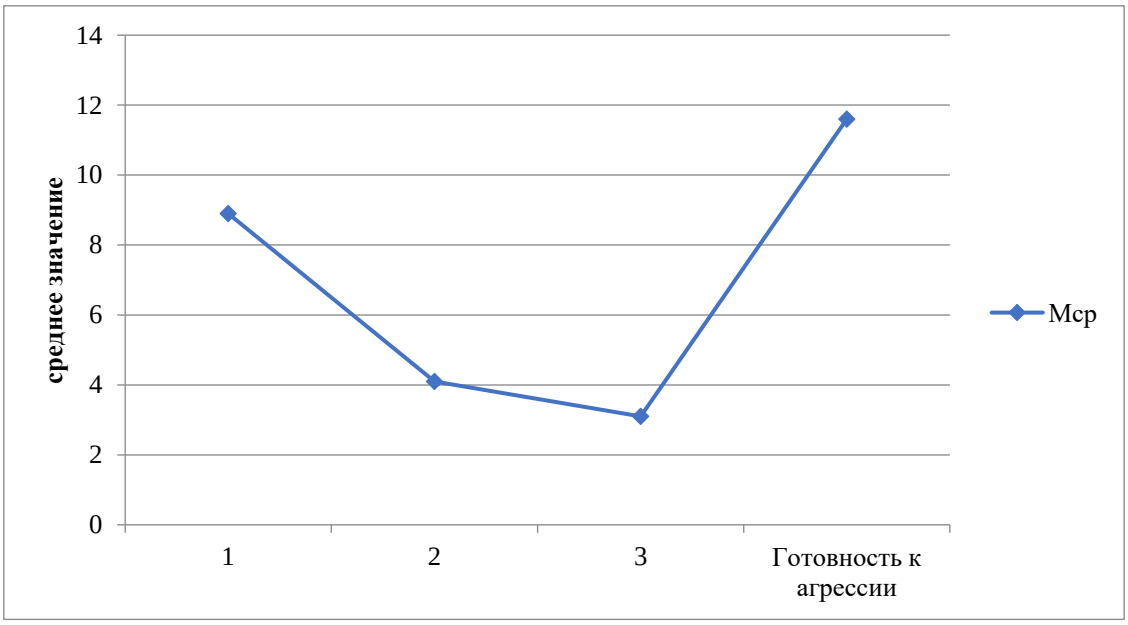

Рис. 1. Результаты диагностики по методике «Готовность к проявлению межличностной агрессии»: 1 – эмоционально-импульсивная готовность (E-IR), 2 – привычно-когнитивная готовность (H-CR), 3 – личностно-имманентная готовность (P-IR)

Если говорить о половых различиях, то можно утверждать, что у девушек доминирует эмоционально-импульсивная готовность к агрессии ($p = 0.002$), а у юношей – привычно-когнитивная готовность ($p = 0.033$) (рис. 2).

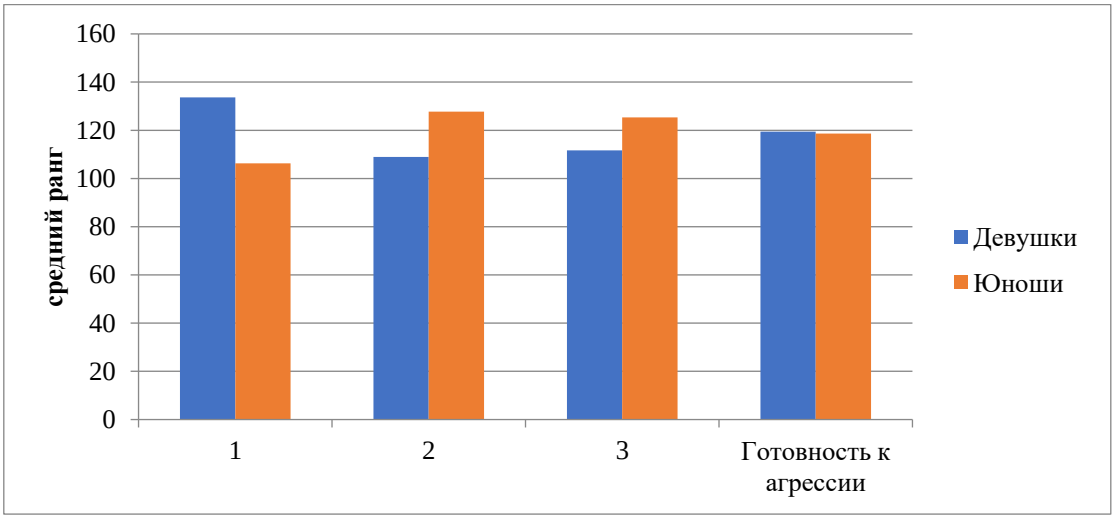

Рис. 2. Половые отличия готовности к агрессии по методике «Готовность к проявлению межличностной агрессии»: 1 – эмоционально-импульсивная готовность (E-IR), 2 – привычно-когнитивная готовность (H-CR), 3 – личностно-имманентная готовность (P-IR)

Полученные результаты по методике Ретроспективный опросник методов воспитания (RICR) говорят о том, что матери чаще применяли позитивные методы воспитания (при p = 0.009) и карательные методы воспитания (p = 0.006), чем отцы (рис. 3).

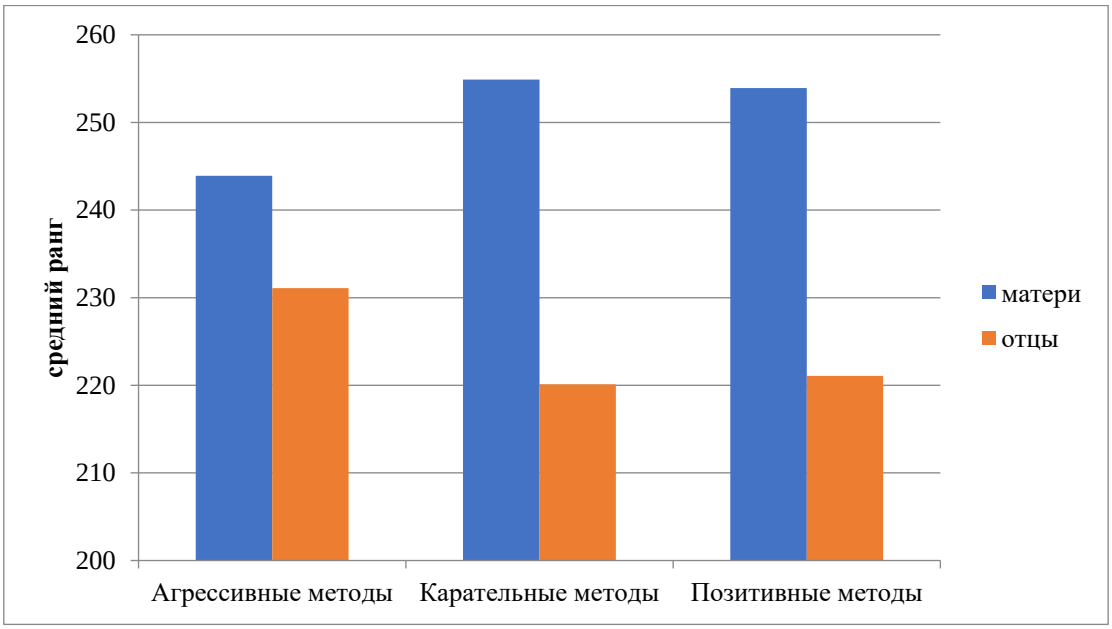

Рис. 3. Результаты диагностики по методике Ретроспективный опросник методов воспитания

Если говорить о видах методов воспитания, которые применялись родителями, то можно привести следующую иерархию. Первые позиции как у отцов, так и у матерей, занимают такие позитивные методы, как объяснение, пример (показ), поощрение (похвала, поощрение положительных поступков). Реже матери и отцы используют такие методы, как контроль, запрет, компромисс (родители позволяли вести себя плохо, при условии, что потом ребенок будет нести ответственность за свои поступки). Данные методы в иерархии методов заняли последние позиции.

Что касается карательных методов, то и матери и отцы чаще всего применяли в воспитании своих детей такие методы, как психологическое воздействие (ребенка заставляли извиняться за свое плохое поведение), дополнительные задания, ограничения в передвижении (деятельности), лишение игрушек или других привилегий.

Среди агрессивных методов у родителей лидирующие позиции занимают такие методы, как вербальное воздействие (крики, оскорбления ребенка, например, что он лентяй, глупый, неряшливый и пр.), психологическое воздействие (мать заставляла ребенка стыдиться и чувствовать вину за что-то), методы физического наказания – шлепки (порка).

Результаты опроса студентов по методике Ретроспективный опросник стилей воспитания (RQP) показали, что существуют различия в выборе стилей воспитания среди их родителей (рис. 4).

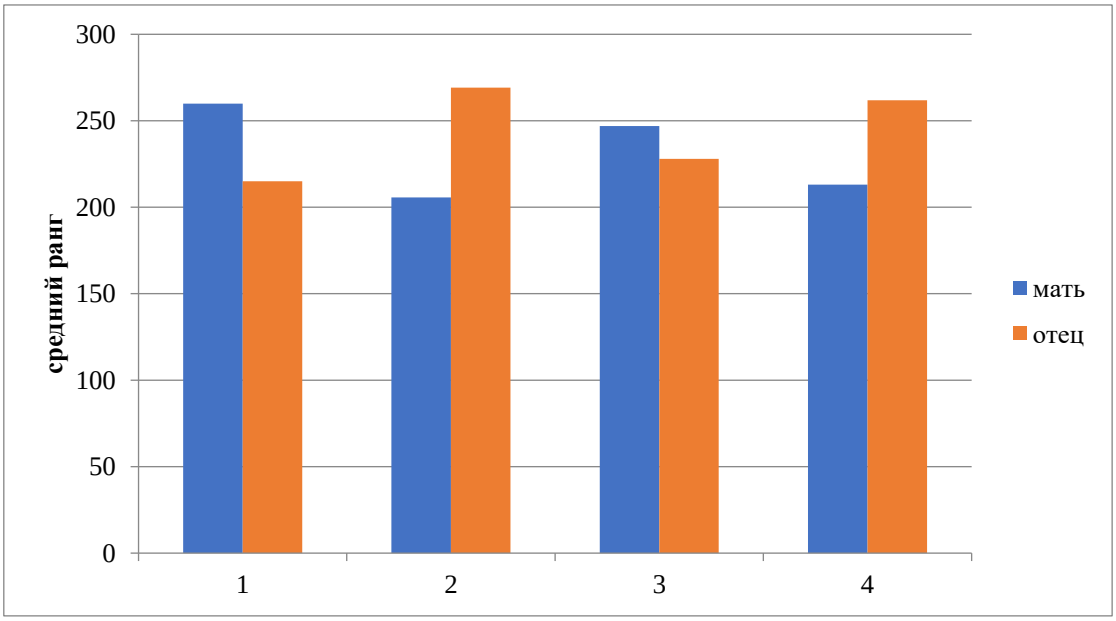

Рис. 4. Результаты диагностики по методике Ретроспективный опросник стилей воспитания: 1 – демократический (авторитетный) стиль, 2 – автократический (авторитарный) стиль, 3 – либерально-любящий (снисходительный) стиль, 4 – либерально-нелюбящий (пренебрежительный) стиль

Проверка на достоверность различий по критерию Манна – Уитни показала, что мамы воспринимаются молодыми людьми как более демократичные (p = 0.001), по сравнению с отцами. Отцы же, по мнению их детей, чаще применяли авторитарный стиль (p = 0.001) воспитания и либерально-пренебрежительный (p = 0.001), чем матери.

Для того чтобы выяснить, какие стили и методы воспитания в наибольшей степени влияют на проявления тех или иных форм агрессии, мы применили множественный регрессионный анализ. В качестве независимой переменной выступали стили воспитания родителей, методы воспитания.

Зависимая переменная – готовность к агрессии молодежи (регрессионное уравнение составлялись отдельно для каждой формы готовности к агрессии).

Модель множественной регрессии для независимой переменной E-IR выглядит следующим образом:

$y = 3.63+0.082*x$

y – E-IR

x – авторитарный стиль воспитания по отцу.

Множественный коэффициент корреляции для данной модели равен R = 0.181, что свидетельствует об отсутствии зависимости между рассматриваемыми признаками. Значение R^2 составляет 0.033 и показывает, что 3,1 % дисперсии переменной E-IR обусловлены влиянием предикторов. Стандартные коэффициенты регрессии β являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния предиктора «авторитарный стиль» на зависимую переменную (β = 0.181). Данная независимая переменная вносит определенный вклад в оценку

зависимой переменной и коррелирует с ней положительно. Коэффициент множественной корреляции статистически достоверен (F = 7.928, p = 0.005, коэффициент Дарбин – Уотсон = 1.763), поэтому модель множественной регрессии может быть содержательно интерпретирована, однако результаты не могут быть приняты во внимание из-за низкого показателя R^2.

Модель множественной регрессии для независимой переменной H-CR выглядит следующим образом:

y = 2.881+0.106*x_1-0.88* x_2+0.068* x_3,

где y – H-CR

x_1 – позитивные методы по матери

x_2 – демократический стиль по отцу

x_3 – авторитарный стиль по матери

(R = 0.336, R^2 = 0.113, F = 9.889, p = 0.0001. Коэффициент Дарбин – Уотсон = 1.892. Данная модель может быть содержательно интерпретирована, но результаты не могут быть приняты во внимание.

Модель множественной регрессии для независимой переменной R-IR выглядит следующим образом:

y = 0.051+0.091*x_1+0.06* x_2+0.115 x_3-0.066 x_4

y – R-IR

x_1 – карательные методы по отцу

x_2 – либерально-пренебрежительные по отцу

x_3 – позитивные методы по матери

x_4 – позитивные методы по отцу.

(R = 0.382, R^2 = 0.146, F = 9.897, p = 0.0001. Коэффициент Дарбин – Уотсон = 1.973. Данная модель также может быть содержательно интерпретирована, но результаты не могут быть приняты во внимание).

Таким образом, в нашем исследовании мы выяснили, что девушкам присуща эмоционально-импульсивная готовность (E-IR), а юношам – привычно-когнитивная готовность (H-CR). Данные результаты подтверждают результаты исследования [37]. Так же как и польские коллеги, мы установили, что девушки, как правило, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают свои вещи).

Между тем юноши демонстрируют более высокие уровни готовности H-CR (в исследованиях Frączek и соавторов еще и высокий уровень P-IR). Данная форма агрессии используется юношами для достижения поставленной цели, например, выиграть у партнера, продвинуться по карьерной лестнице и т.д. Юноши испытывают положительные эмоции только после достижения результатов, а не в момент агрессивных действий. Деятельность юношей отличается целенаправленностью и самостоятельностью. Они не стремятся привлечь к себе внимание, как это делают девушки.

Считается, что характер семейных отношений, специфика родительских отношений и стиль воспитания в семье могут провоцировать возникновение агрессии у подростков. В связи с этим нами была решена третья задача – определение роль методов и стилей воспитания детей в отношении

интенсивности различных форм готовности к агрессии. Для этого нами были построены три регрессионных уравнения. С одной стороны, они не прошли проверку на надежность, но некоторые выводы и интерпретации можно сделать.

С небольшой долей вероятности мы можем предполагать, что эмоционально-импульсивная готовность (E-IR) обусловливается различными другими факторами (свободный член имеет достаточно большое значение 3.63), а не только авторитарным стилем отца. Возможно, на высокие показатели E-IR влияют социальные факторы, окружение ребенка, личностные особенности, культурные особенности, которые дополнительно нужно изучать.

Высокие показатели привычно-когнитивной готовности (H-CR) формируются благодаря тем позитивным методам, которые использует мать, и ее авторитарному стилю воспитания, а также отсутствию демократического стиля отца. Вместе с тем данная форма готовности к агрессии обусловливается еще какими-то факторами, которые тоже необходимо изучать дополнительно, поскольку свободный член равен 2.881.

Также с малой долей вероятности можно утверждать, что личностно-имманентная готовность (H-CR) формируется благодаря либерально-пренебрежительному стилю воспитания, карательным методам и отсутствию позитивных методов со стороны отца, а также в большей степени благодаря наличию позитивных методов воспитания матери. Однако следует продолжить работу в данном направлении. Возможно, следует увеличить выборку испытуемых (в нашем случае участвовало 237 чел.). Кроме того, можно будет применить факторный анализ для выявления достоверных взаимосвязей между переменными.

Список литературы

1. Абибукова Н.И. Что такое гендер? // Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 123–125.

2. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / Г.Э. Бреслав и др.; под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 334 с.

3. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева и др.; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

4. Бузыкина Ю.С. Национально-психологические характеристики и проявление агрессивности у молодежи разных этнических групп [Электронный ресурс] // Мир науки: интернет-журн. – 2018. – № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/11PSMN418.pdf

5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как?. – М.: Масс-Медиа, 1995. – 240 с.

6. Дементьева И.Ф. Методы семейного воспитания: состояние и перспективы развития // Социальная педагогика. – 2014. – № 6. – С. 17–33.

7. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: Академия, 2004. – 287 с.

8. Катунова В.В. Проявления агрессии у учащихся с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности) // Современная зарубежная психология: электрон. журн. – 2019. – Т. 8, № 3. – С. 7–15. – DOI: 10.17759/jmfp.2019080301 ISSN: 2304-4977

9. Коган Б.М., Яшин А.А. Оценка стиля семейного воспитания подростками и их родителями // Системная психология и социология. – 2016. – № 2 (18). – С. 116–121.

10. Колосова С.Л. Детская агрессия. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

11. Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка. – Новосибирск, 2000. – 197 с.

12. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Руководство для врачей. – Л.: Медицина, 1979. – 416 с.

13. Пулккинен Л. Лонгитюдное исследование ориентации на будущее у подростков // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 153–158.

14. Реза Б.М. Влияние методов семейного воспитания на познавательное и социальное развитие детей 5–7 лет. – Душанбе, 2012. – 180 с.

15. Сараева В.Е. Особенности агрессивности у представителей различных национальностей // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – № 3-1. – С. 165–168.

16. Трапезникова Т.М. Формирование личности ребенка в условиях семьи. Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. – СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 1998. – 196 с.

17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2004. – 635 с.

18. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.

19. Холод Н.И. Влияние средств массовой информации на агрессивное поведение детей // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – №. 4. – С. 72–74.

20. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М.: Академия, 2003. – 184 с.

21. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

22. Baron R.A., Richardson D.R. Human Aggression. – 2nd ed. – New York: Plenum, 1994.

23. Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology. – 1971. – No. 1. – P. 1–103.

24. Baumrind D. Socialization and instrumental competence in young children // Hartup W.W. (Ed.). The young child: Reviews of research (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. – 1972.

25. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use // Journal of Early Adolescence. – 1991. – No. 11. – P. 56–95.

26. Berkowitz L. Aggression: Its causes, consequences, and control. – New York: McGraw-Hill Book Company, 1993.

27. Bjorkqvist K., Lagerspetz K.M.J., Kaukiainen A. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression // Aggressive behavior. – 1992. – No. 18. – P. 117–127.

28. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – P. 343–349.

29. Campbell A., Muncer S. Intent to harm or injure? Gender and the expression of anger // Aggressive Behavior. – 2008. – No. 34 (3). – P. 282–293.

30. Cross-cultural evidence of female indirect aggression / K. Österman, K. Bjorkqvist, K.M.J. Lagerspetz // Aggressive Behavio. – 1998. – No. 24. – P. 1–8.

31. Dominiak-Kochanek M., Frączek A., Konopka K. Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych // Psychologia Wychowawcza. – 2012. – No. 1–2. – P. 66–85.

32. Empathy as a mediator of the relations between parent and peer attachment and prosocial and physically aggressive behaviors in Mexican American college students / G. Carlo, M. McGinley, R.C. Hayes, M.M. Martinez // Journal of Social and Personal Relationships. – 2011. – No. 29. – P. 337–357

33. Executive Functioning and Engagement in Physical and Relational Aggression among Children with ADHD / J.D. McQuade et al. // Journal of Abnormal Child Psychology. – 2017. – Vol. 45, No. 5. – P. 899–910.

34. Forms of spanking and children's externalizing behaviors / J.E. Lansford, L.B. Wager, J.E. Bates // Family Relations. – 2012. – No. 61. – P. 224–236.

35. Frączek A. O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej // Kurcz I., Kądzielawa D. (Eds.). Psychologia czynności. Nowe Perspektywy. – Warsaw: Scholar, 2002. – P. 45–64.

36. Frączek A. Studies on interpersonal aggression – description of ehavior or understanding its intrapsychic mechanisms (conceptual consideration). Paper presented at the 18th ISRAWorld Meeting. – Budapest, Hungary, 2008.

37. Frączek A., Konopka K., Dominiak-Kochanek M. Patterns of readiness for interpersonal aggression: cross-national study on sex difference // Liberska H., Farnicka M. (eds.). Aggression as a challenge: Theory and Research: Current Problems. – Berlin: Peter Lang Publishing, Editors, 2016. – P. 33–50.

38. Geen R.G. Human aggression. – Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1990.

39. Huesmann L.R. An information processing models for the development of aggression // Journal of Aggressive behavior. – 1988. – No. 14. – P. 13–24.

40. Huesmann L.R., Eron L.D. Television and the aggressive child: A cross-national comparison. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

41. Maccoby E.E., Martin J.A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction // Mussen P.H., Hetherington E.M. (ed.). Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development. – N.Y.: Wiley, 1983. – V. 4. – P. 1–101.

42. Margolin G., Patterson G. Differenial consequences provided by mothers and fathers for their son and daughters // Journal of Devel. Psycol. – 1975. – Vol. 11. – P. 537–538.

43. Ojanen T., Findley D., Fuller S. Physical and relational aggression in early adolescence: Associations with narcissism, temperament, and social goals // Aggressive Behavior. – 2012. – No. 38 (2). – P. 99–107.

44. Olweus D. Agression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings // Child Development. – 1977. – No. 48. – P. 1301–1313.

45. Ostrov J.M., Crick N.R. Forms and functions of aggression in early childhood: A short-term longitudinal study // School Psychology Review. – 2007. – No. 363. – P. 22–43.

46. Readiness for Interpersonal Aggression vs. the Buss-Perry Diagnosis of Aspects of Aggression. Poster presented at the 28th CICA International Conference / K. Konopka, A. Frączek, M. Smulczyk et al. – Bodrum, Turkey, 2009.

47. Relationships between individualism-collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in China, Polan, and the USA / G. Forbes, X. Zhang, K. Doroszewicz, K. Haas // Aggressive Behavior. – 2009. – No. 35. – P. 24–30.

48. Richaud de Minzi M.C., Moreno J.E., Sacchi C. Un modelo acerca de la relación entre los vínculos interpersonales y el afrontamiento en la adolescencia / En M.C. Richaud y V. Lemos (Eds.) // Psicología y otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de investigaciones actuals. – 2011. – Vol. 1. – P. 137–157. – [Ediciones CIIPMECONICETy Universidad Adventista del Plata Ediciones].

49. Roe A., Siegelman M. A parent-child relations questionaries // Child develop. – 1963. – Vol. 34.

50. Ryś M. Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. – 2004.

51. Smulczyk M. Functions of emotional reactivity and perseverativness in intrapsychic mechanisms of interpersonal aggression. Poster presented at the 18th ISRA World Meeting. – Budapest, Hungary, 2008.

52. Smulczyk M., Frączek A., Grzegołowska-Klarkowska H. Patterns of Readiness for Interpersonal Aggression versus Eysenck's PEN. Poster presented at the 28th CICA International, Conference. – Bodrum, Turkey, 2009.

53. Spera Ch. A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement // Educational Psychology Review. – 2005. – Vol. 17, No. 2. – P. 125–146.

УДК 37.011
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-63-70

Катушенко Ольга Александровна
преподаватель, аспирант

ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, Россия
603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, (831) 436-18-74,
e-mail: olga.katushenko@yandex.ru

ТРОФИКА И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Olga A. Katushenko
Teacher, Postgraduate Student

Minin University
603005, Nizhny Novgorod, 1, Ulyanov str.,
e-mail: olga.katushenko@yandex.ru

TROPHY AND ITS PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE

Аннотация. В статье рассматривается понятие «трофика» в рамках педагогической науки. Указываются исторические предпосылки включения понятия в категориально-терминологический аппарат педагогики. Проводится сравнение понятия «трофика» со смежными понятиями: содержание образования, информация, культура.

Ключевые слова: трофика, кормильство, питание, воспитание, содержание образования, информация, культура.

Abstract. The article examines the concept of "trophism" in the framework of pedagogical science. The historical prerequisites for the inclusion of the concept in the categorical and terminological apparatus of pedagogy are provided. The concept of "trophism" is compared with related concepts: the content of education, information, culture.

Key words: trophism, feeding, nutrition, upbringing, content of education, information, culture.

Понятие «трофика» (от греч. trophe – питание) широко применяется в биологии, экологии, медицине [1]. Слово «трофика» впервые вошло в педагогику как часть понятийного аппарата средового подхода. Оно используется как теоретиками, так и практиками, осуществляющими средовой подход, но до сих пор трофика остается недостаточно разработанным понятием. Не дано четкое определение, не полностью раскрыта роль трофики, в то время как

© Катушенко О.А., 2022

трофика необходима для содержательного раскрытия среды. Среда, в свою очередь, является посредником взаимодействия личности и мира. Ю.С. Мануйлов пишет, что «необходимость в понятии “трофика среды” вытекает из потребности содержательно представить и выразить все субстанциальное разнообразие среды в целостности и одновременно во взаимосвязи ее с жизнью обитателей. На данный момент общее понятие, которое бы характеризовало то, что потребляют субъекты в среде, отсутствует» [5].

Рассматривая понятие «трофика» (как мы уже указывали, от греч. – «питание»), хотим сделать акцент на морфологической схожести строения слов «питание» и «восПитание». Обратимся к историческим предпосылкам появления понятия «трофика» в педагогике, в частности, к ранним формам воспитания в Древней Руси. Одной из данных форм является «кормильство» [2]. Подтверждением существования института родового строя, связанного с кормильством, являются выдержки из «Повести временных лет»: «Ольга же была в Киеве с сыном своим, ребенком Святославом, и кормилец его был Асмуд, а воевода Свенельд – отец Мстиши», «И был у Ярослава кормилец и воевода, именем Буда…» [9].

В словаре русского языка XI–XVII вв. мы также можем встретить понятие «кормилецъ» в значении воспитатель, дядька [10].

Роль кормильца заключалась не только в полном иждивении переданного ему ребенка, но и во всестороннем воспитании: умственном, нравственном и военно-физическом и приобщении к руководству вверенной земли. Например, кормилец Святослава поддерживал его во время карательного похода на древлян: «И вышли древляне против нее. И когда сошлись оба войска для схватки, Святослав бросил копьем в древлян, и копье пролетело между ушей коня и ударило коня в ногу, ибо был Святослав еще ребенок. И сказали Свенельд и Асмуд: “Князь уже начал; последуем, дружина, за князем”. И победили древлян». Постепенно в IX–XIII вв. воспитательная функция начинает доминировать, и кормильцы воспринимаются как воспитатели [2].

Понятие «кормилец» является производным от слов «питать», «растить» [6], что возвращает нас к понятию «трофика» со схожим переводом, но более широким значением.

Также слово «кормление» можно разбирать, исходя из слова «корма», в значении задняя часть судна. Г.М. Шипицына приводит следующе примеры с опорой на словарь XI–XVII вв.: «Родственные слова: кормило – “руль у судна, подвешенная к корме лопасть”; кормчий – “управляющий ходом судна”; кормщик – “рулевой на судне”; кормильство – “управление, руководство, наставление”; словосочетание кормчая книга – “сборник правил, законов для управления чем-либо”. Так что на самом деле слово кормление … обозначало “управление”» [15]. Таким образом, мы можем провести параллель между историческим значением понятия «кормление» и влиянием трофики, где питание может являться источником управления развитием личности.

Для российского народа тема «питания» неразрывно связана с воспитанием, что подтверждается кормильством как формой воспитания,

а также формированием личности через «вскармливание»: «...сами вскормили себе князя...» – Мстислав с двенадцатилетнего возраста княжил в Новгороде: сначала в 1088–1093 гг., затем вновь возвращается на новгородский стол в 1095 или 1097 г.; в 1117 г. он был приглашен отцом, Владимиром Мономахом, в Киев на Белгородское княжение.

Таким образом, мы видим взаимосвязь четырех понятий: питание, кормильство, воспитание и трофика.

Трофика среды в педагогическом смысле представляется нам тем наполнением среды, которое «питает» личность и влияет на ее развитие и формирование. Находясь в среде, субъект «впитывает» в себя различную информацию, ценности, убеждения, которые способствуют становлению его личности.

Ю.С. Мануйлов пишет о том, что «трофика производна от содержания действия объяснять, ознакомлять, описывать, озвучивать, означать нечто – значит объективировать мысль, способную питать разум, чувства и волю человека» [4]. Таким образом, субъект должен совершить определенное действие с потенциальной трофикой, чтобы она стала трофикой непосредственно для самого субъекта. Данные действия могут быть представлены через способы бытия, а «любое действие опредмечивается, овеществляется в материальном или духовном продукте» [5].

Сфера образования на современном этапе развития содержит достаточно разветвленный понятийный аппарат, связанный с воспитанием. Что влияет на обучающегося? Содержание образования, информация, культура, ресурсы и т.д. В определенной мере данные понятия пересекаются и находят точки соприкосновения. Однако отметим, что они не полностью отражают влияние, оказываемое на развитие личности, поэтому необходимо рассмотреть содержание данных понятий и соотнести с трофикой, чтобы определить ее специфику.

Одним из ближайших смежных понятий, которое может быть соотнесено с понятием, обозначающим то, что наполняет среду, является «содержание образования». Понятие «содержание образования» трактуется по-разному: это и педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности [8]; и педагогически переработанная в общие основы наук совокупность знаний, умений и навыков, соответствующих современному состоянию науки [8]; и совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной деятельности [7]. Важной особенностью «содержания образования» является его принадлежность к определенному уровню образования, направлению и специальности обучения, а также образовательной организации, что ограничивает его определенными рамками.

В чем главное отличие понятий «трофика» и «содержание образования»? Основное отличие в значениях понятий «трофика» и «содержание образования»

предложил Ю.С. Мануйлов, заметив, что «в языке законно отсутствует понятие “содержание среды” в силу ее бессмысленности, ибо среда безбрежна. Это словосочетание также нелепо, как “содержание океана”, “содержание неба”, “содержание климата” и пр.». Кроме того, «если понятие “содержание” будь то урока или какого-либо мероприятия внесубъектно, то трофика внесубъектной не бывает» [3]. Невозможно рассматривать трофику в отрыве от субъекта, так как трофика зависит от характеристик личности, поэтому во время мероприятия для каждой личности выделится своя трофика, которая может пересекаться у разных субъектов, а может проявляться в совершенно различных характеристиках. Таким образом, объем понятия «трофика» шире содержания образования, ограниченного нормативными рамками (ФГОС, ФЗ «Об образовании в РФ» и т.д.) [14].

Трофика трактуется в широком смысле как питание индивидуума. Питание является процессом употребления и усвоения пищи, корма. Трофика также предполагает активность субъекта, его действие с «пищей». При этом субъект и объект активности объединяются в этом действии, снимая противопоставление внешнего внутреннему, что усиливает связь человека со средой и значимость трофики для педагогики.

Значение слова «питание» давно определено, и оно связывается (ассоциируется) с гастрономией. Объем понятия «трофика» значительно шире, включает в себя все, что наполняет природную, социальную и духовную составляющие человеческой среды.

Перейдем к следующему понятию. В федеральном законе «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» дается следующее определение понятию «информация»: «…сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления» [13]. Опираясь на данное определение, мы можем сделать вывод, что информация – это внешний, масштабный ресурс, который используется людьми в различных сферах.

Исходя из субъекта «потребляющего» информацию, соотношение понятий можно представить следующим образом (рис. 1):

Рис. 1. Соотношение понятий «трофика» и «информация» в зависимости от субъекта

На рис. 1 представлено условие, что только часть информации является для субъекта трофикой. Информация в данном случае делится на усвоенную трофическую информацию и информацию как потенциальную трофику.

Соотношение данных частей зависит от субъекта, от его интересов, сферы деятельности, особенностей восприятия и т.д. Человек живет в огромном информационном поле. Объем информации в Интернете увеличивается с каждым годом. Современный пользователь сталкивается с избыточной информацией, которая не нужна ему и которую он не использует или заранее блокирует (расширение add block, «родительский контроль» и т.д.). Таким образом, только часть информации является трофикой для пользователя. Но при этом если избыточная информация привлечет внимание и с ней будут совершены определенные действия пользователем, то она станет трофикой, так как повлияет на пользователя

Мы можем выделить схему перехода информации в трофику (рис. 2), что служит наглядным показателем связи понятий.

Рис. 2. Схема перехода информации в трофику

На схеме (см. рис. 2) мы можем видеть, что личность должна совершить определенное действие с информацией, чтобы она стала трофикой. В толковом словаре Ожегова «действие – это проявление какой-н. энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование чего-н.» [12]. Данные действия могут быть представлены через способы бытия: собирать информацию, сохранять информацию, совершенствовать информацию, совмещать информацию и т.д.

При рассмотрении действия с информацией возникает закономерный вопрос: «Какой механизм действия при обучении языку во сне, суггестии и гипнозе?». В данном случае преобладает роль субъекта, транслирующего информацию, но при этом человек, на которого направленно воздействие, сохраняет информацию, запоминает ее и обрабатывает, а в дальнейшем может применить ее в своей деятельности. Таким образом, в данном случае для передатчика информация изначально является трофикой, а для приемника она может стать трофикой после ее применения в деятельности. При этом трофика может трансформироваться из-за разницы в восприятии информации и способов бытия. Например, человек получил информацию, неправильно понял ее из-за разницы в понятийном поле, но при этом переработал информацию и совместил со знаниями, которые у него уже были.

Если же говорить о соотношении понятий «информация» и «знание», то мы разделяем позицию Р.А. Буркхардта, что знание является персонализированной информацией [16].

Следующее понятие, которое мы рассмотрим, это «культура». В переводе с латинского означает «возделывание», «воспитание», «образование», развитие», «почитание». Существует огромное количество определений понятия. По сути, культура – это результат деятельности общества, совокупность материальных и духовных ценностей, норм, правил поведения; совокупность искусственных предметов и объектов, созданных людьми в дополнение к природным. Культура питает человека, а «ценности» (в частности, духовные) определенного народа в свою очередь «питают культуру». В противовес культуре нерукотворная природа остается за ее пределами, но ее красота, буйство также питает личность. Именно поэтому в сфере образования используется природа как средство воспитания на разных уровнях образования. В.А. Сухомлинский писал о том, что «мастерство воспитания и заключается в том, чтобы в красоте окружающего мира – природы, искусства, человеческих поступков – ребенок черпал духовное благородство» [11]. На лоне природы проводились беседы, чтение художественной литературы. Синтез культуры и природы давал раскрыть воспитательный потенциал этих сфер в наилучшей мере. Человек живет, развивается и формируется в природе и в обществе, поглощая разнообразную трофику. «Скажи мне, что ты ешь, и я скажу тебе, кто ты» (Ансельм Брийя Саварен).

Рассматривая вышепредставленные понятия, мы может прийти к выводу, что они не заменяют трофику, но являются ее источником, наряду с субъектом восприятия и деятельности. Обращение к понятию «трофика» является несомненным плюсом из-за более глубокого понимания механизма влияния среды на индивидуума. Также слово «трофика» вызывает достаточно большое количество положительных ассоциаций.

Закономерно возникает вопрос о классификации трофики и самом носителе трофики. Классификация трофики достаточно обширна из-за перечня возможных оснований для выделения групп. На рис. 3 представлено несколько возможных параметров.

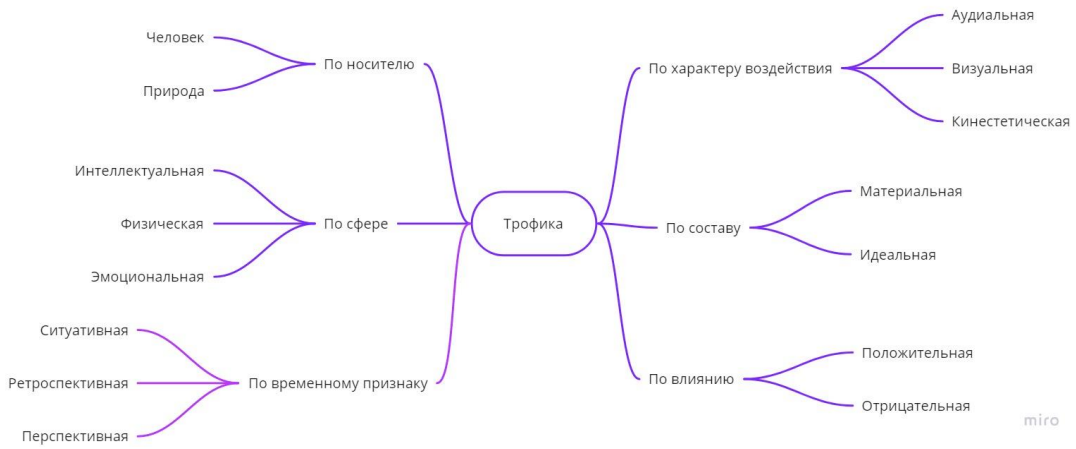

Рис. 3. Классификация трофики

Исходя из способов бытия трофика (см. рис. 3), содержащаяся в нишах, подразделяется на физическую (звуковую для слуха, пространственную для тела, визуальную для зрения, тактильную для осязания...), эмоциональную (для души, сердца...), интеллектуальную (для ума, воображения, памяти...), духовную (питающую и поддерживающую силу воли…).

При этом трофика может сочетать в себе материальные и нематериальные характеристики.

Возникает закономерный вопрос: необходимо ли постоянное влияние на личность, чтобы потенциальная трофика стала реальной трофикой? Обращаясь к сфере воспитания, мы считаем, что в определенной ситуации достаточно единоразового воздействия на личность, чтобы изменить сознание и поведение. Например, просмотр фильма «Хатико: самый верный друг» может оказать значительное влияние на осознание ценности дружбы, верности, поддержки и т.д. При этом не на всех повлияет данный фильм, что говорит о важности персонализации трофики для каждой личности.

Таким образом, при формировании трофики воспитательной среды необходимо учитывать возможность многократного применения положительной трофики, если она воспроизводима.

В рамках статьи была проведена историческая параллель между понятиями «кормильство», «питание», «воспитание», «трофика». Разобрана взаимосвязь понятия «трофика» со смежными понятиями: содержание образования, информация, культура. Действительность, стоящая за этими понятиями, может стать трофикой и оказывать реальное влияние на развитие лишь воспринимающего человека. Также была представлена классификация трофики: по сфере рассмотрения, носителю, временному признаку, характеру воздействия, составу и влиянию.

Подводя итог вышесказанному, мы можем сделать вывод, что «трофика» является понятием, связанным с воспитанием, что говорит о наличии исторических предпосылок, которые делают появление этого понятия закономерным в отечественной педагогике, необходимым для развития теории и повышения эффективности практики воспитания.

Список литературы

1. Ажипа Я.И. Трофическая функция нервной системы. – М., 1990. – 672 с.

2. Гарданов В.К. Кормильство в Древней Руси // Советская этнография. – 1959. – № 6. – С. 35–62.

3. Костромина С.Н., Гнедых Д.С. Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-i-znanie-podhody-k-ponimaniyu-protsessov-usvoeniya-informatsii-i-formirovaniyu-znaniy-v-obuchenii (дата обращения: 27.05.2021).

4. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного

университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vospitanii (дата обращения: 15.05.2021).

5. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятск. акад. гос. службы, 2002. – 157 с.

6. Николаев В.А. Воспитание элиты русского общества на примере подготовки будущих монархов // Вестник ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». – 2014. – № 44. – С. 233–244.

7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2001. – 512 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад (гл. ред.) и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

9. Повесть временных лет / [Рос. акад. наук]; подгот. текста, пер., ст. и коммент. Д.С. Лихачева; под ред. В.И. Адриановой-Перетц; [доп. М.Б. Свердлова]. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Наука, 1996. – 667 с.

10. Словарь XI–XVII вв.: словарь русского языка XI–XVII вв. – Вып. 7. – М., 1980. – 407 с.

11. Сухомлинский В.А. Заповеди красоты // Учительская газета. – 1963. – 26 нояб.

12. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994. – 907 с.

13. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 № 149-ФЗ [Электронный ресурс]: последняя редакция. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 27.05.2021).

14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.05.2021).

15. Шипицына Г.М. Историко-лингвистический взгляд на концепт взяточничество // Уральский филологический вестник. Сер.: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. – 2016. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-lingvisticheskiy-vzglyad-na-kontsept-vzyatochnichestvo-1 (дата обращения: 18.08.2021).

16. Burkhard R.A. Knowledge Visualization: The Use of Complementary Visual Representations for the Transfer of Knowledge. A Model, a Framework, and Four New Approaches: Dissertation for the degree of Doctor of Sciences. – [Б. г.], 2005. – 156 p.

УДК 378
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-71-76

Коваленко Александр Николаевич
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения)

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01,
e-mail: Aleks-030682@mail.ru

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Alexander N. Kovalenko
Adjunct of the Department of Adjuncture (full-time and part-time Studies)

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
614112, Perm, Russia, 1, Gremyachy Log str., e-mail: Aleks-030682@mail.ru

GOALS AND OBJECTIVES OF FORMATION OF ANTI-CORRUPTION AS A PERSONAL CHARACTERISTIC OF STUDENTS IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования антикоррупционной направленности курсантов военного вуза. Автор раскрывает содержание понятия коррупции и предпринимает попытку выделить характерные причины ее появления. Значительное внимание уделяется раскрытию целей и задач антикоррупционного образования. Прослеживается тесная взаимосвязь между антикоррупционным воспитанием и антикоррупционным обучением и обосновывается синергическая связь этих двух понятий. В заключение автором излагается основной результат антикоррупционного образования.

Ключевые слова: коррупция, антикоррупционная направленность, образование, обучение, воспитание.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the formation of the anti-corruption orientation of cadets of a military university. The author reveals the content of the concept of corruption, and makes an attempt to highlight the characteristic reasons for its occurrence. Considerable attention is paid to disclosing

© Коваленко А.Н., 2022

the goals and objectives of anti-corruption education. A close relationship is traced between anti-corruption education and anti-corruption education and the synergistic relationship of these two concepts is substantiated. In conclusion, the author outlines the main result of anti-corruption education.

Key words: corruption, anti-corruption orientation, education, training, upbringing.

Коррупцию обоснованно считают одной из серьезных угроз для любого общества. Уровень криминализации коррупционных деяний достаточно высок, поскольку коррупцию можно отнести к тем явлениям, которые непосредственно влияют на безопасность страны. Такое явление, как коррупция, наносит большой вред всему обществу, разрушает основы государственной власти, снижает эффективность деятельности государственных органов, подрывает авторитет чиновников, снижает доверие граждан к власти в целом. Нельзя не отметить и того, что коррупция, затрудняет экономическое развитие страны.

Причин существования и даже развития коррупции много. В их числе наличие большого количества подзаконных актов, сложных для понимания, недостаточная правовая культура граждан, пассивность граждан, обусловленная недоверием к системе противодействия коррупции, отсутствие системности в мерах по противодействию коррупции, неотработанность системы антикоррупционного образования, просвещения, воспитания и др.

В настоящее время коррупция – это предмет исследования в различных областях знания, что обусловлено сложностью данного явления и его причинного комплекса, многозначностью проявления его последствий во всех областях жизни общества.

Коррупция (от латинского corrumpere – «растлевать») – это термин, обозначающий использование должностным лицом своих властных полномочий и доверенных ему прав в целях личной выгоды, противоречащих законодательству и моральным установкам. В общественном сознании коррупция – это получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование человеком своего должностного положения, а также получение выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц. Как социальное явление коррупция конкретно проявляется в совершении различных коррупционных деяний и признается тяжким или особо тяжким преступлением. Уголовный кодекс Российской Федерации предусматривает два вида преступлений, связанных со взяткой: получение взятки и дача взятки [5].

Необходимо отметить, что основную роль в формировании антикоррупционной направленности играет образование. Новые образовательные стандарты предполагают формирование ключевых компетенций обучающихся, таких как: личностная, информационная, самостоятельная познавательно-предметная и гражданско-правовая, что

способствует формированию антикоррупционной направленности в военном образовании.

В российской системе образования коррупция рассматривается как одно из преступлений, свойственных прежде всего миру взрослых финансово независимых людей, наделенных властными полномочиями. Данный вид преступления изучается на уроках права, обществознания, психологии и философии. К моменту окончания школы учащиеся получают целостное представление о коррупции как социальном явлении (на уроках истории и обществознания) и как преступлении: о причинах, по которым оно совершается, и мере наказания (на уроках права).

Образование в широком понимании этого термина – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций [2].

Таким образом, результатом образования является объединение таких понятий, как обучение и воспитание, которые в свою очередь должны стать совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций в области противодействия коррупции. Безусловно, чтобы получить этот результат, необходимо достаточно длительное время, точно отработанные образовательные программы и выверенные процессы обучения и воспитания.

Процесс формирования профессионально значимых качеств личности выпускников современных вузов предполагает комплекс общекультурных и профессиональных компетенций, что и регламентируют федеральные государственные образовательные стандарты.

Если мы говорим об антикоррупционном образовании, то мы должны понимать, что это комплекс, состоящий из двух частей: антикоррупционного воспитания и антикоррупционного обучения. Каждая часть этого комплекса должна дополнять другую и существовать должны они неразрывно. Ни одна из этих частей не должна исчезать. Как только одна из частей исчезнет, что будет неправомерно говорить об образовании как таковом.

Обе эти составляющие объединяют общие цели и задачи, которые могут быть разной степени масштаба и объема. Но каждая из этих частей направлена на решение своих задач, которые в свою очередь стремятся к достижению единой цели [6].

В связи с этим необходимо усвоить основные мысли:

- коррупция всегда связана с использованием служебного положения;
- коррупция не всегда связана с деятельностью чиновников;
- необходимо научиться четко отличать коррупционные нарушения и преступления от иных нарушений и преступлений.

Антикоррупционное образование направлено на предотвращение коррупционных преступлений и формирование в обществе отношений, построенных на основе соблюдения принципа социальной справедливости, соблюдения гражданских прав и свобод.

Рассмотрим каждую из этих составляющих.

Под обучением в педагогике понимают целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов. В процессе обучения определенное количество элементов знаний и умений ученика доводятся учителем до определенного уровня (базового, высокого, среднего, эталонного). Деятельность по обучению можно считать завершенной, если ученики устойчиво демонстрируют усвоенный учебный материал на требуемом учителем уровне, т.е. на том уровне, который был заложен в целях обучения.

Под воспитанием в узком понимании этого термина понимается направленное действие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей и др.

В этой связи необходимо обратить внимание на то, что воспитание – это процесс многосторонний и длительный, поскольку на воспитуемого оказывается воздействие с разных сторон: со стороны общества, средств массовой информации, семьи, друзей и др. Очень сложно предсказать, какое из воздействий окажет наибольшую силу на воспитуемого. Так, относительно антикоррупционного воспитания исследователи выделяют доминирующее значение такой воспитательной силы, как традиционная неуверенность граждан в том, что коррупцию можно преодолеть.

Л.С. Рубинштейн писал: «Первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек, гласит: чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос о его направленности, о его установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах» [4].

Более значимо ставит вопрос в исследованиях И.Г. Долинина, применяя термин «культура, отвергающая коррупцию» и создает теоретический базис «для восприятия обучающимися антикоррупционных идей и ценностей, усвоения опыта противодействия коррупции, готовности к участию в действиях по контролю коррупции» [1].

В рамках сложившейся системы воспитательной работы в образовательных учреждениях России задача по формированию антикоррупционной направленности не ставилась до последнего времени. Ориентация обучающихся на идеалы справедливости, честности, порядочности в системе нравственного воспитания курсантов военного вуза обеспечивала нравственно-ценностную основу отказа от любых противоправных и безнравственных действий. Воспитание культуры поведения и дисциплинированности обеспечивало профилактику девиантного поведения обучающихся в целом [3].

Перечисленные составляющие направленности личности, с одной стороны, являются выражением существующей направленности, а с другой – элементами, формирующими ее. Взаимодействие с другими людьми, ориентированность на те или иные идеалы порождают потребности и интересы, которые вызывают стремление к чему-либо, формируют мотивы деятельности, личностные установки, восприятие событий. Все указанные элементы постоянно изменяются под действием самой личности (в том случае, если происходит смена установок) и под влиянием общества. Следовательно, направленность личности – это динамические тенденции, которые посредством мотивов определяют деятельность человека.

В качестве основных целей реализации антикоррупционного образования выступают:

- формирование соответствующих моральных и нравственных принципов и личностных качеств неприятия преступного поведения и коррупционных отношений;
- осознание разрушающих для общества последствий сложившейся системы коррупционных отношений и коррупционного поведения конкретного человека;
- принятие гражданской ответственности за последствия своего поведения, персонифицированное отношение к своей жизни;
- изменение на этой базе коррупционных отношений в обществе и повышение эффективности противодействия коррупции.

В ходе исследования задачами антикоррупционного образования определены:

- дать общее представление о сущности коррупции, ее формах, особенностях проявления в различных сферах жизни общества, причинах и социально опасных и вредных последствиях этого явления;
- научиться распознавать коррупцию;
- сформировать навыки адекватного анализа и личностной оценки данного социального явления с опорой на принцип историзма;
- сформировать комплекс знаний о коррупциогенных ситуациях для формирования стандартов поведения в соответствии с правовыми и морально-этическими нормами;
- стимулировать мотивацию антикоррупционного поведения;
- формировать нетерпимость к проявлениям коррупции;
- продемонстрировать возможности борьбы с коррупцией;
- сформировать основы правовой грамотности.

Таким образом, основной результат антикоррупционного образования заключается в подготовке человека, способного выполнять властные полномочия или взаимодействовать с представителями органов государственной власти и местного самоуправления, их должностными лицами, а также организациями различных организационно-правовых форм на правовой основе, избегая подкупа, взяточничества и других действий коррупционной направленности.

Список литературы

1. Долинина И.Г. Законодательные предложения по формированию культуры, отвергающей коррупцию // Участие институтов гражданского общества в реализации государственной политики в области противодействия коррупции / Федеральное Собрание Российской Федерации. Совет Федерации. – М., 2012. – С. 44.

2. Долинина И.Г. Проблемы подготовки педагогических кадров высшей квалификации в политехническом вузе // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (г. Москва, 28–29 марта 2019 г.) / Рос. ун-т дружбы народов. – М.: Изд-во РУДН, 2019. – С. 114–119.

3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издат. центр ИЭТ, 2013. – С. 120.

4. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – С. 681.

5. Федеральный закон «О противодействии коррупции» от 25.12.2008 № 273-ФЗ. – Ст. 1.

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации».

УДК 37.035.6
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-77-83

Куклина Нина Андреевна
магистрант кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, (342)215-18-76,
e-mail: ninasonina2012@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Nina A. Kuklina
Master's Student of the Department of Pedagogy and Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State humanitarian and pedagogical University»
614990, Perm, Russia, 24, Sibirskaya str., e-mail: ninasonina2012@yandex.ru

FORMATION OF IDEAS ABOUT A SMALL HOMELAND AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные направления формирования представлений о малой родине в воспитании патриотизма у младших школьников.
Ключевые слова: формирование, малая родина, младший школьный возраст, патриотическое воспитание.

Abstract. This article discusses the main directions of the formation of ideas about the small motherland in the education of patriotism of younger students.
Key words: formation, small motherland, primary school age, patriotic education.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из важнейших задач современной школы, так как детство – это наиболее благоприятное время для воспитания чувства любви к Родине. Именно младший школьный возраст представляет собой период становления личности, в этот период складываются основы нравственности и патриотизма, формируется отношение к обществу и к Родине. Приобретенные в данном возрасте знания становятся основой для формирования устойчивых патриотических убеждений и представлений [1, 5, 8].

© Куклина Н.А., 2022

В проведенном исследовании уровня гражданственности и патриотического воспитания в средней школе № 2 г. Верещагино Пермского края по методике «Мое отношение к малой родине» учащимся было предложено ответить на 8 вопросов. Главными показателями воспитания человека как гражданина является уровень сформированных качеств личности и уровень проявления гражданской идентичности. Для выявления этих показателей у младших школьников мы провели диагностическое исследование. Цель опроса – выявить проявление патриотических чувств у младших школьников по отношению к малой родине. По вопросам анкеты (табл. 1) было проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся двух третьих и двух четвертых классов, общее количество опрошенных – 97 человек. В качестве ответа учащимся предлагалось три варианта: «да», «нет» или «не уверен».

Таблица 1

Вопросы анкеты для определения уровня патриотической воспитанности школьников начальных классов

№ вопроса	Содержание вопроса
1	Гордишься ли ты своей Родиной?
2	Любишь ли ты свой город Верещагино?
3	Восхищаешься ли ты красотой и культурой своего города?
4	Хотел бы ты жить в г. Верещагино всегда?
5	Влияет ли г. Верещагино на твои мысли и поступки?
3	Испытываешь ли ты чувство гордости от того, что живешь в этом городе?
7	Есть ли у тебя любимые места в городе?
8	Часто ли ты вспоминаешь г. Верещагино, если надолго уезжаешь из него?

За каждый вариант ответа начислялось определенное количество баллов: «да» – 2 балла; «не уверен» – 1 балл; «нет» – 0 баллов. Максимальное количество баллов – 16.

Таблица 2

Уровень патриотической воспитанности детей

Кол-во ответов	Уровень патриотической воспитанности детей	
31 %	Высокий	Ярко проявляет гордость за свое Отечество, малую родину
59 %	Средний	Проявляет гордость за свое Отечество, малую родину
10 %	Ниже среднего	Слабо проявляет гордость за свое Отечество, малую родину
0 %	Низкий	Не проявляет гордость за свое Отечество, малую родину

По ответам каждого ученика определялись результаты по сумме баллов, затем результаты интерпретировались в проценты (по количеству ответов) и по ним определялся уровень патриотической воспитанности детей (табл. 2).

Результаты проведенного опроса показали различный уровень сформированного патриотизма как по классам, так и по каждому ученику.

Так, низкий уровень сформированного патриотизма в классах не имеет ни один ученик, высокий уровень в 3а классе составил 28 % (7 чел.), тогда как в 3б классе – 40 % (10 чел.) (табл. 3).

Таблица 3

Результаты опроса учащихся младших классов об отношении к малой родине

Класс	Число учеников	Интерпретация результатов опроса, чел./%			
		0–34	35–54	55–84	85–100
3а	25	0	2 / 8,0	16 / 64,0	7 / 28,0
3б	25	0	3 / 12,0	12 / 25,0	10 / 25,0
Итого по 3 классам	**50**	**0**	**5 /10,0**	**28 / 56,0**	**17 / 34,0**
4а	24	0	2 / 8,3	14 /58,4	8 /33,3
4 б	23	0	2 / 8,7	16 / 69,6	5 / 21,7
Итого по 4 классам	**47**	**0**	**4 / 8,5**	**30 / 63,8**	**13 / 27,7**
Общий	**97**	**0**	**9 / 9,3**	**58 / 59,8**	**30 / 30,9**

Основное количество учащихся 3-х классов имеют средний уровень патриотизма: 64 % (16 чел.) в 3а классе и 46 % (12 чел.) – в 3б классе. Уровень патриотизма у учеников 4-х классов отличается от 3-х классов. Так, в 4а классе высокий уровень патриотизма имеют 8 чел. (33 %), а в 4б классе – только 5 чел. (22 %).

Следует также отметить, что ярко проявляют гордость за свое Отечество, малую родину в третьих классах только 4 ученика, а в четвертых – 5 чел., получивших наивысший балл – 16. Общий результат: 10 % учащихся проявляют неустойчивый интерес к истории родного края, его достопримечательностям, 59 % учащихся младших классов имеют средний уровень патриотизма, проявляющийся по отношению к своей малой родине – городу Верещагино, и 31 % – высокий, эти учащиеся проявляют стремление к патриотической деятельности, имеют некоторое представление об истории своей страны, города, его достопримечательностях, знаменитых людях.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у учеников 3–4-х классов школы № 2 г. Верещагино уровень гражданских качеств не сформирован в полном объеме, выявлены лишь признаки проявления формирующихся патриотических качеств. Негативное отношение к истории Отечества, его культуре, традициям свидетельствует о нарастающей бездуховности младшего поколения школьников, проявляющейся в утрате жизненных ценностей.

По результатам проведенного исследования нами разработаны рекомендации по организации внеурочной деятельности, направленной на воспитание патриотических чувств младших школьников. Необходимо

осуществлять интеграцию различных видов внеурочной деятельности, осуществлять в системе сотрудничество с родителями, представителями общественности.

Основной путь формирования представлений о малой родине – создание условий, при реализации которых у обучающихся будут формироваться патриотические чувства в процессе освоения основной образовательной программы. Согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования личностные результаты должны отражать формирование у обучающихся основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности [7].

Для воспитания основ патриотизма у детей младшего школьного возраста используются разные формы и методы воспитания.

Индивидуальная форма – это самостоятельная проектная деятельность учеников, например: разработка иллюстрированных материалов, отражающих особенности своего края: лэпбук «Люби и почитай свой родной край», Альбом памяти (биографии местных ветеранов войны и тружеников тыла). Организация индивидуальной работы требует от учителя особой подготовки, знания индивидуальных особенностей обучающихся.

Групповая работа – это форма организации деятельности детей, при которой класс делится на небольшие группы с целью совместного выполнения задания. К групповым формам работы можно отнести творческие групповые проекты «Край в творчестве писателя», «Чтоб жили в памяти герои-земляки», «Россия – родина моя», «Мой край родной». Ученики в группах работают с информацией, проводят исследования, оформляют проекты на темы, связанные с историей, культурой, природными богатствами края [2, с. 9].

К коллективным формам работы учителя с детьми относятся конкурсы, походы, соревнования, экскурсии и др. [2, с. 9]. Экскурсии играют важную роль в формировании представлений о малой родине, так как, погружаясь в историю, культуру своего края, они проникаются любовью к родным местам, чувством гордости и желанием делать все, что от них зависит, чтобы их родина процветала. Можно проводить экскурсии на природу, к историческим памятникам и памятным местам, в краеведческие музеи. Тематика экскурсий может быть различной: «Будни города», «По старым улицам», «Красивые места города», «По историческим местам» и др. На экскурсии у педагога есть возможность связать события прошлого с сегодняшним днем, это помогает обучающимся сформировать более яркие представления о далеком прошлом своего города и края. В качестве подведения итогов экскурсии можно предложить детям создать стенгазету, зарисовки, сочинения, фотоальбом, краткие описания экспонатов, экскурсионных объектов и т.п.

Важной формой патриотического воспитания являются уроки мужества, благодаря которым происходит воздействие на эмоциональную сферу ребенка. Это достигается благодаря контакту с участниками событий, просмотру художественных и документальных фильмов, исполнению и прослушиванию

песен. Значимы для формирования представлений о малой родине встречи младших школьников с представителями старшего поколения, так как образ конкретного человека, его опыт и поступки всегда наиболее убедительны для ребенка. На данные встречи мы приглашаем разных гостей: ветеранов войны и труда, участников и свидетелей знаменательных событий, знатоков родных мест, ученых и писателей [4, с. 11].

Эффективной формой работы по формированию и развитию представлений о малой родине является музейная и поисковая работа. В последнее время широкое распространение получили историко-краеведческие, этнографические музеи, в том числе и школьные, знакомящие обучающихся с историей родного края. Особую роль играют краеведческие музеи, музеи истории города, которые расширяют кругозор обучающихся, формируют и развивают представления о малой родине, создают условия для становления патриотических чувств [2, с. 2].

Такие формы патриотического воспитания, как уроки мужества, встречи с ветеранами войны, экскурсии в музей, краеведческие кружки, походы, празднование памятных дат, организация концертов, выставок, позволяют школьникам почувствовать сопричастность к культурному наследию народа, его ценностям. Различные формы патриотического воспитания обучающихся дают возможность более целенаправленно формировать представления о малой родине у младших школьников. При формировании представлений о малой родине также важно использовать наглядные методы: рассматривание фотографий и иллюстраций с изображением родного города, репродукций картин о природе Урала, знакомство детей с продукцией, выпускаемой предприятиями нашего города.

В процессе формирования представления о малой родине мы используем интерактивные методы. Сущность интерактивного обучения заключается в том, что почти все младшие школьники оказываются вовлеченными в процесс познания. К интерактивным формам и методам работы относятся дискуссионные: диалог, групповая дискуссия; игровые: дидактические и творческие игры. В процессе формирования представлений о малой родине можно провести дискуссии на следующие темы: «Какую роль играет моя малая родина в моей жизни?», «Нужно ли любить свой край?», «Можем ли мы что-то сделать для процветания нашего края?» и др. При проведении дискуссии важно учитывать возрастные особенности детей, ее будет лучше проводить в 3-м или 4-м классе, когда дети смогут четко высказать свое мнение и, по возможности, аргументировать его. Дискуссия учит более глубокому пониманию проблемы, формирует отношение к поднятой проблеме, приучает считаться с чужим мнением и отстаивать свою позицию [6].

Одним из наиболее эффективных средств формирования представлений о малой родине, воспитания патриотических чувств у детей является игра, поскольку в младшем школьном возрасте она имеет существенное преимущество по сравнению с другими видами деятельности, так как в процессе игровой деятельности происходит всестороннее воспитание

личности младшего школьника [3, с. 38]. Дидактическая игра – это коллективная деятельность, в которой ученики объединены решением основной задачи и ориентированы на победу. В игре ученики могут в развлекательной и интересной форме повторить полученные сведения и представления или узнать что-то новое. Например, существуют такие игры, как «Герб города», в которой ученики по памяти собирают герб города и стараются определить его значение; «История родного города», направленная на закрепление знаний об истории. Могут быть развивающие игры: «Настоящее и прошлое», «Старые и современные здания». Четвертый год обучения в школе является наиболее ответственным. Дети должны самостоятельно принимать решения, анализировать свою деятельность, поступки. Мы рекомендуем проведение классных часов на тему: «А гражданином быть обязан», «Россия – Родина моя!», «Край любимый, край родной» и т.п.

Целевые занятия в младших классах по патриотическому воспитанию призваны показать ученикам, что, несмотря на то что они еще маленькие, они являются частью своей малой родины и несут за нее ответственность.

Для воспитания патриотических чувств в начальной школе должны использоваться различные формы проведения классных мероприятий: классные часы, викторины, экскурсии, творческие работы на темы, связанные с историей, культурой, природными богатствами края и своего города, музейная и поисковая работа, познавательные игры, конкурсы, уроки мужества, проектная деятельность.

При организации внеурочной деятельности мы особое внимание уделили проектной деятельности. Были внесены значительные изменения в предметно-пространственную среду классов: была организована работа с картой России, с картой Пермского края, с геральдическими символами города, дети делали фотографии памятников и достопримечательностей города, затем оформляли альбомы с видами города. В процессе разработки проекта с детьми младших классов «С рюкзаком по родным местам» дети с удовольствием рассказывали о прогулках со своей семьей, о том, где они живут, где любят гулять. С ребятами проводились экскурсии, прогулки по достопримечательным местам в целях формирования общего представления об основных архитектурных сооружениях, определяющих облик города, воспитывалось умение видеть красоту родного города, учиться бережному отношению. В классах собран консультативный материал «Мой город, моя семья и Я», памятки для родителей, буклеты, консультации «Как мы формируем у детей ценностное отношение к малой родине», «Растим наших маленьких патриотов».

В целях закрепления этих знаний с детьми проводилась игра «Расскажи о своем любимом городе». Дети рассматривали фотографии достопримечательностей родного города, делились впечатлениями.

Формами и методами контроля успешности проведенных мероприятий должны явиться диагностические исследования, проводимые в соответствии с календарным планом каждым учителем начальных классов.

Список литературы

1. Азаров Ю.Н. Педагогическое искусство патриотического воспитания школьников // Дополнительное образование. – 2017. – № 6. – С. 3–8.

2. Андрюнина А.С. О формировании ценностного отношения к малой родине в период детства // Science Time. – 2015. – № 12 (24). – С. 37–44.

3. Богус М.Б. Интеллектуальные игры в нравственном воспитании младших школьников // Вестник ПГГПУ. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2017. – Вып. 2-1. – С. 37–41.

4. Виноградова Н.Ф. Дошкольникам о родной стране: метод. пособие для педагогов, работающих с детьми ст. дошк. возраста. – М.: Просвещение, 2019. – 108 с.

5. Ильина К.П. Применение совместной проектной технологии «педагог – ученик» в патриотическом воспитании учащихся // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 2. – С. 11–13.

6. Орлянская О.П. Классификация методов обучения на основе источников получения знаний. Особенности их использования в коррекционной школе [Электронный ресурс]. – URL: https://infourok.ru/klassifikaciya-metodov-obucheniya-po-istochniku-polucheniyaznaniy-1671910.html

7. Приказ Министерства просвещения. Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

8. Шишлянникова С.А. Роль классного руководителя в воспитании и обучении детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – URL: http://zhurnalpedagog.ru>servisy/publik/publ

УДК 37.036
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-84-89

Соснина Наталья Геннадьевна
педагог-психолог

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальное учебно-воспитательное учреждение – основная общеобразовательная школа открытого типа» г. Чайковского, Чайковский, Россия
617762, Пермский край, г. Чайковский, ул. Кочетова, 6,
e-mail: soshot2004@mail.ru

МЕДИАДИСКУССИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Natalya G. Sosnina
Teacher-Psychologist

Municipal Budgetary Educational Institution «Special Educational Institution – the Main General Education School of the Open Type» in the City of Tchaikovsky,
617762, Perm Territory, Tchaikovsky, Russia 6, Kochetova str.,
e-mail: soshot2004@mail.ru

MEDIA DISCUSSION HOW TECHNOLOGY WORK WITH TEENAGERS

Аннотация. В статье описаны особенности медиадискуссии как формы воспитательной работы с подростками, позволяющей им проявить активную позицию в процессе обсуждения видеоматериалов. Медиадискуссия формирует критическое отношение к доступной эмоционально окрашенной информации, с которой постоянно сталкиваются подростки, способствует становлению мировоззрения, создает предпосылки для более осознанного и осмысленного взгляда на собственную жизнь. Методические особенности проведения медиадискуссии проиллюстрированы примером.

Ключевые слова: дискуссия, медиадикуссия, педагогические технологии, личностное становление учащегося.

Abstract. The article describes the features of media discussion as a form of educational work with teenagers, allowing them to take an active position in the process of discussing video materials. Media discussion forms a critical attitude to the available emotionally colored information that adolescents constantly encounter, contributes to the formation of a worldview, and creates the prerequisites for a more conscious and meaningful view of one's own life. The methodological features of conducting a media discussion are illustrated with an example.

Key words: discussion, media discussion, pedagogical technologies, student's personal development.

© Соснина Н.Г., 2022

Современный педагог использует в своей работе разные формы, методы, технологии, направленные на раскрытие способностей и развитие личностных качеств учащихся [3].

Влияние медиасреды на воспитание молодого поколения не вызывает сомнений [1, 2, 4]. В данной статье представлена методика применения варианта технологии «дискуссия» – медиадискуссия.

Медиадискуссия является одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, обладающей особыми возможностями в обучении, развитии и воспитании.

Медиадискуссию можно рассматривать как форму интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве технологии медиадискуссия включает в себя другие методы и приемы обучения: мозговой штурм, анализ ситуаций и др.

Медиадискуссия обладает характеристиками дискуссии: обсуждение вопроса, содержащего в себе противоречие, возможность различных оценочных суждений, противоположных точек зрения предлагает использование корректных приемов ведения спора, опору на аргументы, а не на эмоции.

Вместе с тем медиадискуссия имеет ряд особенностей, которые отражены в представленной в данной статье разработке одного занятия с подростками.

Она проводится на основании медиаматериала (просмотр фильма).

Тема медиадискуссии: «Самая счастливая пора».

Цель: создание предпосылок для более осознанного и осмысленного взгляда на собственную жизнь.

Задачи:

– воспитывать уровень ответственности за создание своей счастливой жизни,

– развивать навык оценки действий участников сюжета,

– помочь распознавать ситуации, приводящие к кризисному состоянию подростка (т.е. факторы кризисного состояния),

– развивать навык адаптивной модели поведения для выхода из кризисной ситуации,

– формировать коммуникативные компетенции личности подростков,

– способствовать созданию устойчивой оптимистической установки на преодоление трудностей в жизни подростка.

Форма: медиадискуссия.

Видеосюжет: короткометражный фильм «Забыли», общая продолжительность – 07 минут 11 секунд.

Общая продолжительность занятия: 40–50 минут.

Оборудование: кабинет, стулья по количеству участников, экран, листы бумаги А-4, ручки.

Контингент: подростки 14–15 лет, 12 чел.

Ход занятия представлен в табл. 1.

Таблица 1

Ход занятия

Название этапа	Деятельность педагога	Деятельность участников	Формируемые УУД
Организационный этап Настрой на работу	Педагог проводит ритуал приветствия. Обобщает правила работы в группе «Опишите свое настроение, используя слова, характеризующие погоду». Педагог обобщает ответы участников, настраивает на позитивную и эффективную работу. (Можно использовать упражнение «Продолжите предложение»)	Учащиеся приветствуют друг друга. Участники повторяют (проговаривают) правила работы в группе. 1. Быть активным. 2. Быть доброжелательным. 3. Уметь слушать и слышать. 4. Не судить высказывания других участников. 5. Работать здесь и сейчас. Индивидуальные высказывания по кругу (солнечное, пасмурное, ясное, мрачное…)	Коммуникативные: планирование сотрудничества с педагогами и сверстниками
Основной этап Просмотр сюжета: 00.00. – 03.00 Просмотр сюжета: 03.00. – 03.44 Просмотр сюжета: 03.44. – 05.50	*Разминка*. Педагог задает вопросы учащимся. 1. Составьте словосочетание с существительным «пора». 2. «Самая счастливая пора». Назовите ассоциации, связанные с этой фразой. 3. Продолжите фразу «Самая счастливая пора…» 4. Оцените, насколько Вы согласны с утверждением: «Самая счастливая пора – это пора детства». Педагог комментирует ответы учащихся и организует работу с видеосюжетом. *Просмотр 1-й части видеоролика.* Знакомит учащихся с подростками (Саша и Ваня – обидчик Саши). - Опишите, в какой ситуации проживает Саша? В какой среде он развивается? - Оцените, насколько счастливы эти подростки? - Можно ли и как выжить Саше в этих условиях, да еще и счастливым стать? - Насколько Саша в силу своего возраста может (способен) изменить эту ситуацию? - Как Вы думаете, как будут развиваться события дальше?	Индивидуальные высказывания участников по кругу. - веселая пора, - пора домой, - пора работать, - весенняя пора… Учащиеся высказывают свое согласие либо несогласие. Учащиеся просматривают отрывок. Индивидуальные высказывания по кругу. Учащиеся просматривают отрывок. Индивидуальные высказывания. Учащиеся просматривают отрывок. Индивидуальные высказывания.	Познавательные: логические – анализ жизненных ситуаций. Регулятивные: дать оценку действий, поведения всех участников сюжета. Коммуникативные: формулирование полных и обобщающих ответов.

Название этапа	Деятельность педагога	Деятельность участников	Формируемые УУД
Просмотр сюжета: 05.50. – 06.30 Просмотр сюжета: 06.30. – 07.07	Педагог комментирует ответы учащихся. *Просмотр 2-й части видеоролика.* - Какие у Вас возникли мысли, чувства при просмотре этого сюжета? - Какую помощь может оказать подростку посторонний взрослый человек? - Саша согласился на помощь постороннего взрослого человека. Как Вы думаете почему? Легко ли Вы сами откликались на помощь окружающих Вас людей? - Какую помощь в силу своего возраста Вы можете предложить Саше? *Просмотр 3-й части.* - Какие изменения произошли в жизни Саши по сюжету? - Оцените, насколько изменилось ощущение счастливого человека у Саши? - Благодаря кому или чему произошли изменения у Саши? *Просмотр 4-й части.* - Как можно охарактеризовать этот отрывок сюжета? - Как поступит Саша в этой ситуации и почему? *Просмотр 5-й части.* - Какие чувства возникли у Вас по финальной сцене сюжета? - Оцените, насколько счастливы подростки в конце сюжета. - Какой смысл каждый находит лично для себя в этом сюжете? - О чем заставляет задуматься Вас этот видеоролик? - Что автор хотел донести до зрителей? Педагог обобщает ответы всех участников. <u>Вывод.</u> На каждом возрастном этапе человек воспринимает счастье по-разному и принимает за счастье определенные знаки и ощущения. В нашей повседневной жизни бывают как приятные, так и не очень ситуации. Мы испытываем страдания, встречаемся с трудностями и ощущаем себя несчастными. А через некоторое время понимаем, что эта ситуация принесла нам новые знания, опыт. Мы, несомненно, стали лучше. Мы ставим цели и достигаем их. И ощущаем себя счастливыми людьми. Каждый человек может создать радостную и светлую жизнь, все можно изменить своими руками.	Учащиеся просматривают отрывок. Индивидуальные высказывания. Учащиеся просматривают отрывок. Индивидуальные высказывания.	

Название этапа	Деятельность педагога	Деятельность участников	Формируемые УУД
Заключительный этап Рефлексия	*Притча «Счастье».* Бог слепил человека из глины, и остался у него неиспользованный кусок. - Что еще слепить тебе? – спросил Бог. - Слепи мне счастье, – попросил человек. Ничего не ответил Бог и только положил человеку в ладонь оставшийся кусочек глины и пошел своей дорогой. Вопросы для обсуждения. - Почему Бог не слепил человеку счастье? - Счастье человека. В чем оно? - А что слепили бы Вы из оставшегося кусочка глины? *Задание.* «Напишите на открытках позитивное послание или пожелание и вручите любому участнику встречи». Педагог обращает внимание участников встречи на фразу и предлагает ее продолжить «Самая счастливая пора…». *Задание.* Учащимся предлагается дать ответ на вопрос: «Если счастье было бы цветом, то для меня каким?». В заключение предлагается написать на листочках свои чувства и мысли по данной встрече. Педагог благодарит всех участников встречи за активную работу.	Работа в группах (обмен мнениями). Обмен мнениями. Каждый учащийся предлагает свои варианты адаптивной модели поведения. Участники высказывают вслух свой вариант звучания этой фразы, сравнивают ее с первой версией (в начале занятия), анализируют свой ответ. Индивидуальные высказывания. Учащиеся заполняют листы рефлексии. По желанию учащиеся могут озвучить свои ответы.	Познавательные: Рефлексия. Личностные: смыслообразование. Коммуникативные: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли.

Результат. Данное занятие является частью программы «Мы выбираем жизнь». После прохождения цикла занятий участниками отмечается появление оптимистического настроения, уверенности в выборе адекватного поведения в преодолении жизненных трудностей.

Обучающий эффект дискуссии определяется предоставляемой участнику возможностью получить разнообразную информацию от собеседников, продемонстрировать и повысить свою компетентность, проверить и уточнить свои представления и взгляды на обсуждаемую проблему.

Развивающая функция дискуссии связана со стимулированием творчества обучающихся, развитием их способности к анализу информации и аргументированному, логически выстроенному доказательству своих идей и взглядов, с повышением коммуникативной активности учащихся, их эмоциональной включенности в учебный процесс.

Влияние дискуссии на личностное становление учащегося обусловлено ее ценностно-ориентирующей направленностью, созданием благоприятных условий для проявления индивидуальности, самоопределения в существующих точках зрения на определенную проблему, выбора своей позиции; для формирования умения взаимодействовать с другими, слушать и слышать окружающих, уважать чужие убеждения, принимать оппонента, находить точки соприкосновения, соотносить и согласовывать свою позицию с позициями других участников обсуждения.

Итак, медиадискуссия обеспечивает активное включение учащихся в поиск истины, создает условия для открытого выражения ими своих мыслей, позиций, отношений к обсуждаемой теме и обладает особой возможностью воздействия на установки ее участников в процессе группового взаимодействия.

Список литературы

1. Иванов Д.В. Виртуализация общества. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.

2. Луман Н. Медиа коммуникации / пер. с нем. А. Глухов, О. Никифоров. – М: Логос, 2005. – 280 с.

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

4. Черных А. Мир современных медиа. – М.: Территория будущего, 2007. – 312 с. – (Сер. «Университетская б-ка Александра Погорельского»).

УДК 37.048.4
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-90-104

Чередниченко Ольга Николаевна
учитель иностранного языка высшей категории, профориентатор, наставник подпроекта «Будущий учитель – учитель будущего»

Бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия 150» г. Омска, Омск, Россия
644092, г. Омск, ул. Путилова, 12а, 8-962-053-4640,
e-mail: cherolga25@bk.ru

КУРС ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ» КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Olga N. Cherednichenko
Foreign Language Teacher of the Highest Category Career Orientator, Mentor of the Subproject "Future Teacher – Teacher of the Future"

Budgetary Educational Institution "Gymnasium 150" of the city of Omsk, 644092, Omsk, Russia, 12a, Putilov str., e-mail: cherolga25@bk.ru

COURSE OF EXTRA COURSE ACTIVITIES "FUTURE TEACHER" AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки и внедрения курса внеурочной деятельности (общекультурное направление) «Будущий учитель», позволяющего систематизировать работу по профессиональной ориентации обучающихся 8–11-х классов, включая самопознание и ценностно-смысловое самоопределение, приобретение необходимых знаний, профессиональные пробы. Доказана результативность внедрения данного курса; в приложение вынесены методические материалы, позволяющие тиражировать описанный опыт.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассники, курс внеурочной деятельности, будущий учитель.

Abstract. The article substantiates the need to develop and implement a course of extracurricular activities (general cultural direction) "Future teacher", which allows to systematize the work on the professional orientation of students in grades 8–11, including self-knowledge and value-semantic self-determination, the acquisition of the necessary knowledge, professional tests. The effectiveness of the implementation

© Чередниченко О.Н., 2022

of this course has been proven; the appendix contains methodological materials that allow replicating the described experience.

Key words: professional self-determination, high school students, extracurricular activity course, future teacher.

Актуальность выявления новых форматов профориентационной работы со старшеклассниками, в частности, способов привлечения их внимания к педагогическим специальностям, обусловлена рядом обстоятельств. Это и недостаточная осознанность выбора профессии старшеклассниками, и нарастающий «дефицит» педагогических кадров, что определяет значимость специальной работы по ориентации старшеклассников на выбор педагогической профессии [3].

Анализ результатов опроса среди обучающихся 10–11-х классов в Бюджетном общеобразовательном учреждении «Гимназия 150» г. Омска, проведенного в 2019 г., показал, что:

– 40,6 % учащихся самостоятельно принимают решение, куда пойти учиться;

– 37,2 % делают выбор по совету родителей;

– 15,9 % прислушиваются к мнению друзей;

– для 4,1 % главный авторитет – учителя;

– 2,2 % абитуриентов ориентируются на информацию в средствах массовой информации и рекламу учреждений образования.

Для родителей главными критериями являются не способности ребенка, а уровень зарплаты в отрасли и условия труда.

Анализ результатов распределения выпускников после окончания школы показал следующее:

– большинство выпускников поступают в высшие учебные заведения на платной основе на специальности, которые не соответствуют их индивидуальному самоопределению (лишь бы поступить в высшее учебное заведение);

– увеличилось количество выпускников, которые стремятся поступить в столичные вузы;

– наблюдается несоответствие профессий, выбранных детьми, и востребованных на городском и региональном рынках труда.

Зачастую происходит замена профессиональной карьеры коммерческой, что не дает возможности состояться молодым людям в профессиональном отношении.

Наряду с этим происходит падение престижа и значимости педагогических специальностей. О том, что педагогов скоро будет остро не хватать в образовательных учреждениях города Омска и области в целом, говорят многие факты:

– средний возраст педагогов достигает 45 лет,

– в городе и области остро не хватает учителей иностранного языка и психологов,

– в относительно благополучной в кадровом вопросе Гимназии 150 г. Омска на сегодняшний день не хватает учителя технологии у мальчиков, перегружены учителя математики, русского и английского языков.

Институтом развития образования Омской области разработан подпроект «Будущий учитель – учитель будущего» [1], направленный на создание условий для привлечения в сферу образования педагогически мотивированных выпускников образовательного учреждения посредством внедрения системы профориентационной работы со школьниками, педагогическими сообществами, повышение престижа педагогической профессии.

Исходя из выявленной проблемы основной задачей профессионально ориентационной работы на педагогические профессии можно считать создание социально-педагогического и психологического сопровождения в социально-профессиональном самоопределении обучающихся с учетом личностных особенностей, способностей, ценностей и интересов, с одной стороны, общественных потребностей, запросов рынка труда – с другой.

В рамках реализации подпроекта «Будущий учитель – учитель будущего», а также с учетом современных рекомендаций к организации образовательного процесса [2, 4, 5] нами была разработана программа курса «Будущий учитель».

Программа нацелена на то, чтобы:

– информировать обучающихся о видах педагогических профессий и специальностей, их месте среди других существующих профессий; знакомить обучающихся с требованиями к человеку, избравшему педагогическую деятельность;

– формировать у обучающихся понимание ценности, необходимости педагогических профессий в современном обществе;

– способствовать появлению у старшеклассников опыта педагогической деятельности и рефлексии собственных способностей и готовности к ней.

Для достижения поставленных целей предполагалось решить следующие задачи:

– показать типичные для данного профиля виды деятельности; предоставить возможность обучающимся реализовать свой интерес в области педагогики;

– обеспечить обучающимся возможность самопознания готовности к работе с детьми; показать тесную связь педагогической профессии с личностными качествами, дать ученику возможность проявить себя; обеспечить получение практического опыта с целью познания своих способностей, необходимых для успешной педагогической деятельности;

– спроектировать и внедрить систему профориентации на педагогические специальности через урочную и внеурочную деятельность;

– познакомить обучающихся с существующими в нашем городе и области учебными заведениями, где можно получить профессию педагога; разработать формы и методы социального партнерства учреждений профессионального педагогического образования и Гимназии 150 г. Омска по вопросам профессионального самоопределения выпускников.

Новизна программы заключается в том, что она предполагает создание системы профессиональной ориентации обучающихся на педагогические специальности и работу в Гимназии 150 педагогического отряда «Будущий учитель».

Разрабатывая программу, мы проектировали, что в результате ее реализации обучающиеся 8–11-х классов продемонстрируют совокупность следующих характеристик – универсальных учебных действий (УУД):

1) *личностных*:

– целостное мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки и общественной практики, многообразию окружающего мира; готовность и способность формировать собственную систему взглядов, собственное мировоззрение в многообразии мнений, понимание отличий фактической информации от эмоциональной;

– гражданская идентичность, патриотизм, уважение и чувство ответственности по отношению к настоящему России, ощущение личной сопричастности к российской современной истории;

– готовность к конструированию образа жизни, связанного с трудовой деятельностью как неотъемлемой части полноценной жизни человека; личная активность, имеющая общественный смысл;

– становление и развитие личности человека в ее самобытности, осознание уникальности собственной индивидуальности и умение идентифицировать собственные проблемы;

2) *метапредметных*:

– осознание и применение научных подходов к анализу общественной/социальной практики выбора профессии и определению склонностей и способностей человека;

– способность объединять, сопоставлять факты, процессы и явления;

– навыки освоения новой информации и новых способов действий; умение использовать различные форматы представления информации, стратегии работы с информацией, в том числе с использованием электронных ресурсов; умение излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи;

3) *коммуникативных:*

– умение конкретно выражать и аргументировать собственное мнение, умение выдвигать контраргументы в дискуссии; способность строить рассуждения, мыслить точно и последовательно, не допуская противоречий в своих рассуждениях, и умение вскрывать логические ошибки;

– способность уважительно относиться к мнению окружающих, строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности;

– умение обучающихся действовать с учетом позиции других субъектов обучения, умение согласовывать свои действия, устанавливать и поддерживать разнообразные контакты в процессе обучения;

– умение организовывать совместную деятельность и сотрудничество с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе; четко, лаконично представлять и защищать результаты своей учебной деятельности;

4) *регулятивных:*

– умение планировать свою работу, распределять время на ее выполнение, доводить ее до значимого результата, корректировать в случае отклонения от заданного эталона;

– умение самостоятельно определять пути достижения целей, в том числе альтернативные; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; выстраивать жизненные планы и заявлять целевые ориентиры;

– способность обосновывать достижимость поставленных целей на основе оценки своих внутренних ресурсов и доступных внешних ресурсов, критично анализировать и оценивать собственные желания и возможности в соответствии с возникающими требованиями и условиями;

– готовность адекватно относиться к собственному мнению, жизненным планам и готовности к предстоящему самоопределению на основе собственного мнения и самостоятельного проявления воли.

Таким образом, планируется, что в результате обучения по программе «Будущий учитель» старшеклассники будут:

– *знать*: основные виды педагогических профессий и отличия профессии от специальности; учебные учреждения города и области, где можно получить педагогическую профессию; свои коммуникативные и организаторские способности;

– *понимать:* значимость педагогической деятельности; требования к педагогу как личности; перспективность вхождения в педагогическую деятельность для себя лично;

– *уметь:* демонстрировать педагогическую технику: владение голосом, жестами, мимикой; решать проблемные педагогические ситуации; вести дискуссию, проявлять культуру спора; выступать перед аудиторией, защищать свою точку зрения.

Содержание курса внеурочной деятельности (общекультурное направление) «Будущий учитель» отражено в *прил. 1* к статье; пример классного часа, проведенного в качестве педагогической пробы в рамках деятельности педагогического отряда, представлен в *прил. 2*.

Обучающиеся знакомятся и анализируют факторы влияния на выбор профессии, определяют свои задатки и способности, изучают тренды на рынке труда, исследуют актуальные вакансии, осуществляют профессиональные пробы и выбирают предметы для построения учебного плана определенного профиля.

Ведущими в ходе обучения по программе «Будущий учитель» являются *технологии* организации коммуникативной, учебно-исследовательской и проектной деятельности; информационно-коммуникационные технологии, предполагающие применение электронных образовательных ресурсов, возможностей сети Интернет.

Основными *формами* образовательной деятельности выступают: индивидуальные и групповые консультации (тьюториалы), учебное исследование и проект, коллективные творческие дела, экскурсии и встречи с представителями педагогических профессий, профессиональные пробы.

Важнейшим условием реализации программы является согласованность действий педагогических работников внутри образовательной организации и сотрудничество с внешними социальными партнерами.

В гимназии на протяжении многих лет ведется предпрофильная работа, которая осуществляется во взаимодействии с «внутренними» социальными партнерами педагогического отряда «Будущий учитель». Ими являются педагоги гимназии: профориентатор, учителя-предметники и классные руководители, библиотекарь, педагог-организатор, педагог-психолог, заместитель директора по научно-методической работе.

Рассмотрим подробнее вклад каждого из перечисленных партнеров.

1. Профориентатор:

– составляет, организует и координирует реализацию плана мероприятий для работы педагогического отряда, включающего разнообразные формы, методы, средства, активизирующие познавательную, творческую активность школьников;

– организует индивидуальные и групповые профессионально-ориентационные беседы, диспуты, конференции;

– оказывает помощь педагогу-психологу в проведении анкетирования обучающихся и их родителей по проблеме самоопределения;

– проводит родительские собрания по проблеме формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению;

– организует встречи обучающихся с выпускниками гимназии – студентами высших и средних педагогических учебных заведений.

2. Учителя-предметники и классные руководители:

– способствуют развитию познавательного интереса, творческой направленности личности школьников, используя разнообразные методы и средства (проектную деятельность, деловые игры, семинары, круглые столы, конференции, предметные недели, олимпиады, факультативы, конкурсы детских изданий (стенгазет), домашние сочинения и т.д.):

– обеспечивают профессиональную ориентационную направленность уроков, формируют у обучающихся общие трудовые, профессионально важные навыки;

– способствуют формированию у школьников адекватной самооценки;

– проводят наблюдения по выявлению склонностей и способностей обучающихся;

– обеспечивают профессиональные пробы обучающихся.

3. Библиотекарь:

– регулярно подбирает литературу для учителей и обучающихся в помощь выбору профессии (по годам обучения) и профессиональной ориентационной работе;

– изучает читательские интересы учащихся и рекомендует им литературу, помогающую в выборе профессии; организовывает выставки книг о профессиях и читательские диспуты-конференции на темы выбора профессии.

4. Педагог-организатор:

– обобщает и систематизирует методические материалы, справочные данные о потребностях региона в кадрах и другие вспомогательные материалы (фотографии, вырезки, схемы, проспекты, программы, описания профессий);

– осуществляет консультации обучающихся по вопросам поступления;

– оказывает помощь в установлении действенной связи между школой и педагогическими ссузами, вузами;

– организует экскурсии в педагогические учебные заведения города.

5. Педагог-психолог:

– проводит психолого-педагогическое консультирование;

– изучает профессиональный интерес и склонностей обучающихся;

– осуществляет мониторинг готовности учащегося к профильному и профессиональному самоопределению через анкетирование обучающихся и их родителей;

– проводит анкетирование по изучению профессионального интереса и склонностей учащихся;

– проводит тренинговые занятия по профориентации обучающихся;

– осуществляет психологические консультации с учетом возрастных особенностей обучающихся;

– способствует формированию у школьников адекватной самооценки;

– оказывает помощь руководителю проекта в анализе и оценке интересов и склонностей обучающихся.

6. Заместитель директора по научно-методической работе:

– планирует работу педагогического коллектива по формированию готовности учащихся к профильному и профессиональному самоопределению в соответствии с концепцией и образовательной программой общеобразовательного учреждения;

– осуществляет анализ и коррекцию деятельности педагогического коллектива по данному направлению;

– проводит педагогические советы, производственные совещания по проблеме профильного и профессионального самоопределения старшеклассников;

– организует летние социальные практики.

Реализация программы предполагает постоянное взаимодействие и тесное сотрудничество с внешними социальными партнерами гимназии:

– с семьями обучающихся,

– ОмГПУ (факультетом иностранных языков),

– ОмГУ им. Ф.М. Достоевского,

– Омским педагогическим училищем № 1,

– Омским колледжем профессиональных технологий,
– Омским музыкально-педагогическим колледжем,
– Областным центром профориентации,
– Городским дворцом детского творчества,
– Кировским домом детского творчества г. Омска.

Социальные партнеры:

– способствуют развитию познавательного интереса, творческой направленности личности школьников, используя разнообразные методы и средства: проектную деятельность, деловые игры, семинары, круглые столы, конференции, олимпиады и т.д.;

– обеспечивают профессиональные пробы, социальные практики обучающихся.

Представленная система работы обеспечивает:

– *индивидуальный характер* любого профориентационного воздействия (учет индивидуальных особенностей школьника, характера семейных взаимоотношений, опыта трудовых действий, развития профессионально важных качеств);

– *направленность профориентационных воздействий на всестороннее развитие личности* (предоставление свободы в выборе педагогической профессии, создание возможности для пробы сил в различных областях ее профессиональной деятельности, пробуждение активности в самостоятельном выборе сферы профессиональной деятельности и определении профессионального плана).

Выраженность данных характеристик позволяет судить о качестве профориентационной работы на основе процессуальных критериев эффективности.

Результативность внедрения программы «Будущий учитель» в БОУ г. Омска «Гимназия 150» оценивается по следующим *критериям и показателям*, которые фиксируются на основе наблюдений за действиями школьников, экспертной оценки, тестирования, направленного на выявление ценностей старшеклассников.

1. Достаточная информация о профессии учителя и путях ее получения.

Показателем в данном случае является ясное представление о требованиях профессии к человеку, о конкретном месте ее получения, о потребностях общества в данных специалистах.

2. Потребность в обоснованном выборе профессии.

Показатели сформированности потребности в обоснованном профессиональном выборе профессии – это самостоятельно проявляемая школьником активность по получению необходимой информации о той или иной профессии, желание (не обязательно реализуемое, но проявляемое) пробы своих сил в конкретных областях деятельности, самостоятельное составление своего профессионального плана;

3. Уверенность школьника в социальной значимости труда педагога, т.е. сформированное отношение к нему как к жизненной ценности. По данным

исследований жизненных ценностей обучающихся 8–11-х классов, отношение к труду педагога как к жизненной ценности прямо соотносится у них с потребностью в обоснованном выборе профессии.

4. Систематичность самопознания школьника. Показатели: готовность представить «автопортрет» и оценить собственные природные предпосылки к педагогической деятельности и перспективы работы над собой в плане восполнения недостаточно выраженных профессионально значимых характеристик. От того, насколько глубоко старшеклассник сможет изучить свои профессионально важные качества, необходимые в профессии педагога, во многом будет зависеть обоснованность его выбора.

5. Наличие у обучающегося обоснованного профессионального плана.

Показателем обоснованности является умение соотносить требования профессии учителя к человеку со знаниями о своих индивидуальных особенностях, которые непосредственно влияют на успех в профессиональной деятельности, а также со знанием возможностей профессиональной подготовки и развития необходимых личностных характеристик, предоставляемых социальной (в том числе дистанционной) средой.

Результатами реализации программы «Будущий учитель» можно считать:

– Увеличение количества желающих проходить профессиональные пробы по профессии учитель: 2018/19 учебный год – 5 человек, 2019/20 учебный год – 9 человек, 2020/21 учебный год – 11 человек.

– Увеличение количества выпускников, поступивших на педагогические специальности в высшие и средние специальные учебные заведения в период *до пандемии*: 2018/19 учебный год – 3 человека (ОмГПУ); 2019/20 учебный год– 6 человек (ОмГПУ), 2 человека (СПО); 2020/21 учебный год – 1 человек (ОмГПУ), 1 человек (СПО).

– Низкое значение факторов случайного выбора (так сложились обстоятельства, желание иметь (*любое*) высшее образование) в ряду обстоятельств, влияющих на выбор педагогической профессии обучающимися Гимназии 150 (по результатам анкетирования выпускников):

– интерес к учебному предмету – 29,3 %;
– желание обучать данному предмету – 17,4 %;
– стремление посвятить себя воспитанию детей – 20,1 %;
– осознание педагогических способностей – 5 %;
– желание иметь высшее образование – 13 %;
– представление об общественной важности, престиже педагогической профессии – 10,3 %;
– стремление к материальной обеспеченности – 3,2 %;
– так сложились обстоятельства – 1,7 %.

Проведенный анализ деятельности по профессиональной ориентации обучающихся 8–11-х классов на педагогическую профессию посредством реализации курса внеурочной деятельности (общекультурное направление) «Будущий учитель» подтверждает его результативность на этапе завершения обучения в школе.

Список литературы

1. Будущий учитель – учитель будущего [Электронный ресурс]. – URL: https://pedagogproffuture.blogspot.com/

2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).

3. Косолапова Л.А., Козлова Е.Л. Тьюторское сопровождение профессионального выбора сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности [Электронный ресурс] // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2 / 2019: электрон. науч. журн. / ред. кол.: Л.А. Косолапова (зам. отв. ред. сер.), Н.А. Гангнус (отв. секретарь сер.), Е.К. Гитман, А.И. Санникова, Л.В. Шарова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2019. – 278 с. – 3,1 Mb. – С. 168–183. – URL: http://vestnik1.pspu.ru/files/1-2019-2.pdf

4. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / под ред. В.А. Горского. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.

5. Распоряжение об утверждении Концептуальной модели организации профориентационной работы с обучающимися в системе образования Омской области № 1725 от 15.06.2021 [Электронный ресурс]. – URL: https://kafedra-po.irooo.ru/images/%D0%A0%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%A0-21-1725_%D0%BE%D1%82_15.06.2021.pdf (дата обращения: 15.01.2022).

Приложения к статье

Приложение 1

Учебно-тематический план и основное содержание курса внеурочной деятельности (общекультурное направление) «Будущий учитель» для обучающихся 8–11 классов

№	Тема	Кол-во часов	Форма проведения занятия
Раздел 1. Введение в профессию педагога			
1	Вводное занятие «Профессия учитель: за и против»	1	Дискуссия
2	Знакомство с педагогическими профессиями. Профессии будущего в сфере образования	1	Защита презентаций
3	Секреты выбора педагогической профессии («хочу» – «могу» – «надо»)	1	Круглый стол
4	Прогнозируемые трудности в работе педагога	1	Работа в группах
5	День самоуправления гимназии. Проведение уроков в начальной школе.	1	Индивидуальная работа с учителями-наставниками Профессиональная проба

№	Тема	Кол-во часов	Форма проведения занятия
Раздел 2. Требования к педагогической профессии			
6	Современный рынок труда и его требования к педагогу	1	Работа в группах
7	Имидж педагога	1	Работа в группах
8	Факторы, влияющие на выбор педагогической профессии	1	Работа в группах
9	Мотивы выбора профессии педагога	1	Работа в группах
10	Заочная экскурсия в ОмГПУ и педагогические ссузы города	1	Защита презентаций
11	Организация экскурсии «Профессии в нашей гимназии» для обучающихся 1-х классов	1	Индивидуальная работа с учителями-наставниками. Профессиональная проба
12–13	Конкурс «Будущий учитель гимназии 150»	2	Индивидуальная работа с учителями-наставниками. Профессиональная проба
14–15	Участие в региональном форуме будущих педагогов «Шаг в профессию»	2	Индивидуальная работа с учителями-наставниками. Профессиональная проба
16	Подготовка к проведению новогодних праздников для обучающихся 1–4-х классов	1	Индивидуальная работа с учителями-наставниками. Профессиональная проба
17–18	Проведение новогодних праздников для обучающихся 1–4-х классов	2	Индивидуальная работа с учителями-наставниками. Профессиональная проба
Раздел 3. Педагогическое общение			
19	Общение как основа педагогической деятельности. Речь педагога – основной рабочий инструмент	1	Работа в группах
20	Педагогическая культура личности	1	Работа в группах
21	Формирование детского коллектива	1	Работа в группах
22	Формы творческой работы с детьми. Чередование творческих поручений в группах	1	Работа в группах
23	Проведение классного часа «В мире профессий» для обучающихся 2-х классов	1	Индивидуальная работа с учителями-наставниками. Профессиональная проба
24	Подготовка к проведению урока технологии в 4-м классе по теме «Подарок маме»	1	Индивидуальная работа с учителями-наставниками

№	Тема	Кол-во часов	Форма проведения занятия
25	Проведение урока технологии в 4-м классе по теме « Подарок маме»	1	Профессиональная проба, работа с учителями-наставниками
26	День открытых дверей в ОмГПУ им. А.М. Горького	1	Экскурсия
Раздел 4. Воспитательная работа с детьми			
27	Возрастные особенности младших школьников и подростков	1	Круглый стол
28	Личность и межличностные отношения в детском коллективе. Лидерство, конфликты. Типы конфликтов и их решение	1	Работа в группах
29	Подготовка к проведению внеклассного мероприятия с младшими школьниками	1	Индивидуальная работа с учителями-наставниками
30	Проведение классного часа для обучающихся 3-го класса «Мои права и обязанности»	1	Индивидуальная работа с учителями-наставниками Профессиональная проба
Раздел 5. Профессиональное становление педагога. Посвящение в профессию			
31	Встреча с ветеранами педагогического труда гимназии	1	Круглый стол
32–33	Подготовка к творческому отчету педагогического отряда	2	Работа в группах
34	Итоговое занятие. Посвящение в профессию педагога	1	Творческий отчет. Презентация портфолио
	Итого:	**34**	

Содержание курса

Раздел 1. Введение в педагогическую профессию (5 часов).

История профессии. Педагогическая деятельность как профессия. Педагогические основы различных видов профессиональной деятельности. Ценностные характеристики педагогической деятельности. Понятия «профессия», «специальность», «должность». Плюсы и минусы профессии. Перспективы развития педагогической профессии. Профессии в сфере образования в будущем: тьютор, игропедагог, модератор. Секреты выбора профессии («хочу», «могу», «надо»). Типичные ошибки выбора профессии.

Практическая деятельность: диагностика исходного уровня знаний о профессии педагога. Подбор пословиц и поговорок разных народов о предназначении учителя и педагогической деятельности. Сочинения «Профессия учитель: за и против», «Один день учителя в школе». Защита презентаций «Педагогическая профессия двадцать первого века». Проведение дня учителя в гимназии, мини-уроки с учащимися начальных классов.

Раздел 2. Требования к педагогической профессии (13 часов).
Требования профессии к человеку. Современный рынок труда и его требования к педагогу. Имидж педагога. Работа как образ жизни. Факторы, влияющие на выбор педагогической профессии. Мотивы выбора профессии педагога. Профессии в моей семье. Возможности профессионального обучения. Учебные заведения педагогической направленности.
Практическая деятельность: работа с интернет-источниками и сайтами: job.ru, headhunter.ru, gorodrabot.ru, rabota.ru, superjob.ru, zarplata.ru, rabota.mail.ru,, защита презентаций «Заочная экскурсия в педагогические учебные заведения города Омска», организация экскурсии «Профессии в нашей гимназии» для обучающихся 1-х классов, конкурс « Будущий учитель гимназии 150», участие в региональном форуме будущих педагогов «Шаг в профессию», Проведение новогодних праздников для обучающихся 1–4-х классов.

Раздел 3. Педагогическое общение (8 часов)
Сущность педагогического общения. Функции и средства общения. Вербальные и невербальные средства. Стили общения. Педагогический такт. Общение: наука и искусство. Требования к речи педагога. Эмоциональный язык общения. Голос, мимика, внешний вид. Речь педагога – инструмент влияния. Общая культура – условие профессионализма педагога. Научная эрудиция, ценностные ориентации как компоненты педагогической культуры. Этика и эстетика педагогического труда. Педагогическое творчество и мастерство. Формирование детского коллектива. Формы творческой работы с детьми. Чередование творческих поручений в группах.
Практическая деятельность: тест «Какой вы собеседник?», ролевая игра, «Самооценка коммуникативных и организаторских способностей». Упражнения на овладение учащимися «педагогической техникой»: голосом, мимикой, жестами. Создание ситуации успеха. Тренинг с положительным подкреплением, направленный на совершенствование коммуникационных умений и освоение навыков самовоспитания и самообразования. Проведение классного часа «В мире профессий» для обучающихся 2-х классов. Проведение урока технологии в 4-м классе по теме «Подарок маме», экскурсия «День открытых дверей в ОмГПУ».

Раздел 4. Воспитательная работа с детьми (4 часа).
Возрастные особенности младших школьников и подростков. Личность и межличностные отношения в детском коллективе, лидерство, конфликты. Типы конфликтов и их решение. Как провести внеклассное мероприятие для младших школьников.
Практическая деятельность: профессиональные пробы: проведение классного часа для обучающихся 3-го класса «Мои права и обязанности».

Раздел 5. Профессиональное становление педагога. Посвящение в профессию (4 часа).
Выдающиеся российские и советские педагоги, учителя-новаторы. Понятие рейтинга профессии педагога и учебного заведения. Профессионализм и саморазвитие личности педагога.

Практическая деятельность: знакомство со справочниками для поступающих в педагогические учебные заведения, встреча с ветеранами педагогического труда гимназии, круглый стол «Почему я выбрал педагогическую профессию», творческий отчет, презентация портфолио.

Приложение 2

Классный час «В мире профессий» для обучающихся 2 класса

Цель: расширение знаний младших школьников о профессиях.

Задачи:

1. Ознакомить младших школьников с пословицами, загадками и стихами о профессиях.
2. Обогатить словарный запас младших школьников.
3. Способствовать формированию интереса к миру профессий.

Оборудование:

Мультимедиа (изображения людей разных профессий, ребусы).

Загадки, пословицы, иллюстрации о профессиях, карточки со словами.

Ход занятия

1. Вступительное слово ведущего.

Сегодня мы поговорим о том, что такое профессия, о многообразии мира профессий, их значении в нашей жизни, о качествах, необходимых людям той или иной профессии. В мире существует тысячи профессий. Очень трудно разобраться в этом многообразии и сделать правильный выбор.

В народе всегда очень много говорилось о труде в пословицах и поговорках.

2. Поиграем в игру «Закончи пословицу».

- Кто любит труд… (того люди ждут).
- Хочешь есть калачи… (не сиди на печи).
- Кто не работает… (тот не ест).
- Без труда не вытянешь… (рыбку из пруда).

Что же такое профессия? (Отвечают дети).

В словаре русского языка С.И. Ожегова дано такое толкование: «Профессия – основа, род занятий трудовой деятельности».

Может ли человек получить профессию сразу, без подготовки? Правильно, сначала надо учиться, приложив много стараний и труда. А какие профессии вы знаете?

3. Отгадаем загадки о профессиях.

Как же трудно спозаранку
Целый день крутить баранку,
Работа его важна и сложна,
Но как она людям повсюду нужна!
(Шофер)

Как легко приготовить обед!
Ничего в этом трудного нет.
Это проще простого,
Это раз и готово!
(Повар)

Сошьют они наряды
Всех красок и цветов.
Оденешься и сразу
Взгляда не отведет никто.
(Портной)

Почту – письма и журналы –
По домам разносит он.
Ходит он во все кварталы
И заходит в каждый дом.
(Почтальон)

Кто в дни болезней
Всех полезней?
Он лечит нас
От всех болезней.
(Врач)

4. Поиграем в игру «Назови профессию по букве».
Назовите профессию на букву «А»
(Аптекарь, архитектор, адвокат…)
(работа с карточками)

5. Музыкальная пауза.
Дети выполняют движения под песню «Если весело живется…».

6. Игра «Волшебный мешок».
Из мешка достаются карточки с названиями профессий, где пропущена буква, нужно вставить эту букву.
У.орщица Тов.ровед (Б А)
Завед.ющая Дир.ктор (У Е)
О.ранник М.неджер (Х Е)

7. Чем занимаются люди этих специальностей?
Игра «Угадай профессию»
Необходимо по предмету узнать профессию:
- Ножницы – (портной),
- Градусник – (врач),
- Отвертка – (электрик) и т.д.

8. По пословице угадай профессию:
- Куй железо пока горячо – (кузнец).
- Не игла шьет, а руки – (швея).
- Не взявшись за топор, избы не срубишь – (строитель).

9. Игра: «Доскажи словечко»
- Трактор водит – (тракторист)
- Стену красит – (маляр).
- Доску выстругал – (столяр).
- Электричку водит – (машинист).

10. Подведение итогов:
- Что нового мы сегодня узнали?
- Какие профессии вы знаете?

УДК 378
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-105-110

Шапорев Александр Александрович
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного отделения)

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (952) 336-35-45,
e-mail: shaporev.a89@mail.ru

ПОНЯТИЕ ЛИДЕРСКО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Alexandr A. Shaporev
Adjunct Adjunct (full-time and part-time)

Perm Military Institute of the National Guard forces of the Russian Federation, 614112, Perm, Russia, 1, Gremyachy Log str., e-mail: shaporev.a89@mail.ru

THE CONCEPT OF LEADERSHIP AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TRAINERS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE NATIONAL GUARD'S TROOPS

Аннотация. Основная цель исследования – раскрыть существующие в российской науке значения лидерско-коммуникативной компетенции. Показана востребованность данной компетентности в военном образовании. Представленные в статье теоретические подходы к понятиям «лидерство» и «коммуникации» позволили обобщить и конкретизировать понятие «лидерско-коммуникативная компетентность» курсантов военно-образовательных учреждений войск национальной гвардии, что позволяет вести целенаправленное педагогическое воздействие.

Ключевые слова: лидерство, компетенция, компетентность, лидерская компетентность, коммуникация, коммуникативная компетентность, лидерско-коммуникативная компетентность.

Abstract. The main goal of the study is to reveal the meanings of leadership and communicative competence that exist in Russian science. The demand for this competence in military education is shown. The theoretical approaches to the concepts of "leadership" and "communication" presented in the article made it possible to generalize and concretize the concept of "leadership and communicative competence" of cadets of military educational institutions of the National Guard troops, which allows for targeted pedagogical influence.

© Шапорев А.А., 2022

Key words: leadership, competence, competence, leadership competence, communication, communicative competence, leadership and communicative competence.

В условиях современного государства, когда безопасность общества и граждан становится наиболее актуальной и подготовка военных специалистов определяется глобальными изменениями в жизни страны, современное образование, наряду с формированием лидерско-коммуникативной компетентности у курсантов военного вуза, которые после выпуска становятся офицерами (руководителями структурных подразделений), является важным аспектом их профессиональной деятельности в процессе обучения. Определяющими факторами успешного выполнения возложенных на подразделения задач, безусловно, является становление специалистов-лидеров, руководствующихся определенными ценностями, обладающих необходимыми знаниями, умениями и опытом, которые обеспечивают ему уверенность в себе, готовых правильно и эффективно презентовать и проявлять себя, быстро адаптироваться к работе в нестандартных, изменяющихся условиях, обладающих готовностью решать сложные вопросы, способностью принимать решения и побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленных целей. Все это обеспечивается сформированной в процессе обучения лидерско-коммуникативной компетентностью.

В аспекте уточнения понятия лидерско-коммуникативной компетентности необходимо остановиться на феноменах лидерства и коммуникативности.

Само слово «лидер» (leader) переводится как руководитель, слава, командир, вождь. Лидер – это символ общности группы, эталон группового поведения. Лидерство – важнейший компонент эффективного руководства.

Несмотря на то что научно-эмпирические исследования лидерства проводились в течение всего XX в., до настоящего времени не существует однозначного определения понятия «лидерство». Кроме всего прочего, различаются и представления о природе и сущности этого феномена.

Например, некоторые исследователи отождествляют лидерство и влияние. Так, Н.И. Ильин, И.Г. Лукманова, А.Н. Немчин определяют лидерство как «способность оказывать влияние на отдельные личности и группы, направляя их усилия на достижения целей» [7].

Б.М. Басс рассматривает лидерство как позитивное влияние. По его мнению, в случае если цель одного члена группы состоит в том, чтобы изменить поведение другого члена группы, то усилия первого есть попытка лидерства. Если член группы, на которого оказывалось усилие первого, действительно изменил свое поведение, то это успешное лидерство. Если же изменение поведения второго члена группы принесло первому удовлетворение, награду, достижение цели, то, по мнению Б.М. Басса, это можно назвать эффективным лидерством [12].

Рассмотрением данного феномена как производного от власти занимался Ж. Блондель. Согласно его представлениям, лидерство по своей сути и по форме есть феномен власти. Лидерство – это поведенческое понятие, потому что оно состоит в способности одного или нескольких лиц, находящихся на вершине, заставлять других делать то позитивное или негативное, что последние в иных условиях могли бы не делать [1, с. 17].

С точки зрения О.В. Евтихова, в социально-психологическом понимании лидерство связывается с организованной группой людей, объединенных общей целью, ценностями, интересами и т.п. Лидерство – это конкретная деятельность лидера по управлению работой группы и достижению ей общих целей [3, с. 15].

В аспекте рассмотрения понятия «лидерство» ученые и исследователи выступали с разными подходами, такими как: персоналистический (личностный) подход, ориентированный на исследование лидерских качеств (черт) человека (Ф. Гальтон, Р. Стогдилл и др.); ситуационный подход (Б. Басс, Ф. Фидлер, Е. Богардус, Г. Персон, В. Шмидт и др.); поведенческий подход, который основывался на поведении личности (К. Левин, Д. Макгрегор, Р. Таннебаум, А. Маслоу, К. Альдерфер, С. Кучмарски, Т. Кучмарски и др.).

Мы можем наблюдать, что проблема лидерства рассматривалась исследователями с разных позиций: как средство координации, организации отношений членов групп, средство управления ими (Р.Л. Кричевский); как социально-психологический феномен, обеспечивающий повышение эффективности руководства (Б.Д. Парыгин); как механизм интеграции группы, групповой деятельности (В.Б. Ольшанский); как процесс влияния на личность – члена группы – и на группу в целом (Л.И. Уманский).

Исследуя феномен «коммуникативность в общении», необходимо сказать о самом понятии «коммуникация».

Новейший философский словарь А.А. Грицанова определяет, что коммуникация – это смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия. Основной функцией коммуникации является достижение социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента [2, с. 322].

Так как наше исследование посвящено проблеме формирования лидерско-коммуникативной компетентности курсантов военных вузов, то следует проанализировать понятия «компетенция» и «компетентность», поскольку, несмотря на широкое использование этих понятий в педагогических исследованиях, у ученых нет единства в их понимании и даже встречается подмена одного понятия другим. И.А. Зимняя считает, что «компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы… действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельных проявлениях» [5, с. 22].

По мнению А.В. Хуторского, «компетенции – это совокупность взаимосвязанных качеств личности, относящихся к определенному кругу предметов и процессов, которые необходимы для качественного,

продуктивного действия», или «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика» [11, с. 14].

В своем исследовании мы придерживаемся понятия «компетенция», данного И.А. Зимней и А.В. Хуторским, а также опираемся на формулировку данного понятия, предложенную Э.Ф. Зеером: «…компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [4, с. 31].

В словаре С.И. Ожегова (1989) компетентность (от лат. competens – соответствующий, способный) – глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков.

Дж. Равен (2002) считает, что компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Понятие лидерской и коммуникативной компетентности включает в себя много разнообразных аспектов.

По мнению А.Н. Митина, «…лидерская компетентность – это совокупность развивающихся идей, взглядов, ценностей, мироощущений, а также методов и приемов управленческой деятельности, связанных с поиском и получением новых результатов, нормы поведения» [9].

Данное понятие В.П. Милютиным определяется как качественный показатель деятельности человека в системе взаимоотношений, определяемых специфической иерархией руководства и подчиненности [8].

Ученые и исследователи понятие коммуникативной компетентности трактуют по-разному, например, так: «…это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знания культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии» [6].

Л.А. Петровская считает, что «…коммуникативная компетентность» – это прежде всего умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию. Учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения [10].

Л.К. Гейхман определял коммуникативную компетентность профессионала как «…способность осознавать, устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, решать коммуникативные задачи в разнообразных ситуациях профессионального взаимодействия адекватными средствами, т.е. использовать систему внутренних ресурсов, необходимых для осуществления эффективной коммуникативной деятельности.

Выделение общего смыслового поля исследуемой дефиниции позволило нам охарактеризовать понятие лидерско-коммуникативной компетентности как интегральную характеристику профессиональных и личностных качеств специалиста, отражающих уровень мотивации, знаний, умений и опыта в разнообразных видах управленческой деятельности, с возможностью использования внутренних ресурсов для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия, которые обеспечивают ему способность принимать решения, побуждать других людей к совместной работе ради достижения поставленных целей и готовность решать сложные задачи в резко меняющейся обстановке.

Процесс формирования лидерско-коммуникативной компетентности курсантов военно-образовательных учреждений войск национальной гвардии (на опыте подготовки курсантов кинологического факультета) представляется как деятельность по совершенствованию уровня сформированности таких качеств, как: уверенность в себе, умение видеть и понимать собеседника (индивидуальную личность, коллектив в целом) в процессе общения; умение правильно вступать в контакт и управлять инициативой (быть лидером); готовность решать сложные вопросы, способность принимать решения, побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленных целей. Поиск и анализ практических разработок в контексте формирования лидерско-коммуникативной компетентности курсантов военно-образовательных учреждений войск национальной гвардии показал отсутствие определенных представлений, ее структурированного алгоритма, моделей, способствующих успешности реализации исследуемого процесса.

Таким образом, формирование лидерско-коммуникативной компетентности курсантов военно-образовательных учреждений войск национальной гвардии выступает эффективным инструментарием деятельности педагога и руководителя структурного подразделения.

Список литературы

1. Блондель Ж. Политическое лидерство: Путь к всеобъемлющему анализу / пер. с англ. Г.М. Квашнина. – М.: Рос. акад. управления, 1992. – С. 135.

2. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. – Минск: Книжный Дом, 1999.

3. Евтихов О.В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. – СПб.: Речь, 2007. – 238 с.

4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 31–37.

5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

6. Зотова Н.Н., Родина О.Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. – 2003. – № 3. – С. 69–78.

7. Ильин Н.И., Лукманова И.Г., Немчин А.Н. Управление персоналом / под общ. ред. В.Д. Шапиро. – М., 1996. – 484 с.

8. Милютин П.В. Управленческая культура личности и факторы ее развития // Власть. – 2011. – № 5. – С. 90–92.

9. Митин А.Н. Культура управления: учеб. пособие / Урал. акад. гос. службы. – Екатеринбург, 2015. – 526 с.

10. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретические и прикладные аспекты. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.

11. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс]. – URL: http://khutorskoy.ru/ (дата обращения: 05.08.2018).

12. Bass B.M. Leadership, psychology and organizational behavior. – N.Y., 1960.

РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.8
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-111-117

Долгих Андрей Сергеевич
начальник отдела молодежного научно-технического творчества

ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, д. 29, (342) 2-198-499,
e-mail: andreydolgix@pstu.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДСТВАМИ НАУЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Andrey S. Dolgikh
Post-Graduate Student, Head of the Department of Youth Scientific and Technical Creativity of the Perm National Research Polytechnic University

Federal state autonomous educational institution of higher education «Perm National Research Polytechnic University»
614990, Perm, Russia, 29, Komsomolsky Prospekt str.,
e-mail: andreydolgix@pstu.ru

THE RELEVANCE OF THE FORMATION OF TECHNOSPHERE SAFETY COMPETENCE BY MEANS OF SCIENTIFIC PROJECT WORK OF STUDENTS

Аннотация. Статья посвящена педагогическим аспектам организации научно-исследовательской работы студентов, осуществляемой на основании проектных технологий в политехническом образовании. Образовательное проектирование связано с готовностью обеспечения техносферной безопасности в сфере эксплуатации опасных производств и детерминируется специально разработанными педагогическими условиями, комплекс которых способен сформировать профессиональную компетентность студентов в силу актуализации персональной ответственности каждого обучающегося в последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проект, научная деятельность, исследование, профессиональная компетентность, проектная компетенция, техносферная безопасность, законодательная база, системный подход, кейс-метод.

© Долгих А.С., 2022

Abstract. The article is devoted to the pedagogical aspects of the organization of students' research work carried out on the basis of design technologies in polytechnic education. Educational design is associated with the readiness to ensure technospheric safety in the field of operation of hazardous industries and is determined by specially developed pedagogical conditions, the complex of which is capable of forming the professional competence of students due to the actualization of the personal responsibility of each student in subsequent professional activities.

Key words: project, scientific activity, research, professional competence, project competence, technosphere safety, legal framework, system approach, case method.

Актуальные изменения нормативно-законодательной базы в отношении определения техносферной и промышленной безопасности, начавшиеся с 2014 г., расширили классификацию опасных производственных объектов. В связи с чем введение в нормативную базу «…категории “обоснование безопасности опасного производственного объекта” определило пересмотр организации производственного контроля и систем обеспечения техносферной безопасности на опасных производственных объектах, организации и проведения экспертизы техносферной безопасности, вопросы разработки декларации техносферной безопасности и другие совокупные детали» [2, с. 4].

Данная новация, будучи основанием для изменений нормативных актов в сфере техносферной безопасности, выявила необходимость формирования общей культуры безопасности не только у отраслевых работников, но и среди обучающихся в учреждениях высшего и среднего профессионального образования, поскольку статистика несчастных случаев на производстве обнаружила насущность внедрения механизма сознательного отношения к проблеме производственной опасности и профессиональных рисков. Гражданам, осуществляющим обучение в политехнических университетах, и специалистам различных профильных служб было предписано обязательное прохождение подготовки в области промышленной и техносферной безопасности и последующая аттестация.

На этом фоне, учитывая важность решения задачи, в организацию научной проектной деятельности студентов по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» необходимо внедрение исследования по профилю как соответствующего требованиям высшей школы в области формирования и применения инновационных технологий обучения, способствующих адаптации обучающихся к последующей профессиональной деятельности [1, 5–9, 11].

Определением педагогических условий эффективной реализации научной проектной деятельности студентов обусловлена актуальность темы данной статьи. Проблема организации научной проектной работы студентов, обусловленной обеспечением условий сохранения жизни и здоровья граждан на производстве с помощью раннего осведомления о подробностях отраслевой

практики и целеполагающего обучения, результаты которого способны сформировать ответственное поведение выпускников, очевидна и по многим позициям находится в тренде отечественного образования.

Предлагая целью публикации анализ специфики организации научно-исследовательской работы студентов вуза, осуществляемой с помощью проектных технологий, можно видеть, что задачи, требуемые для ее достижения, обладают тактическими характеристиками.

Ключевые позиции (профессиональная компетентность, проектная технология и техносферная безопасность), анализируемые на уровне определений смысла, обнаруживают явные совпадения сущностного характера, поскольку определяют ресурсы сознательной деятельности человека, совпадающие в целеполагании и формирующие платформу индивидуализации результатов непрерывного образования.

Применяя метод структурного анализа системного объекта, которым признается искомая профессиональная компетентность, и рассматривая компоненты ее формирования, определены педагогические условия ее достижения.

В целях корректного изложения темы следует обратить внимание на состояние изученности компонентов исследования и степень их открытости как источников и материалов. Например, рассматривая исследуемые компоненты (проектную деятельность, профессиональную компетентность, техносферную безопасность), можно видеть, что они являются многоуровневыми и обнаруживают длительные истории своего становления с выраженным дидактическим потенциалом.

Определение «проектная деятельность» свидетельствует о возможности проектирования, прогнозирования результатов создаваемой практики. Проектная деятельность предполагает возможность системного (комплексного) изучения проблем обеспечения техносферной безопасности как решения конкретной педагогической задачи, направленной на формирование профессиональной компетенции будущих работников отрасли опасного производства еще на стадии обучения, с помощью конкретной педагогической технологии – проекта.

Исследователь А.В. Сазанова, интерпретируя определение проектной деятельности, свидетельствует, что участие в проектировании развивает исследовательские и «...творческие данные личности: способность к самоопределению и целеполаганию, способность ориентироваться в информационном пространстве» [3, с. 127]. Используя данный тезис, допустимо предположить сочетание проектной и исследовательской деятельности в организации научно-исследовательской работы студентов, опираясь на это, использовать проектную деятельность для сокращения разрыва между академическими навыками и опытом отраслевой работы.

Интерес к проектной деятельности (в данном случае – к опыту осуществления научно-исследовательской работы студентов в проектной форме) обусловлен еще и экономическими требованиями потенциальных

работодателей, желающих видеть в найме рациональных, ответственных и способных решать производственные задачи выпускников различных учебных учреждений.

Обращение к опыту зарубежных исследований показывает, что проект как учебный метод, направленный на формирование опыта командной работы, определяет возможность социальной коммуникации в группе и постоянное «выравнивание» уровня персональных достижений студентов на фоне работы лидеров [10, с. 36].

Учитывая явную проектную окраску познавательной деятельности, опыт которой формируется в вузах как одной из слагаемых компетентности выпускников, в трудах К.А. Абульхановой-Славской, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, А.А. Бодалева, В.Н. Буркова, В.П. Зинченко, Д.А. Новикова, Е.С. Полат, А.П. Тряпицына [10, с. 35] и других ученых разработаны методологические основы описываемого процесса методом системного анализа.

Профессиональная компетентность, будучи структурно завязанной на проектной компетенции студентов, может рассматриваться как сумма определенных деятельностных, когнитивных, мотивационных и рефлексивных компонентов, обладающих внутренними характеристиками, обеспечивающими возможность проектного мышления. В свою очередь деятельностный компонент развивает личные результаты в обучении, межличностных коммуникациях; когнитивный – обучаемость, способность к самостоятельному поиску конкретных знаний и решений; мотивационный обусловливает ценностное отношение к профессиональным обязанностям, ответственность; рефлексивный формирует психическую активность обучающегося, определяя его оценочные суждения и способность к профессиональному саморазвитию.

В силу необходимости установления порядка формирования профессиональной компетентности путем организации проектной работы, обусловливающей проектную компетенцию как составляющую стратегического результата, разработаны педагогические условия с учетом содержательных особенностей учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», обеспечиваемые технологией становления профессиональной компетентности.

Придерживаясь логической структуры изучаемого предмета, можно предположить, что обязательное использование содержательных особенностей дисциплин базовой и вариативной частей формирования профессиональной компетентности, определяющих сущностное состояние будущего проекта, привлекает внимание студентов к проблеме реализации знаний и, переводя его от информации к действию (решению проектных задач), обеспечивает стабильную междисциплинарную связь изучаемых дисциплин и выявляет содержательные условия педагогического процесса.

Междисциплинарные связи в свою очередь стимулируют именно проектную исследовательскую работу студентов, поскольку требуют самостоятельного поиска и проверки дополнительных данных, определяя дидактические условия формирования профессиональной компетентности.

Опыт студентов в области использования инновационных методов обучения (проектная деятельность в вузе инновационна) в учебном процессе позволяет им самостоятельно предполагать успешные сочетания форм и средств получения компетенций, определяя методические условия формирования профессиональной компетентности.

Все это требует наблюдения и установления результирующего показателя сформированности профессиональной компетентности, для чего реализуется условие диагностики эффективности педагогического процесса, определяющего необходимость рефлексивных актов и коррекции учебного опыта, если таковая становится необходимой.

Для указания на возможность полноценной реализации педагогических условий обратим внимание на информационное наполнение их содержательной части профессиональной подготовки, которые учитывают:

– законодательство в сфере промышленной и техносферной безопасности, которое не только регламентирует требования, но и разъясняет понятия и определения (Федеральный закон от 21.07.1997 № 116-ФЗ, руководства по безопасности) и соотносит эти документы с п. 3 ст. 37 Конституции Российской Федерации, определяющим обеспечение безопасных условий трудовой деятельности на производстве, в том числе и нефтегазового комплекса;

– профессиональный глоссарий, сопутствующий учебной дисциплине, трактующий базовые для отрасли термины и определения;

– интерпретацию ключевого понятия ст. 2 116-ФЗ нормативного регулирования в сфере промышленной безопасности – опасный производственный объект [2, с. 14];

– объяснение классов и требований безопасности,

– обязательные требования к обоснованию безопасности опасного производственного объекта [2, с. 17].

Дидактическое условие формирования профессиональной компетентности студентов в таком случае определяется необходимостью в разработанном осуществляемом проекте сконцентрировать внимание на работе системы государственного регулирования техносферной безопасности. Реализуется условие путем соотнесения получаемых данных в процессе обучения, формируемых частных компетенций с общими требованиями обеспечения техносферной безопасности, на уровне соответствия заложенных и разрабатываемых в проекте и/или проверяемых в результате прохождения технологической практики на предприятиях требований безопасности к эксплуатации опасного производственного объекта и ответственности, предусматриваемой за нарушение законодательства в области промышленной и техносферной безопасности.

Методическое условие формирования профессиональной компетентности в результате осуществления научной проектной деятельности студентов устанавливает их обязательное осведомление о порядке регистрации опасных производственных объектов и требует работы по ознакомлению и последующему обучению работе с регистрацией (учебной, на уровне

проектного задания) организации, эксплуатирующей опасные производственные объекты.

В осуществлении содержательного условия формирования требуемого результата наилучшим средством зарекомендовал себя кейс-метод, поскольку он наглядно демонстрирует все возможные производственные ситуации, обнаруживает проблему и способы ее решения, оценки и критический анализ результатов. Иллюстративный по своей сути данный метод способствует выработке устойчивой мотивации обучающихся в формировании когнитивной активности.

В результате его применения оценка динамики становления системных компонентов проектной компетенции как слагаемого профессиональной компетентности позволяет фиксировать рост познавательных мотивов студентов, что выявляет признание проектной работы как успешной на ранней стадии профессиональной адаптации.

Деятельностное условие разработано за счет анализа получаемых навыков реализации проектной деятельности в ситуации получения студентами проектного задания. Рефлексия как компонент данного условия происходит на уровне способности к рациональной оценке и конструктивного принятия вероятной критики в свой адрес, свидетельствует о формировании на стадии консультирования и защиты проекта коммуникативных компетенций студентов.

Разработка методологии, описанной в данной статье, проведена на основе концепции научной школы «Профессиональная педагогика и образование общества устойчивого развития» [4, с. 5–16].

Реализовать описанные условия позволила система научно-исследовательских работ студентов. В результате осуществления проектирования в рамках НИРС наблюдаем, как исследование результатов обнаруживает положительную динамику формирования профессиональной компетенции в области техносферной безопасности, что не столько является профессионально значимой позицией, сколько свидетельствует о готовности будущего выпускника к разделению ответственности за производственный процесс в рамках отраслевого рынка труда и позволяет оценить вероятным работодателям предполагаемого работника очень высоко.

Предлагаемые педагогические условия, направленные на формирование профессиональной компетентности в сфере техносферной безопасности, определяемые внедрением проектных технологий в образовательную практику осуществления научно-исследовательской работы студентов (предполагаемых к работе в профильной обрабатывающей отрасли), подчеркивают насущность изучения содержательного компонента дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», основанного на детальном изучении проблем техносферной безопасности в силу его колоссального дидактического потенциала, способного не только защитить человека от травматизма и производственных несчастий в трудовой деятельности, но и воспитать в нем потребность к осознанной, рациональной и ответственной роли работника в сфере опасных производственных предприятий.

Список литературы

1. Асакаева Д.С. Проектная культура субъектов образования как необходимая составляющая педагогического проектирования [Электронный ресурс]. – URL: http://journals.org/index.php/sisp/article/view/920149 (дата обращения: 17.11.2020).

2. Глебова Е.В., Коновалов А.В. Основы промышленной безопасности: учеб. пособие. – М.: РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, 2015. – 171 с.

3. Городничева А.С. Психолого-педагогический потенциал ручного труда в нравственном воспитании дошкольников [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции / Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). – Белгород, Изд-во АПНИ, 2019. – С. 126–128. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38561176& (дата обращения: 17.11.2020).

4. Долинина И.Г. Профессиональная педагогика и образование общества устойчивого развития: методологические основы и программа исследования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 5–16.

5. Метелева А.И., Метелева Т.Ю. Метапредметная проектная деятельность как эффективный способ мотивации познавательного интереса // На путях к новой школе. – 2016. – № 1. – С. 61–62.

6. Федоров В.А., Васильев С.В. Исходные принципы построения модели подготовки конкурентоспособных рабочих в условиях промышленных предприятий // Образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 56–76.

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

8. Чем исследовательская деятельность отличается от проектной деятельности? [Электронный ресурс]. – URL: https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnayatematika/all/2012/01/07/chem-issledovatelskaya-deyatelno (дата обращения: 17.11.2020).

9. Что такое проектно-исследовательская деятельность в сфере образования? [Электронный ресурс]. – URL: http://fb.ru/article/302605/chto-takoe-proektnoissledovatelskaya-deyatelnost-v-sfere- 12

10. Шкунова А.А., Плесовских Г.А. Организация личного труда: исследовательский проект самостоятельной работы будущих педагогов [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 3. – С. 35. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26525691 (дата обращения: 17.11.2020).

11. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с. – URL: cobrazovaniya (дата обращения: 17.11.2020).

УДК 37.01
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-118-122

Долинина Ирина Геннадьевна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры гуманитарных и социальных наук факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования), профессор кафедры безопасности жизнедеятельности горно-нефтяного факультета

ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий лог, д. 1, e-mail: professordolinina@mail.ru

ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, д. 29, (342) 2-198-482

Кручинина Кристина Сергеевна
преподаватель кафедры физической подготовки и спорта

ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий лог, д. 1, e-mail: Kristina-1987-87@list.ru

ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ВОЕННЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ

Irina G. Dolinina
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Humanities and Social Sciences of the Faculty (Training of Highly Qualified Personnel and Additional Professional Education),
Professor of the Department of Safety, Mining and Petroleum Faculty

Federal State-Owned Military Educational Institution of Higher Education "Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation
614112, Perm, Russia, 1, Gremyachy log str., e-mail: professordolinina@mail.ru

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University"
614990, Perm, Russia, 29, Komsomolsky Prospekt str.

© Долинина И.Г., Кручинина К.С., 2022

Kristina S. Kruchinina
Teacher of the Department of Physical Training and Sports

Federal State-Owned Military Educational Institution of Higher Education "Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, 614112, Perm, Russia, 1, Gremyachy log str., e-mail: Kristina-1987-87@list.ru

THE IMPORTANCE OF THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS IN MILITARY AREAS

Аннотация. В статье рассматривается значимость формирования здоровьесберегающей компетентности обучающихся в военной образовательной организации высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата и специалитета, обосновывается необходимость систематизации самостоятельного осуществления задач по здоровьесбережению, а также выполнения практических действий при сопровождении тьютора (наставника).

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, здоровый образ жизни, курсант, тьютор.

Abstract. The article examines the importance of the formation of health-saving competence of students in military areas, substantiates the need to systematize the independent implementation of health-saving tasks, as well as the performance of actions accompanied by a tutor (mentor).

Key words: health-saving competence, healthy lifestyle, cadet, tutor.

Военное образование является престижным в России, и многие выпускники учебных образовательных учреждений задумываются о том, чтобы связать свою будущую профессию с военной службой. Считается, что военная служба помогает сформировать определенные качества личности, которыми должен обладать каждый будущий офицер, а одними из главных достоинств военной службы являются развитие физических и морально-волевых качеств и формирование мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья.

Образовательный процесс, в котором предусмотрена военная служба, направлен не только на специальную подготовку будущих офицеров для службы в рядах войск, но и на приобретение определенных знаний, развитие физических качеств и навыков как целенаправленный процесс обучения курсантов аспектам здорового образа жизни и понимания важности сохранения, поддержания, сбережения, восстановления своего здоровья. Разработка методологии проведена на основе концепции научной школы «Профессиональная педагогика и образование общества устойчивого развития» [1, 2].

Процесс формирования здоровьесберегающей компетентности обучающихся по военным направлениям (далее – курсантов военного вуза) характеризуется своей многосторонностью, которая включает в себя не только педагогическую сторону изучения, но также медицинскую и психологическую.

Формирование современного представления качественного образования в военном вузе ориентирует курсантов на реализацию эффективной здоровьесберегающей образовательной деятельности. Поэтому педагогическая сторона является одной из важнейших сторон в образовательном процессе военного вуза, которая помогает определить значимость формирования направленности курсантов на здоровьесбережение как на ценностную установку.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлениям подготовки уровней бакалавриата и специалитета (см. таблицу) указана необходимость формирования универсальных компетенций, связанных с самоорганизацией и саморазвитием (в том числе в области здоровьесбережения), в рамках которой субъект способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной профессиональной деятельности [4].

Федеральный государственный стандарт в военной образовательной организации высшего образования по направления подготовки

БАКАЛАВРИАТ
06.03.01 «Биология»
09.03.01 «Информатика и вычислительная техника»
11.03.02 «Инфокоммуникационные технологии и системы связи»
СПЕЦИАЛИТЕТ
56.05.01 «Тыловое обеспечение»
23.05.01 «Наземные транспортно-технологические средства»
23.05.02 «Транспортные средства специального назначения»
11.05.02 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное вооружение»

Процесс реализации формирования компетентности в области здоровьесбережения курсантов военного вуза происходит в непрерывном и напряженном образовательном процессе, в котором рассматриваются проблемы формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни, а также компетентных знаний и умений в медицинской и психологической отраслях. Приобретенные знания в этих отраслях позволят курсантам военного вуза сформировать в себе всесторонне развитую гармоничную личность, а систематизация этих знаний в практической деятельности позволит соотносить теоретические знания с целями, педагогическими условиями и технологиями здоровьесберегающей деятельности.

Здоровьесберегающая деятельность в процессе обучения направлена на формирование умений и знаний в области здоровьесбережения. Умения – это

личностно обусловленные действия, которые в то же время представляют собой и подструктуру личного опыта [6]. В процессе образовательной деятельности курсантов военного вуза к здоровьесберегающей компетентности можно отнести такие группы умений, как:

– гностические умения (поиск, сбор, приобретение и обобщение новых знаний, накопление и соотношение полезной информации со своими потребностями и уровнем подготовленности к выполнению физических нагрузок);

– методо-технологические умения (правильная организация здорового образа жизни и грамотное применение знаний в области здоровьесбережения в повседневной деятельности);

– специальные умения (применение опыта и знаний о здоровьесбережении на занятиях по физической подготовке (культуре) и в различных видах спорта).

Получение новых знаний, правильное и рациональное применение умений на практике стимулируют и вдохновляют курсантов военных учебных заведений быть здоровыми и грамотно реализовывать профессиональные задачи по поддержанию и самосовершенствованию здоровья, развития осознанности и ценности здорового образа жизни на протяжении всей жизни.

Ценность здорового образа жизни становится личностно значимой только в условиях собственной жизненной практики [5]. Таким образом, в образовательном процессе военного вуза, помимо теоретической подготовки, должно отводиться время на практические занятия по физической подготовке (культуре) и спорту.

Системно-деятельностный подход в формировании здоровьесберегающей компетентности опирается на систематические занятия физической подготовкой (культурой) и спортом, потому как именно это позволяет курсантам поддерживать высокий уровень работоспособности, двигательной активности и здоровья. По мнению А.С. Солодкова и Е.В. Сологубова, подготовка к ведению здорового образа жизни в различных формах физической подготовки позволяет решать целый ряд задач: образовательных, познавательных, реабилитационных, рекреационных, профессиональных [7, с. 353].

Занятия по физической подготовке (культуре) в процессе формирования здоровьесберегающей компетентности будут способствовать реализации процесса физического воспитания психических, физиологических, функциональных и физических аспектов, применимых к индивидуальным особенностям организма курсантов, а именно позволят выстроить непрерывный процесс физического воспитания по достижению целей здоровьесберегающей деятельности.

С целью формирования двигательной активности как основного показателя здорового образа жизни курсантов военного вуза могут использоваться специальные методы физической подготовки (культуры) – от строго регламентированных физических упражнений, спортивных и подвижных игр, соревнований, методов идеомоторного

и психорегулирующего упражнения до методов тренингового воздействия, самостоятельного освоения программ осуществления здоровьесберегающей деятельности и др. [8]. Освоение и применение оздоровительных систем, например, лечебной физической культуры, требующей пристального внимания и систематичности, возможно в рамках учебного занятия либо консультативного занятия в сопровождении тьютора (наставника), который несет функционал по сопровождению обучающегося [3].

Из вышеизложенного следует, что формирование здоровьесберегающей компетентности обучающихся по военным направлениям вызвано потребностью современного образования в компетентном решении профессиональных задач, в том числе по сохранению и совершенствованию здоровья, который носит комплексный и систематический характер образовательного процесса, в котором основным компонентом формирования является мотивация курсантов к выполнению уставных требований по сохранению и укреплению здоровья для решения задач в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Долинина И.Г. Подготовка кадров высшей квалификации: техносферная безопасность и формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся // Вестник Университета Российской академии образования. – 2018. – № 4. – С. 72–79.

2. Долинина И.Г. Профессиональная педагогика и образование общества устойчивого развития: методологические основы и программа исследования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 5–16.

3. Косолапова Л.А., Козлова Е.Л. Тьюторское сопровождение профессионального выбора сельских школьников, ориентированных на педагогические специальности // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2019. – № 2. – С. 168–183. – DOI 10.24411/2308-7218-2019-10230

4. Лапшин И.Е. Компетентность в области здоровьесбережения: проблема формирования в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 223–226.

5. Сайко Э.В. Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции // Мир психологии. – 2000. – № 1 (21). – С. 3–11.

6. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

7. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учеб. для высш. учеб. заведений физ. культуры. – М.: Советский спорт, 2012. – 618 с.

8. Сомов Д.С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2007. – 37 с.

УДК 378.635.5
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-123-131

Косолапова Лариса Александровна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики Пермского государственного национального исследовательского университета,
профессор кафедры педагогии и психологии Пермского гуманитарно-педагогического университета,
профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Генкеля, д. 8, (342) 239-64-66,
e-mail: la_kossolapova@list.ru

Кузяев Илдар Зиннятович
адъюнкт
e-mail: ptown1092019@mail.ru

Мунь Денис Сергеевич
адъюнкт
e-mail: fenix_nov@mail.ru

Новиков Иван Николаевич
адъюнкт
e-mail: fightnew@mail.ru

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342)270-39-01

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Larisa A. Kosolapova
Ph.D., Professor,
Head of the Department of Pedagogy of the Perm State University,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Perm Humanitarian-Pedagogical University
Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

© Косолапова Л.А., Кузяев И.З., Мунь Д.С., Новиков И.Н., 2022

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
614068, Perm, Russia, 8, Genkel Str., e-mail: la_kossolapova@list.ru

Ildar Z. Kuzaev
Associate
e-mail: ptown1092019@mail.ru

Denis S. Mun'
Associate
e-mail: fenix_nov@mail.ru

Ivan N. Novikov
Associate
e-mail: fightnew@mail.ru

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
6141121, Perm, Russia, 1, Gremyachy Log

METHODOLOGICAL BASES OF PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE PROCESS OF TRAINING MILITARY PERSONNEL

Аннотация. На основе анализа исследований в области профессионального (военного) образования сделан вывод о том, что выбор методологических основ исследования определяется, во-первых, представлением педагогического процесса как динамичной системы, что определяет возможность анализа и проектирования модели педагогического процесса. Во-вторых, выбор методологических основ исследования обусловлен особенностями объекта исследования – процесса подготовки к профессиональной деятельности. Это объясняет выбор компетентностного и функционально-деятельностного подходов. В-третьих, специфика предмета исследования обусловливает обращение в качестве методологической основы к таким подходам, как аксиологический, контекстный, личностно-деятельностный. Каждый из подходов выполняет определенную функцию в исследовании, обеспечивая в совокупности достоверность выводов, выступая дополнительным аргументом в доказательстве выносимых на защиту положений.

Ключевые слова: методологические основы, процесс подготовки военнослужащих, подход к процессу подготовки военнослужащих.

Abstract. Based on the analysis of studies in the field of professional (military education), it was concluded that the choice of methodological foundations of the study is determined, firstly, by looking at the pedagogical process as a dynamic

system, which determines the possibility of analyzing and designing a model of the pedagogical process. Secondly, the choice of methodological foundations of the study is determined by the characteristics of the object of study – the process of preparation for professional activity. This explains the choice of competency-based and functional-activity approaches. Thirdly, the specifics of the subject of research determine the appeal as a methodological basis to such approaches as axiological, contextual, personal-activity. Each of the approaches plays a certain role in the study, providing, in the aggregate, the reliability of the conclusions, acting as an additional argument in proving the provisions submitted for defense.

Key words: methodological foundations, the process of training military personnel, approach to the process of training military personnel.

Определение методологических основ исследования, выбор научных подходов – один из важных этапов его организации, обеспечивающий убедительность логики и результатов педагогического эксперимента, направленного на проверку выдвигаемой авторами гипотезы.

Признавая нормирующую роль подхода при организации исследования [11], в частности, в области военной педагогики, важно уточнить, чем определяется его выбор.

Очевидно, большое значение имеет традиция научной школы в постановке и решении исследовательской проблемы; также выбор подхода, нормирующего те или иные моделируемые характеристики педагогического процесса, определяется объектом (в нашем случае это процесс подготовки обучающихся к профессиональной – военной – деятельности), предметной областью исследования.

Чтобы выявить, чем определяется выбор методологических основ педагогических исследований процесса подготовки военнослужащих, был проанализирован научный аппарат трех научных работ, выполняемых в Пермском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации.

Исследования носят эмпирический характер, направлены на выявление, теоретическое обоснование, экспериментальную проверку педагогических условий, обеспечивающих: формирование компетентности экологической безопасности курсантов факультета тыла; развитие служебной самостоятельности курсантов военных вузов Росгвардии; морально-нравственное воспитание личного состава Росгвардии в условиях решения приближенных к реальности контекстно ориентированных задач.

Как показал проведенный анализ, все три исследования осуществляются с опорой на системный подход, в двух из них нормирующую функцию выполняет компетентностный подход. Также в логике решаемых задач в соответствии с выдвинутой гипотезой в качестве методологической основы выступают аксиологический, функционально-деятельностный, контекстный, личностно-деятельностный подходы [10].

Рассмотрим подробнее, чем обоснован выбор обозначенных подходов.

Система – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство [15]. Это общенаучное понятие применяется, с одной стороны, для анализа существующей педагогической системы, а с другой стороны – для создания, конструирования новой, гипотетически более результативной для решения актуальных педагогических задач, в частности, такой как развитие служебной самостоятельности курсантов военных вузов Росгвардии.

«Только системный подход, – по мнению В.Г. Афанасьева, – позволяет интегрировать разнородные частные проблемы, подвести их к общему знаменателю и тем самым сложнейшую группу различных проблем представить как единую проблему» [1, с. 12]. Для всех педагогических систем установлены общие свойства: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность [8, 13, 14].

Педагогическая система, по В.И. Загвязинскому, – это «единство структурных элементов, концептуальных установок, теоретических положений и способов их реализации в целостном педагогическом процессе (программ, средств обучения и воспитания), требований к субъектам (учитель, ученик, родители и др.), в деятельности которых реализуются цели образования и достигаются его результаты» [5, с. 38]. Можем отметить, что педагогическая система как разновидность систем вообще представляет собой упомянутое множество элементов, функционирующее в образовательном пространстве и ориентированное на реализацию педагогических целей.

Особенностью образовательного учреждения как системного объекта является его тесная связь с внешней средой. В ее рамках выделяются подсистемы: общественно-политическая, производственно-экономическая, социально-бытовая, природно-экологическая, культурная и духовно-нравственная. Отношения со средой выстраиваются несколькими способами: приспособление к среде с изменением своих процессов без разрушения целостности, активное влияние на среду и ее приспосабливание к своим целям. Выбор пути определяется уровнем «стойкости», организованности системы образовательного учреждения, его «индивидуальности» и определенной самодостаточности.

Данные аспекты учтены при моделировании образовательного процесса, обеспечивающего формирование компетентности экологической безопасности курсантов факультета тыла. Моделирование является распространенным методом изучения объектов разной природы, в том числе и сложных социальных систем, он обеспечивает синтез теоретической и практической частей педагогического исследования. В соответствии с системным подходом мы рассматриваем процесс формирования компетентности экологической безопасности курсантов факультета тыла как комплекс элементов, взаимодействующих друг с другом и выступающих как единое целое.

Системный подход (И.В. Блауберг, Н.В. Кузьмина, Э.Г. Юдин и др.) [2, 3, 12] позволяет определить совокупность внутренних и внешних системных свойств и связей объекта исследования, обусловливающих оптимальное функционирование системы профессионального воспитания военнослужащих (сотрудников) Росгвардии; развитие личности военнослужащего в целостном интегрированном педагогическом процессе, в котором все компоненты разрабатываемой нами модели данного процесса (целевой, методологический, организационно-процессуальный и оценочно-результативный) взаимосвязаны, усилия субъектов объединены и способствуют повышению эффективности системы профессионального воспитания, расширению диапазона воспитательного воздействия на личность военнослужащего.

Перечисленное выше позволяет указать на то, что в рамках нашего исследования системный подход будет реализовываться в следующих аспектах:

– в разработке и реализации модели повышения результативности воспитания личного состава Росгвардии в процессе организации боевой (профессиональной) подготовки;

– в комплексном использовании педагогических принципов и педагогических условий при развитии и совершенствовании профессионально значимых качеств у военнослужащих и сотрудников в различных сферах служебно-боевой деятельности.

Общими принципами, на которых строится профессиональное воспитание личного состава Росгвардии в логике системного подхода, являются принцип систематичности и последовательности, принцип единства обучения и воспитания.

Таким образом, *системный* подход связан с анализом и моделированием образовательного процесса и является универсальным при организации как педагогического исследования, так и эффективной практической педагогической деятельности.

Аксиологический подход [7, 9, 10] значим для исследования, в котором в соответствии с его предметом на первый план выходят ценности и ценностные ориентации выпускников, меняющие и содержание подготовки, и отношение к результату в системе непрерывного образования.

Вузам принадлежит особая роль в сфере корректировки сознания и ценностей курсантов, так как в университетах, институтах получают образование будущие специалисты, которым предстоит принимать ответственные решения. Экологическая безопасность во всех видах профессиональной деятельности провозглашается в наши дни как основа устойчивого развития общества.

Аксиологический подход позволяет обосновать необходимость поэтапного профессионального самоопределения с позиций экологической безопасности как фундаментальной человеческой ценности современного общества, таким образом определяя целевой компонент моделируемой педагогической системы.

Компетентностный подход как методологическая основа исследования в большей мере соотносим с проектированием образовательного процесса в определенном социальном и временном контексте, позволяет обозначить характеристики *ожидаемого результата*, в частности, в профессиональном образовании.

Компетентностный подход активно разрабатывается в последние два десятилетия (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Ж. Делор, Дж. Равен, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, В.П. Колесов, Л.А. Мокрецова, С.И. Осипова, О.В. Попова, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, J. Stier, J. Wildt, Б.Д. Эльконин и др.). Современное образование ориентировано на формирование практических компетенций будущего специалиста. Подчеркнем, что при этом важно сохранять фундаментальность содержания образования, ориентацию не только на профессиональное, но и на общекультурное развитие личности обучающегося, его морально-нравственные качества.

Рассмотрим определения данного подхода, наиболее подходящие, на наш взгляд, для исследования закономерностей в рамках военной педагогики. С точки зрения Э.Ф. Зеера, «…компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества» [6, с. 29]. По мнению А.В. Хуторского, «…компетентностный подход к обучению, в отличие от традиционного квалификационного подхода, отражает требования не только к содержанию образования (что должен знать, уметь и какими навыками владеть выпускник вуза в профессиональной области), но и к поведенческой составляющей (способностям применять знания, умения и навыки для решения задач профессиональной деятельности)» [17, с. 61].

Компетентностный подход является основополагающим для определения результатов формирования компетентности экологической безопасности курсантов факультета тыла. Его применение позволяет ориентировать содержание и результаты образования на возможность уверенно и безошибочно применять знания и умения в конкретной профессиональной ситуации. Среди множества качеств, необходимых будущему офицеру тыла (материально-технического) обеспечения, значительная часть принадлежит компетентности экологической безопасности. Кроме того, компетентностный подход предполагает направленность осуществляемых педагогических воздействий на способы продуктивной учебной деятельности, активные методы обучения. При этом следует учитывать, что формирование тех или иных компетенций происходит не только в рамках отдельных учебных дисциплин, а является

результатом междисциплинарных связей, образовательных технологий, методов, организационных форм, образовательного пространства высшего военного учебного заведения и открытого образовательного пространства.

Выбор *компетентностного подхода* в ходе исследования педагогических условий развития служебной самостоятельности курсантов военных вузов Росгвардии обусловлен тем, что невозможно осуществлять любую профессиональную деятельность специалистом любого уровня – тем более, без постоянного контроля извне, проявляя инициативу в соответствии с ситуацией – без наличия достаточного уровня сформированности компетенций, которые в свою очередь и обусловливают его компетентность как профессионала.

Особенности будущей профессиональной деятельности как *ожидаемого результата* профессиональной подготовки и потенциал учебного процесса в вузе для освоения этой деятельности определили роль *функционально-деятельностного* подхода (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина) в анализируемых исследованиях.

Выбор *функционально-деятельностного подхода* при разработке модели образовательного процесса, направленного на развитие служебной самостоятельности курсантов военных вузов Росгвардии, обусловлен выполнением курсантами определенного функционала и подготовкой к его выполнению после окончания военного института, с одной стороны, а с другой стороны – выполнением аналогичного функционала в ходе обучения и при решении повседневных задач. Актуализация потребностей и мотивов, включение курсанта в целеполагание, целевыполнение и анализ результата, саморегуляция в процессе самостоятельно организованной деятельности определяют цель педагогического процесса, его содержание и механизм результативного достижения цели.

Для проведения исследования в области военной педагогики важен *личностно-деятельностный* подход [7]. В теоретических исследованиях сторонников личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя, Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) отмечается, что личность в контексте данного подхода рассматривается как субъект деятельности, который сам формируется в деятельности.

Личностно-деятельностный подход обеспечивает ориентацию педагогического процесса на организацию субъект-субъектного взаимодействия и общения между офицерами (воспитателями) и военнослужащими, сотрудничества в совместном решении задач военно-профессиональной направленности. В соответствии с идеями личностно-деятельностного подхода мы считаем, что развитие и совершенствование профессионального воспитания возможно непосредственно в деятельности, а именно через ответственное

отношение к военно-профессиональной деятельности, профессиональному развитию и воинскому коллективу.

Личностно-деятельностный подход в рамках исследования реализуется:

– через развитие профессионально-личностных качеств у военнослужащих и сотрудников посредством боевой (профессиональной) подготовки;

– стимулирование стремления к самопознанию в профессиональной деятельности как побуждение к развитию профессионально-личностных качеств у военнослужащих и сотрудников Росгвардии;

– учет индивидуально-психологических особенностей личного состава, их способностей, интересов и разнообразных потребностей;

– формулирование подчиненным задач и нахождение их решения, что способствует развитию у них самостоятельности и других профессиональных качеств.

Следовательно, роль *личностно-деятельностного* подхода в исследовании – определение ориентиров при выборе метода в процессе моделирования педагогической системы, адекватной актуальным задачам профессионального военного образования.

Изучением вопросов применения в процессе обучения *контекстного подхода* занимались А.А. Вербицкий [4], В.Г. Калашников [9], В.В. Сериков [16] и др.

Ключевым принципом, на котором строится профессиональное воспитание личного состава Росгвардии при реализации контекстного подхода, является максимальное приближение обучения к обстановке реального выполнения служебно-боевых задач.

Соответственно, роль *контекстного* подхода в исследовании – уточнение цели профессиональной подготовки (включая нравственно-этические аспекты) и содержания, методов, средств в процессе моделирования педагогической системы, позволяющей решить проблему, выявленную в рамках профессионального военного образования.

Проведенный анализ показал, что выбор методологических основ исследования определяется, во-первых, взглядом на педагогический процесс как динамичную систему; во-вторых, особенностями объекта исследования – процесса подготовки к профессиональной деятельности, что обусловливает внимание к особенностям результата образовательного процесса и выбор компетентностного и функционально-деятельностного подходов; в-третьих, характеристиками предмета исследования. В логике решаемых задач в соответствии с выдвинутой гипотезой в качестве методологической основы выступают аксиологический, контекстный, личностно-деятельностный подходы. Каждый из подходов играет определенную роль в исследовании, обеспечивая в совокупности достоверность выводов, выступая дополнительным аргументом в доказательстве выносимых на защиту положений.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход // Новая философская энциклопедия / Ин-т. философии РАН. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мысль, 2010. – Т. 1–4. – 2816 с.
3. Валенцов В.В. Применение системного подхода в воспитании патриотических качеств личности военнослужащего // Современное научное знание: теория, методология, практика: сб. науч. тр. по материалам VIII Междунар. науч.-практ. конф. – [Б. м.]: Наукосфера, 2019. – С. 18–21.
4. Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода // Коллекция гуманитарных исследований. – 2016. – № 2 (2). – С. 6–12.
5. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2007. – 383 с.
6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – №. 3. – С. 27–40.
7. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллектив. моногр.: в 2 кн. Кн. 1 / под общ. ред. И.А. Зимней. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – С. 244–252.
8. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1989. – 85 с.
9. Калашников В.Г. Контекстный подход как методология психологического исследования: [моногр.] / [РФФИ]. – СПб.: Нестор-История, 2019. – 383 с.
10. Кирьякова А.В. Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с.
11. Колесникова И.А., Титова Е.В. Нормирующая роль подходов в педагогической деятельности // Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – С. 85–91.
12. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 103 с.
13. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.
14. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
15. Садовский В.Н. Основание общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
16. Сериков В.В. Контекстный подход как технология поддержки смыслообразования в педагогическом процессе // Векторы развития контекстного образования: коллектив. моногр. / ред. кол.: Э.П. Комарова (отв. ред.) [и др.]. – Воронеж, 2021. – С. 20–28.
17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 378
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-132-139

Кузаев Айдар Файзулович
доцент кафедры прикладной информатики, информационных систем и технологий
Факультет информатики и экономики, кафедра прикладной информатики, информационных систем и технологий

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия, e-mail: kuzaev@pspu.ru

Ильин Иван Вадимович
доцент кафедры информационных систем и математических методов в экономике
Экономический факультет, кафедра информационных систем и математических методов в экономике

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия, e-mail: vania_ilin@mail.ru

Красноборов Игорь Александрович
студент IV курса факультета информатики и экономики
Факультет информатики и экономики, кафедра прикладной информатики, информационных систем и технологий

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия, e-mail: krasnoborov-ia@gorodperm.ru

СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ «MOCITESTS» КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Aidar F. Kuzaev
Associate Professor of the Department of Applied Informatics, Information Systems and Technologies
Faculty of Informatics and Economics, Department of Applied Informatics, Information Systems and Technologies

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian and Pedagogical University», Perm, Russia, e-mail: kuzaev@pspu.ru

Ivan V. Ilyin
Associate Professor, Department of Information Systems and Mathematical Methods in Economics
Faculty of Economics, Department of Information Systems and Mathematical Methods in Economics

© Кузаев А.Ф., Ильин И.В., Красноборов И.А., 2022

Autonomous State-Financed Educational Institution of Higher Education «Perm State National Research University», Perm, Russia, e-mail: vania_ilin@mail.ru

Igor A. Krasnoborov
4th year Student of the Faculty of Informatics and Economics
Faculty of Informatics and Economics, Department of Applied Informatics, Information Systems and Technologies

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian and Pedagogical University», Perm, Russia, e-mail: krasnoborov-ia@gorodperm.ru

REMOTE TESTING SYSTEM "MOCITESTS" AS A DIAGNOSIS OF LEARNING PERFORMANCE

Аннотация. Обсуждается необходимость повышения эффективности организации дистанционной проверки знаний учащихся. Выполнен обзор популярных веб-приложений для тестирования. Разработано авторское программное обеспечение в виде веб-приложения для проверки результативности обучения с использованием современного стека технологий, центральными звеньями которых были JavaScript и фреймворк Vue.
Ключевые слова: программное обеспечение, онлайн-сервисы тестирования.

Abstract. The need to improve the efficiency of organizing remote testing of students' knowledge is discussed. A review of popular knowledge testing web applications has been completed. An author's web application was developed to check the effectiveness of training using a modern stack of technologies, the central links of which were JavaScript and the Vue framework.
Key words: software, online testing services.

Пандемия COVID-19 привела к широкомасштабному сбою в работе образовательных систем всех стран мира. Закрытие образовательных учреждений коснулось более 90 % мирового контингента учащихся. Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш представил концептуальную записку «Образование в эпоху пандемии COVID-19 и последующие годы», предупредив о том, что «пандемия привела к самым серьезным нарушениям в системах образования в мире за всю историю и угрожает потерей навыков и знаний, способную охватить не одно поколение учащихся» [3]. Как заявил Генеральный директор ЮНЕСКО Одрэ Азуле, сегодня стоит «необходимость обеспечения непрерывности обучения для всех перед лицом этого беспрецедентного кризиса» [4].

В то же время пандемия послужила стимулом для инноваций в сфере образования. Для обеспечения непрерывности обучения и профессиональной подготовки применяются как традиционные (видеолекции), так и новаторские подходы (интерактивные образовательные площадки).

Сегодня большинство школ и высших учебных заведений используют приложения для организации дистанционного обучения. Под термином «дистанционное обучение» подразумевается не только знакомство с лекциями преподавателей, но и освоение большого разнообразия методов и средств обучения. Например, специализированное ПО для организации видеосвязи, с возможностью проецирования полотна доски. Или, например, приложения для проверки знаний. Большую популярность набирают системы автоматической проверки знаний, когда ученик входит по одноразовому паролю сразу на тест, а организатор получает по завершении полную информацию о результатах тестирования. В таких системах обычно небольшой набор способов проверки знаний: одиночный или множественный вариант ответа, либо ввод текста вручную. Зачастую проходя такие тесты не каждый обучающийся имеет возможность быть за компьютером, однако, в свою очередь, не все системы проверки знаний предлагают пользователю мобильную версию своего ПО. Эту проблему решают веб-приложения, позволяющие обучающимся проходить тестирование с любого устройства. Однако и тут большинство платформ имеют сложную организацию или запутанный интерфейс.

На данный момент существует множество готовых систем для проверки знаний учащихся, использующих различные технологии сбора информации, а также сервисов для проведения быстрого тестирования. Все ресурсы имеют как достоинства, так и недостатки. В первую очередь следует выделить критерии, по которым ресурсы можно сравнивать:

1. Простота использования. Насколько просто пользователям научиться пользоваться системой?
2. Гибкость настроек. Насколько просто настраивать систему и вносить в нее изменения?
3. Управление пользователями. Насколько удобно добавлять пользователей? Какие есть инструменты для планирования обучения?
4. Общение между пользователями. Каким образом пользователи могут задавать вопросы и делиться опытом?
5. Статистика и отчеты. Каким образом в системе отслеживаются успеваемость и достижения учащихся?

В Глобальной сети имеется много готовых сервисов для организации тестирования [5–12]: EdApp, EasyTestMaker, Free Online Surveys, Proprofs, Quizlet, Quizizz, Kahoot, ClassMarker и др. Так, сервис Kahoot.it предоставляет доступ к интерактивным учебным играм. Платформа имеет простой интерфейс, сотрудники смогут без специального обучения быстро разобраться, как создать или пройти игру. После прохождения вопроса составляется локальный рейтинг, по которому преподаватель оценивает знания обучающихся. Стоит отметить, что некоторые системы запрещают ввод кириллицы в поля, однако данный ресурс предоставляет такую возможность, что при должной сноровке позволяет использовать данный ресурс в российских учебных заведениях.

Преимуществом данного ресурса является простота использования редактора для создания интерактивных заданий. Для полноценной работы с данным ресурсом необходимо приобрести подписку.

Сервис тестирования Quizizz отличается тем, что для каждого задания можно установить таймер, который ограничит время на обдумывание вариантов ответа. Также стоит отметить, что данный ресурс предоставляет быстрый способ прохождения тестов, без предварительной регистрации на ресурсе, однако при составлении тестирования, организатор-преподаватель должен вручную зарегистрировать каждого обучающегося, который будет иметь доступ к тесту.

В Quizizz также, как и в Kahoot.it, используется интуитивно-понятный редактор, с возможностью создания своих вопросов или выбора готовых вопросов из обширной базы данных. Так же как и в предыдущей системе, необходимо приобретение ежемесячной подписки, для того чтобы иметь полный доступ к редактору тестов.

В связи с анализом имеющихся интернет-площадок для тестирования встает вопрос о создании бесплатного веб-приложения, обладающего возможностью интерактивного создания тестов, хранения результатов на сервере и получения статистических данных о деятельности учащихся.

Можно выделить ряд высокоуровневых задач, которые должна решать система. Для каждой из них создадим свой программный модуль:

1. Модуль «Авторизация»
2. Модуль «Получение теста»
3. Модуль «Сохранение теста»
4. Модуль «Сохранение статистики»
5. Модуль «Получение статистики»

Все модули (функционал серверной части веб-приложения) реализованы на базе PHP. При отправке запроса из приложения сервер обрабатывает запрос и отправляет соответствующий ответ. Для корректной отправки ответа обработчикам необходимо задать данные, которые будут передаваться клиенту.

На клиентской части веб-приложении использовались современные библиотеки Vue, Bootstrap и традиционная JQuery. Логика работы приложения отображена в следующих этапах:

1. Этап проверки валидной аутентификации пользователя.
2. Этап выбора теста.
3. Этап прохождения тестирования.
4. Этап завершения тестирования.
5. Этап отображения результатов тестирования.

Для авторизации пользователя необходимо передать два параметра пользователя (логин и пароль)

После успешной авторизации пользователь ИС попадает в свой личный кабинет (рис. 1), в котором он может перейти к тестированию, просмотреть историю тестирований или выйти из учетной записи.

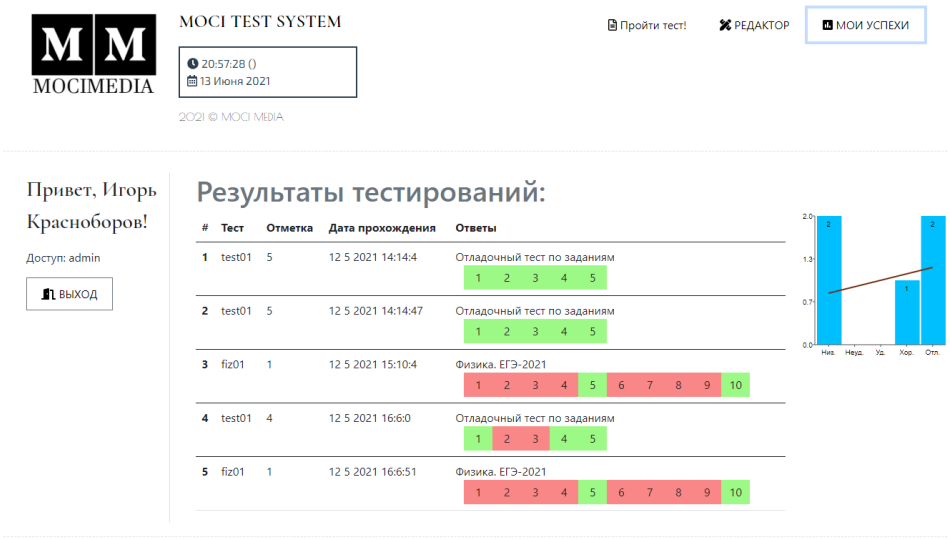

Рис. 1. Личный кабинет пользователя с интерактивной аналитической системой результатов пройденных тестирований

Для того чтобы организаторы тестирований могли сами создавать различные тесты, реализован удобный многофункциональный редактор тестов, в котором можно создавать, редактировать или удалять тесты, реализовывать разные уровни доступа к тесту, а также назначать или удалять организаторов – авторов тестов. При организации тестирования автор вправе создать тест, имеющий не более 50 заданий любых типов. Последовательность типов тестовых заданий при организации и создании теста не имеет значения. В данном редакторе (рис. 2) реализована «умная» система удаления заданий и вариантов ответа, предотвращающая создание тестов с нулевым количеством тестовых заданий, а также заданий с нулевым количеством ответов, а также предотвращающая создание тестовых заданий, не имеющих правильных ответов.

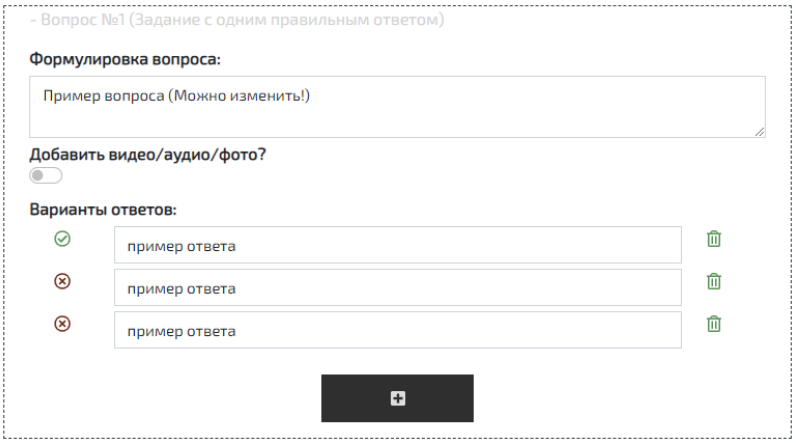

Рис. 2. Поля ввода вариантов ответа, с возможностью удаления

При создании тестового задания (рис. 3) в массив, содержащий всю информацию о тесте, заносится соответствующая шаблонная информация, например, «Пример ответа», «Пример вопроса» и т.д., которую впоследствии

редактор должен поменять на ту, которая планировалась при составлении теста. В шапке редактора указывается тема тестирования и уровень доступа редакторов, тех, кто может редактировать данный тест.

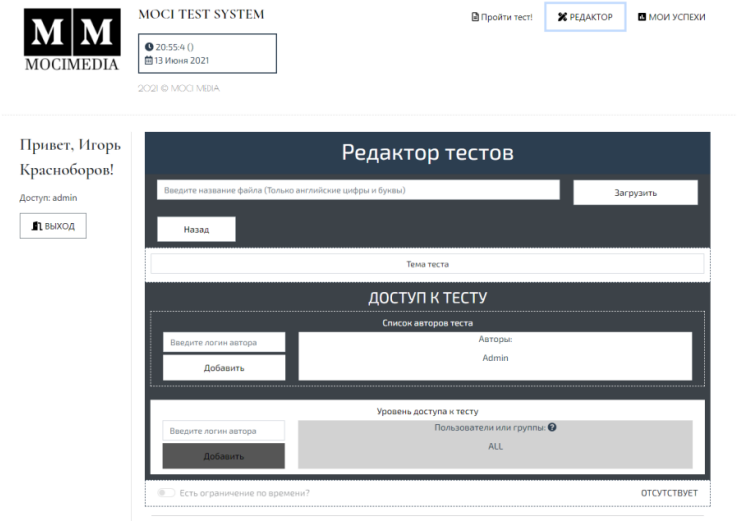

Рис. 3. Заголовочная часть блока редактора

Закрывает заголовочную часть редактора меню выбора типа создаваемых заданий, в котором пользователь может выбрать, какого типа он будет создавать то или иное задание. Стоит отметить, что данное меню может расширяться, пополняясь новыми типами заданий (рис. 4) в будущем, также имея возможность ограничить уровень доступа к типам заданий, как это сделано с типом «Ввод пропущенных слов», которые не доступны никому.

Стоит обратить внимание на два главных преимущества разработанного веб-приложения, – на высокую гибкость и вариативность создаваемых тестов, а также на гибкость в настройке уровня доступа к тестам.

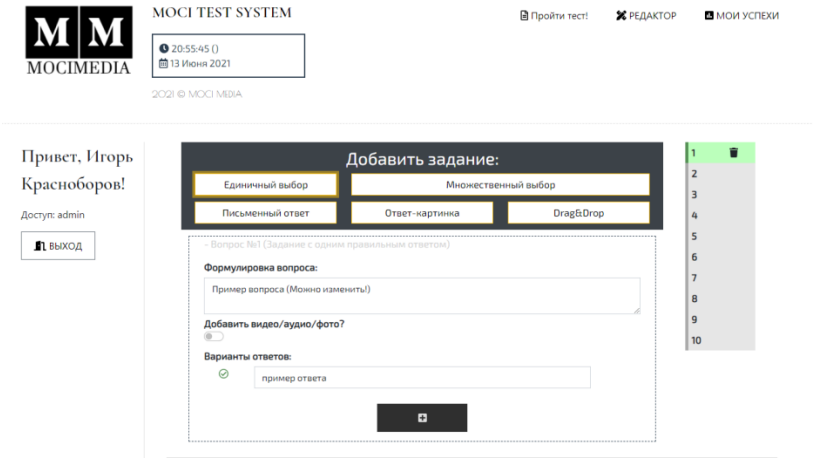

Рис. 4. Блок создания тестовых заданий

В основе данной ИС лежит архитектура клиент – сервер, в которой в роли клиента выступает сама ИС, выполняемая полностью на стороне браузера, а также сервер, в роли которого выступает API-сервер, обрабатывающий запросы и имеющий доступ к базе данных.

Фактически создана учебная виртуальная среда, которая может выступать и как эффективный инструмент учебной деятельности в целом. Использование виртуальной среды позволяет поднять изучение вопросов предметного знания на принципиально новый уровень. Программное обеспечение виртуальной среды: прикладное (общее, специальное), инструментальное (среды программирования), позволяет учащимся работать с уже имеющимися виртуальными объектами, а также создавать и исследовать их новые модели.

Анализ многообразия средств ИКТ показывает, что с целью повышения эффективности образовательной практики должны быть разработаны специализированные электронные образовательные ресурсы (ЭОР), поддерживающие различные вариативные практики обучения. Подобные инструменты разрабатываются и содержат модули проверки знаний учащихся [1, 2]. Так, контроль качества присвоения информации может быть реализован средствами, такими как:

1) организация деятельности по воспроизведению конкретной информации;

2) организация учебной работы по воспроизведению образцов конкретных видов деятельности (отдельных действий и операций);

3) организация различных видов деятельности в типовых ситуациях.

Контроль уровня достижений учащихся проводится в виде проверки выполнения учащимися текущих заданий, загруженных в программную оболочку обучения (электронные версии отчетов о выполнении), тестирования (текущее, итоговое), защиты проектов (экспертиза по критериям), формирования электронного портфолио и др.

Итак, предоставленная система создана в виде веб-приложения и предоставляет доступ к инструментам создания тестов, их публикации и диагностики результатов обучения. Веб-приложение внедрено в работу отдельных кафедр Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и ряда школ Пермского края.

Список литературы

1. Бузмаков М.Д., Ильин И.В., Оспенникова Е.В. Технологии проектирования и разработки интерактивных лабораторных работ в трехмерной виртуальной среде // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер.: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2020. – Вып. 16.

2. Ильин И.В., Нохрин А.Н. Система дистанционного обучения ENEXT для сопровождения преподавания учебных дисциплин в высшей школе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер.: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2021. – Вып. 17. – С. 60–79.

3. Концептуальная записка: образование в эпоху COVID-19 и в последующий период [Электронный ресурс] / ООН. – 2020. – URL: www.un.org (дата обращения: 20.06.2022).

4. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – URL: https://ru.unesco.org/news/generalnyy-sekretar-oon-preduprezhdaet-o-katastrofe-v-sfere-obrazovaniya-ukazyvaya-na-chto-po (дата обращения: 20.06.2022).

5. ClassMarker [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://www.classmarker.com (дата обращения: 20.06.2022).

6. EasyTestMaker [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://www.easytestmaker.com (дата обращения: 20.06.2022).

7. EdApp [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://www.edapp.com (дата обращения: 20.06.2022).

8. Free Online Surveys [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://freeonlinesurveys.com (дата обращения: 20.06.2022).

9. Kahoot [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://kahoot.com/ (дата обращения: 20.06.2022).

10. ProProfs: SAAS Software for Training [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://www.proprofs.com (дата обращения: 20.06.2022).

11. Quizizz [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://quizizz.com/ (дата обращения: 20.06.2022).

12. Quizlet [Электронный ресурс]: образоват. онлайн-сервис. – URL: https://quizlet.com (дата обращения: 20.06.2022).

УДК 378.635.5
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-140-144

Маннанов Евгений Филгатович
адъюнкт

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01,
e-mail: EVGENI-2022@BK.RU

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ У КУРСАНТОВ В УЧЕБНЫХ ВОИНСКИХ ЧАСТЯХ РОСГВАРДИИ

Evgeni F. Mannanov
Associate

Federal State Military Educational Institution of Higher Education "Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation"
6141121, Perm, Russia, 1, Gremyachy Log str., e-mail: EVGENI-2022@BK.RU

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE MOTIVATION OF MILITARY PROFESSIONAL SELF-EDUCATION BY COURSANTS IN THE TRAINING UNITS OF THE ROSGVARDIA

Аннотация. Рассматриваются проблемные вопросы, связанные с созданием организационно-педагогических условий формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов в учебных воинских частях Росгвардии. В статье основное внимание сосредоточено на выявлении организационно-педагогических условий, которые будут способствовать эффективному формированию мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов. Автор делает вывод о необходимости определения критериев и показателей результативности организационно-педагогических условий обеспечения процесса формирования мотивации самообразования курсантов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, самообразование, военно-профессиональное образование, Росгвардия.

Abstract. Problematic issues related to the creation of organizational and pedagogical conditions for the formation of motivation for military-professional self-education among cadets in the training military units of the Russian Guard are

© Маннанов Е.Ф., 2022

considered. The article focuses on identifying organizational and pedagogical conditions that will contribute to the effective formation of motivation for military professional self-education among cadets. The author concludes that it is necessary to determine criteria and performance indicators of organizational and pedagogical conditions for ensuring the process of forming motivation for self-education among cadets.

Key words: motive, motivation, self-education, military vocational education, Rosguard.

Процессы, протекающие в современном российском обществе, связаны с постоянным совершенствованием системы образования, и возрастающие на их фоне требования, предъявляемые к уровню образования военнослужащих Росгвардии, – одна из проблем, которую необходимо решить Федеральной службе.

С принятием Федерального закона «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» существенно изменились и возросли требования к уровню профессионализма военнослужащих Росгвардии [8]. Теперь для того, чтобы соответствовать этому уровню, недостаточно просто осваивать знания, которые приобретаются в процессе обучения, необходимо постоянно повышать свою профессиональные знания через самообразования.

На первый план процесса обучения выходит не просто передача военнослужащим профессионально значимых знаний, но и ориентирование на поиск путей их приобретения, в том числе путем самообразования. Следовательно, формирование готовности курсанта к самообразованию предполагает раскрытие качественно новых характеристик учебной деятельности и учебно-познавательных мотивов для обеспечения сложных процессов самообразования.

В основе учебной деятельности курсанта лежат мотивы, которые определяют его интерес и активность в учебном процессе, степень сознательности и организованности.

Проблема повышения уровня военно-профессионального образования курсантов в процессе обучения в учебных воинских частях приобретает особую значимость. Поскольку именно на начальном этапе образовательного процесса, проходящего в учебной воинской части, у курсантов нужно формировать необходимый уровень положительной мотивации, способствующий успешному освоению знаний.

Анализ научной литературы показывает, что имеется ряд работ по изучаемой проблеме исследования. Наиболее разработанным в настоящий момент является вопрос о природе учебной мотивации [1, 3, 5, 7]. В трудах различных исследователей, таких как Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.К. Маркова, Х. Хекхаузен, Г.И. Щукина, П.М. Якобсон, рассмотрены особенности мотивов как источников активности поведения человека. В работах этих ученых подробно исследованы особенности строения и развития мотивационной сферы личности обучающихся, представлены

характеристики отдельных ведущих мотивов учения: познавательного интереса (Г.И. Щукина, Н.Ф. Талызина), познавательной потребности (В.С. Ильин), социальных и познавательных мотивов (А.К. Маркова), мотивов достижения и избегания неудачи (С.С. Занюк, Н. Скороходова, Х. Хекхаузен), коммуникативного мотива и мотива творческой реализации (М.В. Матюхина, Н.Ц. Бадмаева).

Процесс самообразования курсантов рассмотрен в работах М.М. Гупалова, И.Е. Шемякиной, Ю.В. Подвопетной, А.А. Семенова, Е.А. Ермолиной, М.А. Крысанова и др.; самообразование в педагогических основах повышения квалификации – Т.Г. Браже, Е.П. Тонконогая, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Котляр, Н.В. Косенко, А.Е. Марон, Г.С. Сухобская и др.; аспекты мотивации в направлениях военной службы отражены в исследованиях М.И. Дьяченко, Ю.Н. Гурьянова, А.А. Горячевского, И.В. Дмитриева, Е.Г. Журавель, Л.Ф. Железняка, Л.А. Кандыбовича, Л.Г. Лаптева, И.А. Сидорова, С.В. Улыбина и др. [2, 4, 6].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблемам профессионального образования и самообразования показывает, что в настоящее время изучены в определенной мере исторические и социальные аспекты самообразования (А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, М.Н. Скаткин, Г.С. Закиров, Б.Ф. Райский и др.); определены сущность, особенности и функции самообразования, его место в профессиональной деятельности (Т.А. Воронова, А.К. Громцева, Д.М. Гришин, С.Б. Елканов, Н.Д. Иванова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, И.Л. Наумченко, Г.Н. Сериков, Г.С. Сухобская и др.); исследованы пути и средства формирования потребности и стремления к самообразованию (Г.М. Гнездилов, Г.И. Гусев, В.И. Завьялова, Г.С. Закиров, Л.С. Колесник, И.А. Редковец, Б.Ф. Райский и др.); рассмотрены вопросы организации самообразования и руководства этим видом деятельности (Н.Д. Иванова, И.И. Кобыляцкий, О.Е. Лебедев, Г.Н. Сериков, Н.Д. Хмель и др.).

Однако ряд проблем, исследуемых в статье, до сих пор не получили должного научного обоснования. Остаются нерешенными противоречия между потребностью государства в саморазвивающейся личности военнослужащего и существующими традициями в системе образования войск национальной гвардии, необходимостью в разработке и создании организационно-педагогических условий развития мотивации военно-профессионального самообразования курсантов и в недостаточном теоретико-методическом обеспечении этого процесса на практике.

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная разработанность, а также потребность войск национальной гвардии Российской Федерации в подготовке специалистов, обладающих необходимыми профессиональными качествами, обусловили выбор темы исследования: «Организационно-педагогические условия формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов в учебных воинских частях Росгвардии».

Данные факты подтверждают необходимость проведения педагогического исследования, теоретическое обоснование и верификацию организационно-педагогических условий формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов в учебных воинских частях Росгвардии.

В соответствии с обозначенной целью и гипотезой исследования был определен следующий ряд задач:

1. Осуществить теоретическое обоснование проблемы мотивации военно-профессионального самообразования в психолого-педагогической и специальной литературе. Соотнести понятия «мотивация», «мотив», «мотивационная сфера», «учебная мотивация», «самообразование», «педагогические условия».

2. Уточнить понятийное поле изучаемой проблемы организационно-педагогических условий формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов в учебных воинских частях.

3. Определить и охарактеризовать организационно-педагогические условия формирования мотивации самообразования у курсантов.

4. Определить критерии и показатели результативности организационно-педагогического обеспечения процесса формирования мотивации самообразования курсантов.

5. Разработать модель и экспериментально проверить эффективность организационно-педагогических условий формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов, построенных в соответствии с моделью.

6. Выявить и верифицировать организационно-педагогические условия формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов

7. Разработать рекомендации для руководителей занятий по применению стимулирующих организационно-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе.

Мы предполагаем, что в ходе исследования:

− будет осуществлено теоретическое обоснование процесса создания организационно-педагогических условий, способствующих формированию мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов;

− в систему образовательной деятельности учебной воинской части будут включены организационно-педагогические условия, которые способствуют формированию мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов;

− организационно-педагогические условия будут применяться применять с учетом доминирующей у курсантов мотивации (направленности на общение в коллективе, учебную деятельность);

− появится возможность реализовать педагогическую технологию в рамках структурной модели, основой которой станут организационно-педагогические условия формирования мотивации военно-профессионального самообразования у курсантов.

Список литературы

1. Андруник А.П., Петкин А.В. Основные пути формирования военно-профессиональной мотивации курсантов вузов ВВ МВД России: личностно ориентированный подход // Евразийское научное объединение. – 2015. – № 11.

2. Баяхметов С.У., Мурзалинова А.Ж. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития курсантов в образовательном процессе военного вуза // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 9. – С. 116–119.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2006. – 508 с.

4. Косолапова Л.А. Профессионально-исследовательская деятельность современного учителя // Наука и школа. – М, 2011. – С. 49–51.

5. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.

6. Пахомова Н.В. Повышение эффективности самостоятельной работы в обучении курсантов военных вузов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – М, 2011. – С. 149–150.

7. Побережнюк О.А. О формировании мотивации к обучению у курсантов военных вузов // Молодой ученый. – 2019. – № 17 – С. 200–201.

8. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках Национальной гвардии Российской Федерации» [Электронный ресурс]: дата подписания 3 июля 2016 г., опубликован 6 июля 2016 г. // Российская газета – Федеральный выпуск. – 2016. – № 7014 (146). – 6 июля 2016 г. – URL: www.http://rg.ru (дата обращения: 27.11.2019).

УДК 378.635.5:502
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-145-151

Мехоношин Иван Александрович
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного отделения)

ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01, e-mail: ivmeh@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ РАЦИОНАЛЬНОМУ ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЮ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Ivan A. Mekhonoshin
Adjunct Adjunct (Full-time and Part-time)

Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation, 614112, Perm, Russia, 1, Gremyachy Log str., e-mail: ivmeh@yandex.ru

MODERN APPROACHES IN TEACHING ENVIRONMENTAL MANAGEMENT TO CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования компетентности рационального природопользования у курсантов военного вуза. Выявлен ряд противоречий в выработке профессиональных компетенций, обозначена актуальность заявленной темы исследования. Основываясь на исследованиях отечественных ученых, автор предлагает методологические подходы к формированию компетентности рационального природопользования. Рассмотрен ряд принципов по совершенствованию экологического образования в военном вузе. Проводится исследование с целью усовершенствования процесса формирования компетентности рационального природопользования курсантов военного вуза.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, рациональное природопользование, курсант, военный вуз, экологическое образование.

Abstract. The article deals with the problems of formation of competence of rational nature management among cadets of a military university. A number of contradictions in the development of professional competencies are revealed, the relevance of the stated research topic is indicated. Based on the research of domestic authors, methodological approaches in pedagogical research on the formation of competence of rational nature management are proposed. The principles of improving environmental education in a military university are considered. A study is carried out with the aim of improving the process of forming the competence of the rational use of natural resources among cadets of a military higher educational institution.

Key words: competence, competence approach, rational nature management, cadet, military university, environmental education.

© Мехоношин И.А., 2022

Одна из центральных проблем в современном мире – проблема взаимоотношения общества и природы. В процессе этих отношений человек использует необходимые ему природные богатства (ресурсы), при этом оказывает глубокое и одновременно негативное воздействие на окружающую среду. Кризис взаимоотношений человека и окружающей среды складывается из системы глобальных проблем: становление цифрового общества, усугубляющиеся угрозы экологической безопасности, нарастание скорости преобразований, возможные социальные потрясения. Эффективное использование природных ресурсов (без нанесения ущерба самой природе и деятельности населения), а также стратегия развития по возобновлению ресурсов получили название природопользование.

«Использование природной среды для удовлетворения потребностей общества, наука о рациональном (для соответствующего исторического момента) использовании природных ресурсов обществом – комплексная дисциплина, включающая элементы естественных, общественных и технических наук» [8]

На сегодняшний день характерно включение экологических ценностей в рамки хозяйственной культуры, чему способствовали экологические знания, доступные современному обществу. Это привело к экологизации мышления, изменившей характер природопользования во многих странах. Новая парадигма природопользования ставит задачу формирования экологического сознания и выработки экологических стереотипов поведения. В связи с этим появился новый научный термин – «рациональное природопользование», который при сегодняшнем уровне научно-практических знаний означает экологически обоснованное природопользование.

И.Д. Дебелая дает следующее определение термина «рациональное природопользование» – система деятельности, призванная обеспечить экономную эксплуатацию природных ресурсов и условий и наиболее эффективный режим их воспроизводства с учетом перспективных интересов развивающегося хозяйства и сохранения здоровья людей» [2].

В современной России проблемы экологии вышли на качественно новый, более злободневный уровень. В сложной экологической обстановке нарушения требований экологического законодательства в войсках национальной гвардии РФ (Росгвардии) должны всемерно устраняться, а нарушители привлекаться к ответственности [4]. Так, например, военнослужащие Росгвардии зачастую нарушают правила пожарной безопасности в лесах (ст. 8.32 КоАП РФ), уничтожают редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды животных и/или растений (ст. 8.35 КоАП РФ), нарушают правила пользования объектами животного мира (ст. 8.37 КоАП РФ).

В Росгвардии последовательно проводится курс на противодействие экологическим правонарушениям как социальному злу. За последние годы приняты специальные законы и иные акты. Специальные органы усилили свою работу в данной сфере. Насущной задачей является системная активизация

общества в борьбе с экологическими правонарушениями. Для этого необходимо формирование механизма противодействия данным видам правонарушений [11].

Наряду с этим важную роль по защите окружающей среды и рациональному природопользованию людей играет культура взаимоотношений человека с природой. В ее основе лежит всеобъемлющее экологическое воспитание и образование. В связи с этим заданием сегодняшнего образования является подготовка развитой экологически сознательной личности, готовой к рациональным взаимоотношениям с природой. Поэтому большое значение в подготовке курсантов военных учебных заведений имеет формирование компетентности рационального природопользования. Основной заказчик экологически компетентных выпускников военных учебных заведений – государство, а соответственно, главный работодатель, однако с учетом ужесточения требований в области природоохранного законодательства к воинским подразделениям и юридическим лицам существует и заинтересованность командиров всех степеней.

Основная профессиональная образовательная программа военного вуза имеет целью развитие у курсантов социально-личностных качеств военнослужащих, а также формирование общекультурных компетенций в соответствии с требованиями, которые регламентируют цели, ожидаемые результаты, содержание и технологии реализации образовательного процесса, оценку качества подготовки выпускника по специальности.

«Процесс формирования профессионально значимых качеств личности выпускников современных вузов предполагает комплекс общекультурных и профессиональных компетенций, что и регламентируют Федеральные государственные образовательные стандарты» [3]. Одним из важнейших профессионально значимых качеств выпускников считаем рациональное природопользование.

Профессиональные компетенции в области рационального природопользования – это способность специалистов применять полученные знания и умения, накопленный опыт и личностные качества для успешной деятельности в рамках нормативно-правового регулирования.

Изучены потенциальные возможности трех программ подготовки специалистов военного вуза по специальности 56.05.01 «Тыловое обеспечение», 23.05.01 «Наземные транспортно-технологические средства» и 06.03.01 «Биология».

Актуальность и социальная значимость заявленной проблемы, недостаточная теоретическая и практическая ее разработанность и необходимость разрешения вышеобозначенных противоречий обусловили выбор темы исследования – «Формирование компетентности рационального природопользования курсантов военного вуза».

В соответствии с этим актуальность исследования обусловлена необходимостью:

- совершенствования качества военно-профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии, обеспечивающей формирование готовности к проведению мероприятий по рациональному использованию природных ресурсов и их восполнению;

- нового подхода в подготовке курсантов, заключающегося в формировании системы экологических знаний, мировоззрения, принципов, умений, сознательности их влияния на безопасность повседневной деятельности военной организации и пресечение возможных негативных последствий для достижения компетентности рационального природопользования будущих офицеров;

- формирования экологической культуры, включения курсантом экологической составляющей в систему его морально-эстетических ценностей.

Сложность и неоднозначность исследуемой проблемы позволили выявить ряд противоречий:

– на социально-педагогическом уровне – между возрастающей потребностью государства в компетентных специалистах, готовых к выполнению комплекса мероприятий по рациональному природопользованию, и экологически целесообразной профессиональной деятельностью, в результате чего не обеспечивается достижение профессионально востребованного уровня компетентности рационального природопользования курсантов военного вуза;

– на научно-педагогическом уровне – между формируемыми компетенциями и индикаторами их достижений в программах профессиональной подготовки рационального природопользования специалистов в военном вузе;

– на научно-методическом уровне – между потребностью будущих офицеров в формировании компетентности для успешной профессиональной деятельности и использованием организационно-педагогических, методических условий, а также процедур, критериев, инструментов оценки, не обеспечивающих овладение обучающимися профессионально-практическими компетенциями.

В основе исследования лежит следующее предположение: формирование у будущих офицеров войск национальной гвардии компетенции рационального природопользования, которое будет проходить успешно, если:

- осуществлено теоретическое обоснование, конкретизирован понятийный аппарат процесса подготовки и формирования готовности будущих офицеров к решению задач по рациональному природопользованию;

- обучающийся овладеет достаточным объемом знаний, конкретизирован понятийный аппарат, позволяющий, сформировать мировоззрение специалиста и освоить виды деятельности, соответствующие выбранной специальности;

- обучающийся владеет экологическим сознанием и способностью использовать углубленные знания правовых и эстетических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности.

Для достижения этой цели был сформулирован и решен ряд частных научных задач:

- изучить состояние проблемы формирования компетентности у курсантов по рациональному природопользованию;
- усовершенствовать процесс формирования компетентности специалистов и освоить виды деятельности, соответствующие выбранной специальности;
- усовершенствовать программу подготовки специалистов по экологии и рациональному природопользованию;
- разработать технологию, осуществить ее экспериментальную апробацию и подтвердить эффективность ее применения в образовательном процессе.

Для усовершенствования процесса формирования компетентности рационального природопользования предлагается использовать: компетентностный, деятельностный, аксиологический и культурологический подходы.

1. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования не в объеме усвоенной информации, а в способности человека действовать в различных ситуациях, применять знания, умения, навыки и личные качества. «К настоящему времени под компетентностным подходом в образовании понимается метод моделирования результатов образовании как норм его качества, что означает отражение в системном и целостном виде образа результата образования; формирование результатов как признаков готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции; определение структуры последних» [1]. Особенно важно, чтобы будущий офицер мог умело использовать свои навыки и оперативно реагировать в критических ситуациях.

2. Деятельностный подход направлен на становление личности, на «самостроительство», а не на накопление знаний в узкой предметной области.

В.В. Сериков считает, что «применительно к системе экологического образования показано, что в рамках традиционных подходов результатами такого образования является в основном лишь осведомленность об экологических проблемах, а не личная активность в практическом их решении» [9].

3. Аксиологический подход подразумевает под собой формирование у обучающегося нравственного осмысления связей с природой и моральной ответственности за ее сохранение. Нести ответственность может человек с определенными нравственными ценностями, способный к сопереживанию и милосердию. Он не может быть равнодушен к живым существам, которые могут испытывать боль и страдания.

Что особенно значимо, что аксиологический подход строится на концепции взаимозависимого, взаимодействующего мира, которая гласит, что мир – это система целостного человека. Следовательно, важно понимать не только, что объединяет человека, но и что характеризует каждую отдельную личность [6, 7].

4. Культурологический подход, по нашему мнению, является одним из самых эффективных и действенных способов формирования компетенций в экологическом образовании. «Культурологический подход означает, что экологическое образование шире, чем образование в области экологии (как научной области). Культура – глобальный саморегулятивный механизм адаптации человека и общества к условиям природного и социального окружения. Экологическая составляющая в ней присутствует изначально и имманентно. За последние пятьдесят лет она все более заявляет о своей ведущей роли в выживании человечества не Земле» [5].

Формирование экологической культуры курсантов неразрывно связано с развитием экологического сознания, включением в различные виды и формы организации деятельности. «Экологическое сознание, сформированное у курсантов, способствует превращению знаний в убеждения, которые мотивируют и стимулируют познавательную активность, побуждают их к самостоятельному поиску способов улучшения окружающей природы, развивают чувство ответственности. Развитое экологическое сознание включает совокупность экологических представлений и знаний человека, его мировосприятие. Экологическое поведение как совокупность действий и поступков человека связано с образом его жизни и характером профессиональной деятельности, эта связь проявляется в результатах воздействия человека на окружающую природную среду» [10].

Целесообразно применить принципы экологической педагогики: междисциплинарности, непрерывности, краеведческого подхода к изучению и решению экологических проблем. В частности, краеведческий подход вырабатывает единство интеллектуального и эмоционального восприятия окружающей среды, поскольку немалая часть курсантов после окончания военного вуза направляются проходить воинскую службу в родном регионе. Это подчеркивает необходимость введения в учебные курсы эколого-краеведческих дисциплин, направленных на правильное понимание частных и глобальных экологических проблем.

Однако у большинства курсантов местные природные системы оценивается с потребительских позиций. Это снижает уровень общекультурной подготовки будущих офицеров, которым предстоит решать экологические проблемы в сфере профессиональной деятельности. Экологическое краеведение должно входить в спецкурс краеведческой направленности и учитывать специфику общей и профессиональной подготовки курсантов. Как показывает многолетний опыт, именно на примере местности, в которой учится и взрослеет человек, проще всего регулировать природные и антропогенные факторы воздействия на окружающую среду.

Из вышесказанного следует, что необходимо исследование по разработке педагогической технологии и ее составляющих элементов: методы, способы, приемы, характер воздействия на объект профессиональной деятельности с целью его изменения и преобразования. Как обеспечить формирование компетентности рационального природопользования у будущих офицеров, опираясь на мировоззрение, экологическое сознание, используя новую информацию и запросы современного общества.

Список литературы

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. – М.: ИЦПКПС, 2006.

2. Дебелая И.Д. Рациональное природопользование: учеб. пособие. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2012. – 36 с.

3. Долинина И.Г. Профессиональная педагогика и образование общества устойчивого развития: методологические основы и программа исследования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1: Психологические и педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 5–16.

4. Дубровин И.Р., Дубровин Е.Р. Устройство, способное экономить ресурсы и энергию // Внедрение энергосберегающих и ресурсоснабжающих технологий в практику эксплуатации объектов военной и социальной инфраструктуры: сб. докл. Военно-технического форума «Армия-2019» / сост. В.Н. Селеменев. – СПб.: Политех-Пресс, 2019. – С. 17–28.

5. Захлебный А.Н. Культурологический подход к современному экологическому образованию // Вестник Международной академии наук. Русская секция: электрон. период. науч. изд. – 2012. – № 1. – С. 41.

6. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: моногр. – Оренбург, 1996.

7. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.

8. Монина А.С. Экологический энциклопедический словарь. – М.: Ноосфера, 1999. – С. 531.

9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Лотос, 1999. – С. 272.

10. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Сер. 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2013. – № 1 (2). – С. 47–52.

11. Эрнст В.В. Правовое обеспечение экологической безопасности // Российский следователь. – 2016. – № 2. – С. 51–55.

УДК 37.016
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-152-159

Шарыпова Надежда Владимировна
кандидат биологических наук, заведующий кафедрой биологии и географии с методикой преподавания

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Россия
641870, Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3, (35253) 6-35-02,
e-mail: shgpi@shadrinsk.zaural.ru

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (НА ПРИМЕРЕ ПРОФИЛЯ «БИОЛОГИЯ»)

Nadezhda V. Sharypova
Candidate of Biological Sciences, Head of Department of Biology and Geography with Teaching Methods

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Shadrinsk State Pedagogical University»
6418703, Shadrinsk, Russia, 3, Karl Liebknecht, e-mail: shgpi@shadrinsk.zaural.ru

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING PROJECT ACTIVITIES IN TEACHING STUDENTS OF THE «PEDAGOGICAL EDUCATION» DIRECTION (ON THE EXAMPLE OF THE «BIOLOGY» PROFILE)

Аннотация. В статье описан опыт внедрения проектной деятельности при обучении студентов младших курсов в педагогическом вузе на примере профиля «Биология». Автор отмечает, что необходимость включения проектной деятельности в учебный процесс педагогического вуза обоснована требованиями ФГОС ВО и реализуется как в биологических дисциплинах, так и в дисциплинах, в рамках которых непосредственно разрабатываются и реализуются проекты. Обращается внимание на значимость подготовки студентов к организации проектной деятельности, способствующей формированию профессиональных компетенций у будущих учителей.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, педагогическое образование, биология.

Abstract. The article describes the experience of implementing project activities when teaching junior students at a pedagogical university on the example of the profile "Biology". The author notes that the need to include project activities in

© Шарыпова Н.В., 2022

the educational process of a pedagogical university is justified by the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education, and is implemented both in subject biological disciplines and in disciplines within which projects are directly developed and implemented. Attention is drawn to the importance of preparing students for the organization of project activities that contribute to the formation of professional competencies of future teachers.

Key words: project activity, project, pedagogical education, biology.

На современном этапе в высшем педагогическом образовании в основу образовательной деятельности положены индивидуальные познавательные потребности обучающихся. Изменяется не только структура образования, но изменения касаются и содержания, методов и средств обучения, которые должны влиять на профессионализм будущего педагога. Профессиональная деятельность педагога не должна строиться только как воспроизведение усвоенных методов обучения. Педагог должен быть в постоянном поиске, повышать уровень педагогического мастерства, профессионализма.

В ранее проведенных исследованиях отмечается, что деятельность педагога смещается с позиции функционального исполнителя на актуализацию творческих аспектов педагогического труда, на развитие деятельности. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные исследовательские задачи [2].

Педагогический вуз, как раз готовящий будущих учителей, и должен быть у истоков становления педагогов, способных легко и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям педагогической системы, способных к саморазвитию, к принятию нестандартных решений, к умению ориентироваться в быстро растущем информационном потоке [4].

В данной статье представлены первые промежуточные результаты включения проектной деятельности в учебный план образовательной программы профиля «Биология».

В характеристике профессиональной деятельности выпускников прописаны типы задач профессиональной деятельности: педагогический, проектный, методический, сопровождения.

Задачей профессиональной деятельности проектного типа является проектирование содержания компонентов образовательной программы с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности через преподаваемый(е) предмет(ы), а объектом профессиональной деятельности (области знания) – образовательные программы, в том числе индивидуальные, и образовательный процесс. В связи с включением в категории универсальных компетенций разработки и реализации проектов была произведена корректировка учебного плана и включены дисциплины, где могла формироваться и развиваться данная компетенция.

В учебный план были включены такие дисциплины, как «Проектно-исследовательская деятельность по биологии и географии/химии» (4-й и 5-й семестр), «Основы проектирования научных исследований в биологии и географии/химии» (4-й и 5-й семестр), «Практикум по биологии» (4–6-й семестры) и производственная практика «Проектно-технологическая практика» (5-й семестр). Помимо этого, в содержательную часть отдельных дисциплин включены задания по разработке и реализации мини-проектов.

Результаты обучения по дисциплине «Проектно-исследовательская деятельность по биологии и географии/химии»:

– знать: теоретические основы исследовательской и проектной работы по биологии и географии/химии; методы и методические приемы формирования интеллектуальных и исследовательских умений;

– уметь: осуществлять проектную и исследовательскую деятельность в образовательном процессе; применять методические аспекты использования современных технологий для развития исследовательских умений;

– владеть: навыками использования современных средств в исследовательской и проектной деятельности; навыками планирования и проведения проектно-исследовательской деятельности в школьных курсах биологии, географии/химии.

Результаты обучения по дисциплине «Основы проектирования научных исследований в биологии и географии/химии»:

– уметь: определять основные этапы, структуру проекта и особенности проектной деятельности; разрабатывать индивидуальные и групповые задания обучающимся по вопросам проектного обучения в биологии и географии/химии; организовывать индивидуальные и групповые консультации обучающихся по вопросам проектного обучения по биологии и географии/химии;

– владеть: навыками определения проблемы, на решение которой направлен проект, грамотно формулировать цель проекта, определять исполнителей проекта; навыками использования информационно-коммуникационных технологий для ведения проектной документации; навыками публичного представления результата проекта.

В рамках прохождения проектно-технологической практики студенты должны:

– уметь: определять основные этапы, структуру проекта и особенности проектной деятельности; осуществлять сотрудничество для достижения поставленной цели, определять свою роль в команде; планировать последовательность шагов для достижения заданного результата; эффективно взаимодействовать с членами команды, в том числе участвовать в обмене информацией, знаниями и опытом, и в презентации результатов команд; применять в проектной деятельности базовые знания по биологии и географии/химии; применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы в процессе проектной деятельности по биологии (географии/химии);

разрабатывать индивидуальные и групповые задания обучающимся по вопросам проектного обучения в биологии и географии/химии; организовывать индивидуальные и групповые консультации обучающихся по вопросам проектного обучения по биологии и географии/химии;

– владеть: навыками определения проблемы, на решение которой направлен проект, грамотно формулировать цель проекта, определять исполнителей проекта; навыками обмена информацией с другими членами команды, осуществлять презентацию результатов работы команды; различными способами представления биологической и географической/химической информации; использования информационно-коммуникационных технологии для ведения проектной документации.

Цель освоения дисциплины «Практикум по биологии» состоит в формировании у студентов углубленных профессиональных знаний в области практической биологии, расширении и закреплении теоретических знаний, приобретении практических навыков самостоятельной научно-исследовательской работы по биологии. Непосредственно по каждому разделу дисциплины студенты выполняют и реализовывают индивидуальный или группой проект (в зависимости от сложности поставленных задач). В разделе «Микробиологический практикум» студенты знакомятся со способами приготовлению микропрепаратов и выполняют групповые проекты по изготовлению микропрепаратов различных объектов исследования с описанием методики приготовления и дальнейшего использования в образовательной деятельности. В разделе «Практикум по ботанике» выполняют либо проект по изучению видового состав представителей пресного водоема, либо проект по изготовлению муляжей грибов и коллекции лишайников, либо коллекции гербариев на заданную тему. Раздел «Практикум по зоологии» предполагает подготовку проектов по составлению систематических и тематических коллекций насекомых, перьев птиц, гнезд, расклевов и др. В разделах «Школьный биологический практикум», «Практикум по общей биологии» и «Виртуальная лаборатория по биологии» студенты создают папки-накопители с конспектами школьных лабораторных работ, каталогом наглядных пособий и оборудования, необходимых для реализации опытов, а также разрабатывают лабораторные работы с использованием цифровых датчиков и цифрового микроскопа, описывая методические аспекты проведения опытов. Проект «Живой уголок при вузе» реализуется в разделе «Комнатное цветоводство». Работа над любым проектом предполагает, что составляется план, подбирается команда (в случае если проект групповой), производится подбор методических материалов, разрабатывается положение о проекте и план работы проектной группы с выполнением, на этапе обработки и анализа полученной информации студенты подготавливают презентацию и защищают проект.

Тематика проектов затрагивает как теоретические дисциплины, так и методику преподавания биологии. В 2020/21 учебном году по дисциплине «Проектно-исследовательская деятельность по биологии и географии»

студенты работали над групповым проектом по разработке конспектов и реализации мероприятий в рамках Всероссийской акции «Битва экопросветителей». В качестве примеров приведем следующие: уроки по темам «Дар воды. Водные профессии», «Мудрая природа», «Сила леса» и «Здоровье и экология» для 6-х классов; «Экология и жизнь» для 9-х классов; внеклассные мероприятия «Правило здоровой планеты» для 8-го класса, экологическая лаборатория «Живи в стиле “Эко”» для студентов вторых курсов ШГПУ. Общая цель мероприятий касалась вопросов экологической культуры человека, экологических проблем и путей их решения.

Необходимо отметить также, что ежегодно в рамках Недели науки проходит конкурс проектов среди студентов. Так, в 2021 г. лучшими работами были признаны: «Туристический маршрут: заповедники Урала» и «Природные достопримечательности Урала», подготовленные студентами второго курса кафедры биологии и географии с методикой преподавания. Цель конкурса: активизация познавательной деятельности студентов в области естественных наук. Тематика проектов преимущественно была направлена на изучение рекреационного потенциала Урала и Зауралья, уникальности природы Уральского региона.

Остановимся на мини-проектах, которые реализуются в рамках теоретических дисциплин. Выполнение непосредственно мини-проекта дает возможность организовать учебную деятельность, соблюдая разумный баланс между теорией и практикой; успешно интегрируется в образовательный процесс; обеспечивает не только интеллектуальное, но и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, активность; позволяет приобретать опыт социального взаимодействия. Подстегивает студентов к выполнению таких проектов и то, что практико-ориентированные проекты, выполненные по требованиям и соответствующие содержанию дисциплины, на усмотрение преподавателя – руководителя данных проектов могут быть засчитаны за выполнение практического задания в промежуточную аттестацию по дисциплине.

Приведем примеры фрагментов таких проектов. В рамках дисциплины «Геоэкология» студенткой был разработан и реализован проект «Мониторинг геоэкологических проблем территории в рамках биологического практикума» для учащихся школ. Проект направлен на решение актуальной задачи по знакомству обучающихся с геоэкологическими проблемами территории, с введением экологической составляющей регионального компонента учебного предмета биология. Реализация проекта дает возможность совершенствовать экологические знания в школьной биологии, особенно при обращении внимания на локальный его уровень, т.е. на город, село, в котором проживают школьники, что обусловлено современной экологической ситуацией, необходимостью проведения мониторинговых исследований мира, природы городов, отдельных природных объектов, например, городской растительности. Методика организации школьного геоэкологического мониторинга является эффективным средством в системе

практических методов экологического образования, например, в рамках биологического практикума. Необходимо отметить, что данный проект не только разработан и представлен на Школе-семинаре молодых ученых России «Проблемы устойчивого развития региона», проводимой на базе Международного эколого-образовательного центра «Истомино», но также реализован в рамках технологической практики.

Представление результатов проектной деятельности студентов проходит также в рамках студенческих конференций с опубликованием в сборниках. Например, в рамках IV Всероссийской молодежной научно-практической конференции «Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки» (16.04.2021 г.), посвященной Году науки и технологий РФ, был представлен доклад, в котором освещался проект по особенностям организации эколого-биологических исследований в школьном курсе биологии животных, результатом которого является разработка школьного элективного курса [3].

Проект по разработке Цитологического атласа выполнялся студентом в рамках курсового проекта. Атлас предназначен для учащихся девятого класса.

Разработка Цитологического атласа включала несколько этапов:

1) проектирование цитологического атласа (формулировка, определение требований, анализ и изучение источников для атласа);

2) приготовление микропрепаратов и их исследование под микроскопом, применяя разное увеличение объективов;

3) составление атласа (подборка содержания атласа и разработка пояснений).

Разработанный Цитологический атлас представляет собой собрание фотоснимков временных и фиксированных микропрепаратов клеток живых организмов. Цитологический атлас можно использовать как в электронном варианте, так и в распечатанном виде. При изучении органоидов клетки учитель выводит фотографию микропрепарата изучаемого органоида и объясняет учащимся. Возможен другой вариант применения атласа, когда учащиеся самостоятельно изучают органоид (только без подписи), рассматривают и называют название органоида. Третий вариант – это сопоставление микропрепарата, изображенного в атласе и приготовленного собственного микропрепарата. Также атлас можно использовать на этапе актуализации знаний или рефлексии. Учащимся предоставляется возможность пронаблюдать все изученные органоиды клетки, процессы и явления, происходящие в клетке.

Апробация данного атласа проходила в рамках технологической практики. Результаты по использованию Цитологического атласа в учебном процессе описаны и представлены студентом на XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2021» (РАЕ, Москва) [5].

Проектная деятельность студентов поддерживается кафедрой в ходе деятельности научно-методического Центра научно-методической поддержки

школьников (естественно-научное направление), функционирующего на кафедре биологии и географии с методикой преподавания ШГПУ. Студенты разрабатывают мероприятия, практикумы, экскурсии и конкурсы биологической направленности для обучающихся школ с целью максимально возможного развития их способностей при выполнении различного рода проектной деятельности, интеллектуальных и творческих заданий [1].

Одной из задач проектно-технологической практики является создание у студентов положительного образа научной деятельности, вовлечение студентов в биологические и методические проекты, получение студентами навыка написания научных статей. После прохождения практики повышается интерес студентов к научной деятельности, обеспечивается осознанный выбор профессии, повышается интерес студентов к преподаванию, создаются горизонтальные и вертикальные связи между студентами при решении научно-практических задач (к чему приводит командная работа в академических группах и сборные команды).

Описание опыта внедрения проектной деятельности в педагогическом вузе позволяет заключить, что реализацию проектной деятельности надо начинать с индивидуальных научно-практических мини-проектов в рамках дисциплин на 1-м и 2-м курсах. И только системный подход и еженедельная работа со стороны студентов приведут к желаемому результату. Групповые проекты возможно внедрять уже в рамках спецдисциплин, так как они требуют усилий и времени как на выполнение, так и на реализацию проекта.

Специфика педагогического вуза, естественно, накладывает отпечаток на тематику проектных работ. Большая часть из них несут педагогическую и методическую цель, а в рамках предметных дисциплин возможна и реализация биологических мини-проектов. Виды и типы проектных работ тоже должны корректироваться, чтобы по окончании вуза обучающийся владел опытом написания и реализации различных проектов.

Преподаватель должен выступать в роли наставника, студент должен работать самостоятельно. Самостоятельная работа, в рамках которой студентам предоставляется возможность выбора той формы освоения материала, получения практического опыта и т.д., которая ему наиболее интересна, будет повышать их внутреннюю мотивацию и позволяет наиболее эффективно формировать компетентность. Формат работы со студентом (очный или дистанционный) при проверке написания проектной работы должен определять преподаватель. Необходимо также вести учет использования проектной технологии в рамках дисциплин, чтобы была равномерная семестровая нагрузка на студентов. Формы организации занятий должны выбираться в зависимости от базовой подготовки студентов к формированию значимых компетенций, количества студентов на занятиях, содержания отдельных заданий и других факторов.

Представление результата проекта также несет и скрытые задачи, например, это опыт участия в конференции, получение навыка написания и оформления научных статей, получение студентами повышенных государственных академических стипендий за достижения в научно-исследовательской деятельности, приглашение к участию в научных грантах.

Таким образом, внедрение проектной деятельности при обучении студентов младших курсов направления «Педагогическое образование» (на примере профиля «Биология»)» способствует максимальному приближению обучения к будущей профессиональной деятельности, повышению уровня научной грамотности, стремлению к оптимизации деятельности, повышению уровня мотивации к усвоению биологии и методики обучения биологии, успешному формированию у студентов компетенций, связанных с проектной деятельностью.

Улучшение подготовки студентов педагогического вуза к организации проектной деятельности, на наш взгляд, возможно, если обеспечить следующие педагогические условия: формирование устойчивой положительной мотивации будущего бакалавра-педагога к организации проектной деятельности; включение будущего педагога в проектную деятельность в образовательном процессе вуза и формирование компетенций в области проектной деятельности; повышение квалификации преподавательского состава в области проектной деятельности будущего педагога.

Список литературы

1. Коурова С.И., Шарыпова Н.В., Павлова Н.В. Система научно-исследовательской деятельности студентов по биологии, географии и химии с учетом инновационных тенденций в вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28308 (дата обращения: 16.09.2021).

2. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности педагога к исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Эксперимент и инновации в школе. – 2008. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-urovni-gotovnosti-pedagoga-k-issledovatelskoy-deyatelnosti (дата обращения: 07.08.2021).

3. Сафронова О.А. Особенности организации эколого-биологических исследований в школьном курсе биологии животных // Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки: сб. науч. ст. по материалам IV всерос. молодеж. науч.-практ. конф., посвящ. году науки и технологии РФ (16 апр. 2021 г.) / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ун-т; отв. ред. Д.М. Гордиевских. – Шадринск: Изд-во ШГПУ, 2021. – С. 139–142.

4. Теоретическое обоснование педагогических условий подготовки студентов педагогического вуза к организации проектной деятельности [Электронный ресурс] / Т.В. Газизова, Т.А. Колесникова, С.А. Осяк и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=20626 (дата обращения: 05.08.2021).

5. Халявин С.И., Шарыпова Н.В. Разработка цитологического атласа и методика его использования на уроках биологии [Электронный ресурс] // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: https://scienceforum.ru/2021/article/2018026182 (дата обращения: 16.09.2021).

РАЗДЕЛ 4. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

УДК 37.01
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-160-167

Кирякова Ксения Михайловна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессионального мастерства Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО ИРО ПК
e-mail: kmk-cub@iro.perm.ru

Чистякова Наталия Дмитриевна
начальник Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО ИРО ПК
e-mail: nd4-cub@iro.perm.ru

Серебренникова Марина Константиновна
кандидат биологических наук,
заведующий кафедрой профессионального мастерства Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО ИРО ПК
e-mail: mks-cub@iro.perm.ru

Клейман Илья Самуилович
кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник кафедры профессионального мастерства Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников ГАУ ДПО ИРО ПК
e-mail: isk-cub@iro.perm.ru

ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», Пермь, Россия
614068, г. Пермь, ул. Екатерининская, д. 210

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ

Ksenia M. Kiryakova
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor, Department for Professional Skills of the Center for Continuous Professional Development of Pedagogical Staff
e-mail: kmk-cub@iro.perm.ru

© Кирякова К.М., Чистякова Н.Д., Серебренникова М.К., Клейман И.С., 2022

Natalia D. Chistyakova
Head of the Centre for Continuous Professional Development of Teachers
Institute of Education Development of the Perm Region
e-mail: nd4-cub@iro.perm.ru

Marina K. Serebrennikova
Candidate of Biological Sciences,
Head of the Department of Professional Skills of the Center for Continuous Professional Development of Pedagogical Staff
Institute of Education Development of the Perm Region
e-mail: mks-cub@iro.perm.ru

Ilya S. Kleiman
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Department for Professional Skills of the Center for Continuous Improvement of Pedagogical Skills
Institute of Education Development of the Perm Region
e-mail: isk-cub@iro.perm.ru

Institute for Development of Education of the Perm Region,
614068, Perm, Russia, 210, Ekaterininskaya St.

INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS A MEANS OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS

Аннотация. Одним из направлений работы школы является взаимодействие с семьей обучающихся. Традиционный подход в работе с родителями становится недостаточно эффективным, и требуется его пересмотр и включение активных форм работы. Для решения данной проблемы в Центре непрерывного повышения педагогического мастерства в рамках курсовой подготовки «Проектирование индивидуального образовательного маршрута педагога в информационно-образовательном пространстве края» организована работа для педагогов в мастерской «Педагог и семья: мосты взаимодействия», где они знакомятся с активными формами работы с родителями. В статье рассматриваются возможности курсовой подготовки для повышения компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с родителями. Особое внимание в рамках мастерской уделяется системной работе в виде родительского всеобуча и семейного клуба. По итогам работы педагоги разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут по внедрению активных форм взаимодействия с родителями в практическую деятельность.

Ключевые слова: профессиональный рост, индивидуальный образовательный маршрут, формы взаимодействия с родителями, родительский всеобуч, семейный клуб.

Abstract. One of the areas of the school's work is interaction with students' families. The traditional approach in working with parents is becoming insufficiently effective and requires revision and the inclusion of active forms of work. To solve this problem at the Center for Continuous Improvement of Teaching Skills within the training course "Designing an individual educational route of a teacher in the information and educational space of the region" is organized for teachers in the workshop "Teacher and family: bridges of interaction", where they are familiarized with active forms of work with parents. This article examines the possibilities of training to enhance teachers' competence in the interaction with parents. Particular attention in the workshop is paid to systematic work in the form of parent general education and family club. According to the results of the work teachers develop an individual educational route for the implementation of active forms of interaction with parents in practice.

Key words: professional growth, individual educational route, forms of interaction with parents, parent general education, family club.

Общество XXI века, века информатизации и большой социальной динамики, требует адекватного уровня образования. Этим обусловлено усиленное внимание всех ведущих стран мира, в том числе и России, к своим образовательным системам, их модернизации с целью достижения большей эффективности. В связи с этим был разработан Национальный проект «Образование», направленный на обеспечение возможности самореализации и развития талантов [5]. Национальный проект включает в себя несколько федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Молодые профессионалы», «Цифровая образовательная среда», «Социальная активность», «Социальные лифты для каждого», «Патриотическое воспитание».

В рамках федерального проекта «Современная школа» большое внимание уделяется не только качественному образованию, но и обеспечению возможности сопровождения непрерывного процесса совершенствования и профессионального развития педагогических работников. С целью стимулирования профессионального роста педагогов функционирует Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМПР).

На базе ЦНППМПР Института развития образования Пермского края разработаны и реализуются программы дополнительного образования для управленческих команд («Управление профессиональным ростом педагогов в образовательной организации») и педагогических работников («Проектирование индивидуального образовательного маршрута педагога в информационно-образовательном пространстве края») образовательных организаций. Практическая значимость программы заключается в совершенствовании уровня профессионального мастерства педагогических работников на основе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) педагогов посредствам анализа педагогической деятельности и выявления дефицитов профессиональных компетенций.

ИОМ педагогического работника – это комплекс мероприятий, включающих описание содержания, форм организации, технологий, времени освоения педагогическим работником необходимых знаний, умений, практических навыков и опыта. Маршрут направлен на обеспечение повышения квалификации и профессионального развития педагога.

Порядок разработки ИОМ, по мнению Т.В. Фиалкиной [6], предусматривает:

1) диагностирование на предмет выявления затруднений (проблем) педагога (диагностика, оценка и самооценка собственного профессионализма, мастерства);

2) разработку и составление ИОМ на основе разных технологий («Образовательная картография», «Составление интеллект-карт», «Зеркало прогрессивных преобразований», «Деловая игра», «Портфолио»);

3) реализацию (прохождение) ИОМ;

4) рефлексивный анализ реализации ИОМ, представление результатов.

Проведенный в рамках курсовой подготовки самоанализ профессиональной деятельности позволил выявить у некоторых педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций затруднения организационно-коммуникационного характера, в частности, неумение установить контакт, выстроить эффективное взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся/воспитанников.

Для совершенствования профессионального мастерства педагогов в области организационных и коммуникативных вопросов преподавателем кафедры профессионального мастерства ЦНППМПР, к.п.н. К.М. Киряковой в рамках курсовой подготовки организована работа для педагогов в мастерской «Педагог и семья: мосты взаимодействия» (далее – Мастерская). В рамках Мастерской рассматриваются и совместно обсуждаются трудности, возникающие у педагогов при взаимодействии с родителями, а также возможные пути их преодоления. Особое внимание уделяется условиям, влияющим на взаимопонимание: уровень общей культуры и интеллекта родителей, полноту и понятность сообщаемой им информации, последовательность и логичность изложения аргументов и фактов, концентрацию внимания в момент общения.

Практическая часть Мастерской посвящена отработке техник «Сэндвич» и «Я-сообщение», которые направлены на выстраивание эффективной коммуникации с родителями. Также важной частью практической составляющей Мастерской стали формы взаимодействия с семьей, где особое внимание уделено организации родительского всеобуча и семейного клуба как эффективной форме повышения педагогической компетентности родителей.

По мнению Н.Г. Липкиной, Н.Г. Щербаковой [4], работа, проведенная в школе, показала: организация и функционирование таких структурных объединений педагогов, детей и их родителей, как семейный клуб, раскрывает качественно новые возможности как для семьи, так и для образовательного

учреждения. Семья нуждается в компетентной помощи, а работа клуба – оптимальный вариант дифференцированного сопровождения родителей и формирования их педагогической компетентности. Наряду с этим, работа клуба раскрыла перед школой широчайшие возможности для организации совместной деятельности семьи и педагогов, поскольку позволяет:

− отказаться от практики массовой просветительской деятельности и организовать совместное детско-родительское взаимодействие в сопровождении специалистов;

− вместо ориентировки на общий контингент организовать дифференцированные группы родителей в зависимости от особенностей и потребностей семей;

− отказаться от столь распространенной «добровольно-принудительной» основы и руководствоваться принципом добровольного участия родителей в мероприятиях;

− сменить роль родителей: вместо «пассивного слушателя» – «активный участник»;

− от разовых бессистемных мероприятий перейти к планомерной, систематической, последовательной работе.

Содержательной основой семейного клуба, по мнению авторов, являются проекты, активными участниками которых становятся дети, их родители и педагоги. Авторами был разработан и реализован в рамках деятельности семейного клуба школы проект «Семейный КОД», который показал свою эффективность в повышении компетентности родителей. Более подробную информацию о данном проекте педагоги могли получить в соответствующей статье, размещенной в учебных материалах.

Кроме того, учителя познакомились с опытом организации работы клуба «Компетентный родитель», который реализовывался в рамках неформального образования и опирался на экспериментально-аналитический подход к обучению педагогике. Данный подход в работах Л.А. Косолаповой и К.М. Лебедевой [3] основывается на многократных вариативных переходах «теория – практика» и «практика – теория», благодаря использованию многообразия видов познавательной и практической педагогической деятельности: практика (актуализация имеющегося опыта у родителей) – теория (теоретическое описание вопроса, рефлексия) – практика (решение проблемных ситуаций, игровое моделирование) – теория (создание родителем алгоритма своей деятельности) – практика (применение созданного алгоритма в практической деятельности).

Также интересна программа родительского клуба для родителей учащихся средней и старшей школы, разработанная А.В. Антоновой [1]. Программа предусматривает проведение занятий для родителей в форме открытых семинаров, педагогическая целесообразность которых состоит в организации неформального общения между родителями и педагогом-психологом. Неформальная обстановка способствует тому, что родители имеют возможность проанализировать те трудности, с которыми они сталкиваются

в процессе семейного воспитания, и сделать самостоятельные выводы. Также в небольшой группе под наблюдением опытного педагога-психолога у родителей появляется возможность проанализировать сильные переживания, связанные с проблемами в воспитании и поведении подростка.

Каждый семинар-встреча состоит из нескольких этапов:

1) выяснение фонового настроения, с которым пришли участники программы;

2) мини-лекция по заданной теме;

3) практические упражнения, во время которых участники программы могут отработать полученные знания и техники;

4) обсуждение опыта, полученного участниками в ходе практических упражнений. Завершение встречи.

Более подробное описание встреч родительского клуба по данной программе учителя могли изучить в соответствующей статье в учебных материалах.

Еще одной формой родительского образования является родительский всеобуч. Ю.И. Биктуганов [2] раскрывает в своем учебном пособии особенности организации, примерную тематику информационного блока занятий по родительскому всеобучу и практические материалы для их проведения.

На основе полученных знаний на вебинарах и изученных учебных материалов каждым педагогом был разработан родительский всеобуч с использованием активных форм обучения: мастер-класс, круглый стол, диспут, семинар-практикум, мозговой штурм и др. Наиболее актуальные темы разработанных педагогами всеобучей:

– Возрастные особенности.

– Готовность ребенка к школе. Роль семьи в адаптации ребенка к школе.

– Роль семьи и школы в формировании у ребенка интереса к учению, или Как помочь ребенку учиться?

– Как сохранить психическое здоровье ребенка.

– Агрессия детей: ее причины и предупреждение.

– Капризы и неврозы детей.

– Компьютер в жизни школьника.

– Как научиться слушать и слышать ребенка.

– Поощрение и наказание ребенка в семье.

– О родных и близких с любовью.

– Семейные ценности.

– Воспитание трудолюбия в семье. Как воспитать себе помощника?

– Вопросы подросткового возраста (8 основных проблем современных подростков: причины и решение, подросток в мире вредных привычек).

– Как помочь учащимся 9-х классов в сдаче выпускных экзаменов?

Итоговым заданием в курсовой подготовке является разработка ИОМа, направленного на повышение компетентности педагогов в вопросах

взаимодействия и сотрудничества с семьей. Отметим, что ИОМ включает в себя следующие организационные формы:

1. Консультация тьютора (наставника).
2. Участие в деятельности профессиональных сообществ, проектных и рабочих групп.
3. Участие в деятельности сетевых сообществ.
4. Саморазвитие, самообразование.
5. Организационная, научно-методическая работа в образовательной организации.
6. Представление своей профессиональной деятельности.
7. Курсы повышения квалификации.

Тьюторами выступают методисты, завучи, педагоги-психологи, которые способны дать методические рекомендации по выбранному направлению.

В рамках самообразования педагоги изучают нормативно-правовые акты, методическую и научную литературу, инновационный опыт по вопросам взаимодействия с семьей, в том числе и на сетевых платформах «Первое сентября», «Инфоурок», «Я-класс», «Maam», «Родители и Педагоги», «В поисках смысла».

Педагогами предусмотрены участие в семейных форумах, семинарах, конференциях, работа в проблемных группах районного и краевого уровня. Кроме того, включено участие в деятельности школьного объединения классных руководителей, в проблемной группе «Современная семья», методических семинарах, педсоветах, семинарах-практикумах, семейных конкурсах, проводимых на базе учреждения, реализация проекта по взаимодействию с родителями «Мы вместе» и др.

Предполагаемый продукт данной деятельности – план или проект взаимодействия с родителями, включающий *активные и нетрадиционные формы*:

- семейная игротека для детей и родителей;
- совместная постановка сказок, праздники;
- встреча с интересным человеком/гостем группы;
- семейные посиделки;
- семейные чтения;
- семейные ярмарки;
- семейные акции;
- семейные мастерские/семейная лаборатория;
- аукцион родительских идей;
- семейный форум;
- круглый стол;
- семинары-практикумы;
- тренинги;
- игры с педагогическим содержанием;

– педагогическая библиотека для родителей;
– деловые игры;
– образовательная практика «Родительская стажировка»;
– родительская академия «Здоровая семья – здоровый ребенок»;
– родительский/семейный клуб.

В рамках представления своей профессиональной деятельности педагогами запланированы выступления на педагогических советах, проблемных группах, презентация (например, участие в конференциях) опыта на районном и межрайонном уровнях, публикации в сетевых сообществах, проведение открытых мероприятий, участие в конкурсах (например, выступление родителей на муниципальном фестивале «За руку с папой») и др.

Планируемый результат реализации ИОМ – включенность родителей в образовательный процесс, повышение их интереса к достойному воспитанию детей, улучшение взаимодействия, взаимосотрудничества между педагогом и семьей, повышение компетентности родителей и педагогов.

Таким образом, разработанные в рамках курсовой подготовки и реализуемые в посткурсовой период ИОМы имеют огромный потенциал для повышения качества и эффективности взаимодействия педагогов с родителями.

Список литературы

1. Антонова А.В. Организация клубной работы как актуальное направление деятельности образовательной организации по развитию психолого-педагогической культуры родителей // Концепт. – 2014. – № 05 (май). – URL: http://e-koncept.ru/2014/14109.htm

2. Биктуганов Ю.И. Взаимодействие педагога с семьей и общественностью: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 148 с.

3. Косолапова Л.А., Лебедева К.М. Индивидуальные образовательные маршруты формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения в контексте неформального образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 3, ч. 2. – С. 186–190.

4. Липкина Н.Г., Щербакова Н.Г. Возможности семейного клуба в формировании педагогической компетентности родителей // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки: электрон. науч. журн. – 2018. – № 2. – С. 89–99.

5. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/national-project/

6. Фиалкина Т.В. Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 31–37.

РАЗДЕЛ 5. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-168-184

Долинина Ирина Геннадьевна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры гуманитарных и социальных наук факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования),
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности горно-нефтяного факультета

ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий лог, д. 1, e-mail: professordolinina@mail.ru

ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, Россия,
614990, г. Пермь, ул. Комсомольский проспект, д. 29, (342) 2-198-482

Богданов Сергей Геннадьевич
преподаватель кафедры кинологии факультета (кинологического)

ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, г. Пермь, ул. Гремячий лог, д. 1, e-mail: Bogdanovsergey13@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КИНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Irina G. Dolinina
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Humanities and Social Sciences of the Faculty (training of highly qualified personnel and additional professional education),
Professor of the Department of Life Safety of the Faculty of Mining and Petroleum

Federal State-Owned Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation»,
614112, Perm, Russia, 1, Gremyachy log str., e-mail: professordolinina@mail.ru

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Perm National Research Polytechnic University"
614990, Perm, Russia, 29, Komsomolsky Prospekt str.

© Долинина И.Г., Богданов С.Г., 2022

Sergey G. Bogdanov
Teacher of the Department of Cynology of the Faculty (Cynological)

Federal State-Owned Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation», 614112, Perm, Russia, 1, Gremyachy log str.
e-mail: Bogdanovsergey13@mail.ru

HISTOIOGRAPHY OF FORMATION AND FEATURES OF DEVELOPMENT OF CYNOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

Аннотация. В статье рассматриваются зарождение, развитие, особенности и тенденции кинологического образования в России. Актуальность исследования обусловлена востребованностью данного вида профессионального образования. Рассматривается влияние политических, социальных и экономических факторов на становление института профессиональных кинологов, строительство учебных заведений и организацию учебного процесса. Выявляются проблемы формирования профессиональных компетенций специалистов на каждом этапе и возможные пути их решения в образовательной деятельности. Представленная ситуация в высшем кинологическом образовании вызывает необходимость педагогического исследования с целью повышения эффективности профессиональной подготовки.

Ключевые слова: кинолог, высшее образование, профессиональная компетентность, кинологическая деятельность, высшие учебные заведения, служебная собака.

Abstract. The article discusses the origin, development, features and trends of cynological education in Russia. The relevance of the study is due to the demand for this type of vocational education. The influence of political, social and economic factors on the formation of the institute of professional dog handlers, the construction of educational institutions and the organization of the educational process is considered. The problems of the formation of professional competencies of specialists at each stage and possible ways to solve them in educational activities are identified. The presented situation in higher cynological education calls for pedagogical research in order to increase the effectiveness of professional training.

Key words: cynologist, higher education, professional competence, cynological activity, higher educational institutions, service dog.

Система требований к организации образовательного процесса в учреждениях образования предполагает результаты образования в виде компетенций и способствует практико-ориентированному характеру подготовки обучающихся, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы, метод

моделирования результатов образования как норму его качества, что особенно актуально для кинологического образования военных вузов [5, 9, 14].

Согласно данным портала «Работа в России», вакансий на специалистов-кинологов с высшим образованием немного, всего 3 на всю страну и только в силовых ведомствах. Чего не скажешь про вакансии, требующие профильного среднего профессионального образования [16]. Прежде всего это связано с тем, что должности специалистов с высшим образованием комплектуются в первую очередь, кадровые организации уделяют данному вопросу особое внимание, так как специалисты соответствующего профиля выполняют управленческие и педагогические функции.

На должности, предусматривающие высшее образование, стараются отбирать хорошо подготовленных специалистов, однако, по данным ряда источников, специалисты-кинологи не могут качественно выполнять свои обязанности, связанные с подготовкой и применением собак или деятельностью своих подчиненных младших специалистов-кинологов [11, 11]. От их функций в том числе зависит состояние безопасности государства, общества и личности. Уровень профессионализма данных специалистов в настоящее время определяется состоянием их компетентности в области кинологической деятельности, что является актуальным составляющим критерием оценки их готовности к своей профессиональной занятости.

Квалифицированного специалиста, владеющего, помимо теоретических знаний, еще и практическими навыками, невозможно найти не занятым, и наоборот, профессионально не компетентные специалисты остаются «за бортом» занятости и вынуждены работать не по специальности.

Чтобы разобраться в существующих проблемах, необходимо обратить внимание на систему образования и именно на то направление, которое отвечает за подготовку необходимых в сфере кинологической деятельности специалистов.

Причинно-следственные связи существующей проблемы в формировании профессиональной компетентности специалистов-кинологов могут показать исторические данные становления и развития кинологического образования и собаководства в нашей стране, стоит обратить особое внимание на зарождение и развитие учебных заведений по подготовке специалистов и особенность их образовательной деятельности, а также формирование института преподавателей-кинологов, обеспечивающих учебный процесс будущих специалистов [12].

Начало исторического описания собаководства начинается со времен Античности. В Индии, Мексике, Иране, Древней Греции, Египте собак использовали в разных видах деятельности и даже боготворили [6].

Основным направлением использования собак в то время являлось военное дело, о данном факте свидетельствуют археологические документы, которым более семи тысяч лет. Собак применяли для несения караульной и сторожевой службы в Северной Америке, Африке и Евразии, а также для охоты. Расширение спектра использования собак человеком послужило началом

разработки и развития методической базы для их подготовки. В Древней Греции ученый Ксенофонт создал трактат «Псовая охота», который является одним из первых учебных источников по собаководству.

В России на протяжении длительного времени активно развивалось охотничье и пастушье собаководство. В исторических источниках имеются описания аристократической царской охоты, которая была популярна среди императорского окружения. Первые охотничьи породы собак разводились в питомниках, принадлежавших помещикам, боярам, купцам. Собаководство в царской России было под покровительством Императорского общества охоты, которое часто контактировало с Английским Кеннел-клубом и обменивалось опытом разведения и применения собак.

Более системно с акцентом на профессиональном применении собак в военном и служебном деле собаководство берет начало с XIX столетия. Помимо охотников, интерес к использованию собак стали проявлять военные и полицейские в европейских странах. По примеру зарубежных стран пограничники Российской империи применяли собак для поисковой деятельности [8, 13]. Для подготовки собак в России были организованы курсы проводников, первый выпуск которых состоялся 12 марта 1874 г., где были подготовлены 27 вожатых и их собак.

В 1892 г. полковник генерального штаба Н.Г. Николаев, изучая документы 1840-х гг., обнаружил ряд донесений с фронтов Кавказской кампании, где командиры подразделений положительно характеризовали применение собак в авангарде.

В конце XIX столетия собак применяют и в среднеазиатском регионе в пограничной охране, в Туркестанской армии, на Русско-японской войне. Собакам определяется казенный паек.

В связи с расширением применения собак в европейских странах в Германии в 40-х гг. XIX в. организуются первые прообразы образовательных учреждений, где начинается обучение будущих кинологов и подготовка их собак.

Регулярному применению собак на службе в полиции и жандармерии способствовал австрийский профессор-криминалист Ганс Гросс, который привлек внимание к собаке как к полезному животному в деле охраны полицейского от нападения и для розыска преступников. Г. Гросс опубликовал статью «Помощник жандарма», в которой описал основные понятия кинологического метода раскрытия преступлений и задержания преступников.

С накопленным опытом применения собак и развитием собаководства в 1902 г. в Германии учреждается Общество поощрения применения и разведения полицейских собак PHV под руководством Р. Герсбаха, который, руководя кинологической полицейской службой Германии, достиг наилучших результатов.

В этот период в Российской империи происходит формирование и развитие обществ и союзов людей, увлекающихся служебным, охотничьим и дамским (любительским) собаководством. Первый прообраз кинологической

службы был создан в киевской полиции в 1904 г. заведующим сыскной частью секретарем Г.М. Рудным. По решению вышестоящего начальства были приобретены в Германии четыре овчарки и в городе Швельме прошел специальную подготовку их дрессировщик А. Эргант. С прибытием собак в Киев разрабатывается первая инструкция для работы со служебными собаками.

Собаководы-энтузиасты предпринимают попытки создать отдельное направление для подготовки собак разыскной деятельности. Министерство внутренних дел Российской империи обращает особое внимание на данный факт и поручает Департаменту полиции начать изучение сложившейся ситуации. Особенным толчком в развитии кинологической деятельности послужили реформы после событий 1905 г. Реформы в полиции были направлены на повышение эффективности ее деятельности.

Большой интерес к использованию собак в разыскной деятельности проявлял бывший начальник сыскного отделения московской полиции чиновник по особым поручениям Департамента полиции статский советник подполковник В.И. Лебедев.

В 1906 г. В.И. Лебедев посещает несколько полицейских учреждений европейских стран, в Бельгии приобретает двух щенков и направляет их в Санкт-Петербург. По возвращении обобщает опыт Германии и Бельгии по применению собак в полиции и организации питомников содержания служебных собак.

По примеру Германии в 1908 г. в Российской империи происходит объединение союзов собаководов и создается Общество поощрения и применения собак в полицейской и сторожевой службе. Главная задача данного общества заключалась в подготовке специалистов-кинологов для дрессировки и применения собак на службе.

В январе 1909 г. по инициативе В.И. Лебедева и под покровительством Общества поощрения и применения собак в полицейской и сторожевой службе начинается строительство школы полицейских кинологов и питомника сыскных собак. 21 июня 1909 г. состоялось торжественное открытие школы и началось обучение дрессировщиков-проводников по трехмесячной программе, разработанной В.И. Лебедевым. В настоящее время на месте школы организован Центр кинологической службы ГУ МВД России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области.

По примеру первой школы подобные образовательные учреждения были организованы в Варшаве, Москве, Ташкенте, Уфе, Владивостоке, Харькове, Армавире, Риге, Пскове и ряде других городов. Более чем в 50 губерниях было организовано использование собак на полицейской службе. Перед Первой мировой войной функционировало более ста питомников служебных собак, более 500 проводников проходили службу в полиции и жандармерии.

С началом октября 1917 г. развитие кинологического образования в России приостанавливается. XIX и начало XX в. (вплоть до революции 1917 г.) можно назвать этапом зарождения, становления, организации кинологического образования на профессиональном уровне (дореволюционный этап).

Данный период характеризуется образованием первых специализированных учебных заведений, направленных на подготовку кадров кинологического направления в полиции, жандармерии и армии. В основном используется зарубежный европейский опыт образовательной деятельности и организации учебного процесса. Государственные структуры осуществляют минимальное вмешательство в ход учебного процесса, наоборот, проявляется сильнейший интерес к расширениям функций использования четвероногих помощников. Образовывается педагогический состав школ подготовки дрессировщиков, которые анализируют и обобщают зарубежный и отечественный опыт применения собак в полиции и армии. Публикуются статьи о положительных результатах применения собак, разрабатываются инструкции по подготовке, содержанию и применению собак, начинается издание первых методических пособий по подготовке собак для учебных заведений (книга «Полицейская собака», журнал «Полицейская и сторожевая собака», «Руководство дрессировки полицейских и военных собак»).

Особое внимание необходимо обратить на строительство питомников для служебных собак при каждом учебном заведении. Этот факт свидетельствует о том, что в школах подготовки дрессировщиков велось практическое обучение будущих кинологов, присутствовала теоретическая часть, где рассматривались методики подготовки собак, анатомия животных, болезни собак и передовой опыт применения. Обучаемые на протяжении всего периода подготовки контактировали со служебными животными, дрессировали их и после выпуска направлялись в территориальные подразделения полиции, жандармерии, в войсковые подразделения. Подготовленный кинолог Российской империи, помимо теоретических знаний, обладал практическими навыками дрессировки собак, которые совершенствовал на месте своей службы. Специалисты-кинологи оказывали огромную помощь в деятельности того ведомства, где проходили службу.

Дальнейшее развитие кинологической деятельности в России начинается с советского этапа. Только в начале 1918 г. появляется интерес к собаководству. Распространение права на охоту всех совершеннолетних дает толчок к распространению среди населения охотничьих собак. Помимо этого, государственные ведомства и негосударственные организации испытывали существенную потребность в охране имущества, объектов. Появилась необходимость в использовании для этой функции собак. Но дореволюционный опыт подготовки грамотных кинологов был утерян, а любители-собаководы не могли восполнить данную потребность [7].

В 1918 г. в Петрограде начинается подготовка кинологов и организуется питомник служебных собак для обеспечения деятельности уголовного розыска [22]. Первым начальником питомника Петроградского уголовного розыска назначается В.С. Языков, который внес огромный вклад в развитие кинологического образования советской эпохи – вплоть до Великой Отечественной войны. При Петроградском питомнике организуется Центральная школа-питомник собак-ищеек уголовного розыска Советской Республики.

Аналогичный питомник открывается в Москве в 1921 г., а в 1923 г. – школа Центрального питомника Отдела уголовного розыска НКВД РСФСР [7].

В 1923 г. в Подмосковье начинают функционировать Центральные курсы инструкторов служебных собак пограничных войск, которые первоначально были организованы при Центральном питомнике Отдела уголовного розыска, а затем выделены в самостоятельное подразделение [6]. Аналогичные курсы до 1945 г. были организованы в каждом округе с созданием питомников и затем с включением их в штат школ.

В Красной армии не было своих дрессировщиков, для подготовки собак привлекали охотников, работников разыскной службы, цирковых артистов.

Деятельность В.С. Языкова способствовала открытию в 1924 г. в Москве Центрального учебно-опытного питомника-школы военных и спортивных собак, где развилась Центральная военная школа младших специалистов Рабоче-крестьянской Красной армии и племенной питомник, который в дальнейшем стал называться «Красная звезда». После были созданы окружные школы в Смоленске, Тбилиси, Ульяновске, Ташкенте.

Но служебное собаководство развивается крайне медленно, сказывается нехватка педагогических кадров, а также малое количество служебных собак в стране, связанное со слабой организацией племенной деятельности.

По примеру дореволюционной России Советское государство продолжает закупать собак в Германии и других странах Европы, но это не обеспечивает потребности ведомств в служебных собаках.

Специальная комиссия из руководства школ служебного собаководства и госпитомников решает привлечь гражданское население для участия в подъеме и наращивании поголовья собак.

В апреле 1925 г. после первого собрания любителей-собаководов учреждается секция любителей доберманов-пинчеров и немецких овчарок, начинает издаваться журнал «Собаководство и дрессировка».

В 1925 г. была проведена первая Всесоюзная выставка собак-ищеек и собак сторожевых пород. Она была проведена в Москве на территории первой Всероссийской сельскохозяйственной выставки. Выставка принесла хорошие доходы, позволившие образованной секции расширить свои функции.

В 1928 г. секция перешла в оборонное общество Осоавиахим, где любительскому собаководству придали оборонное направление, начинается запись служебных собак во Всесоюзную родословную книгу, открываются курсы экспертов, которые проходили обучение у специалистов, приглашенных из Европы.

По инициативе руководства Центральной школы военного собаководства РККА начинаются исследования отечественных пород собак для возможности их использования в оборонной деятельности.

В 1931 г. Центральная школа военного собаководства и небольшие разбросанные учебные центры РККА реорганизуются в Центральный научно-испытательный кинологический институт и 12 окружных школ собаководства [2]. С 1933 по 1934 г. данное учебное заведение именуется Научно-

испытательным институтом военного собаководства РККА, а с 1941 г. – Центральной военно-технической школой военного собаководства РККА. Подготовка курсантов осуществляется с привлечением лучших научных сотрудников, биологов, профессоров и докторов биологических наук, таких как Д.И. Фролов, Ю.А. Васильев, Н.А. Ильин.

В 1932 г. создается Центральная школа командного состава служебного собаководства, при которой организуется питомник войск НКВД, начинает работать научная лаборатория, стремительно растет интерес к собаководству в стране.

Организуется выпуск учебной литературы: выходят учебник «Кинология» и сборник статей «Служебное собаководство», «Физиологический журнал СССР» публикует материалы научных исследований в области кинологии.

Зарождается собаководство и в сельском хозяйстве, первоначально для охраны стад от нападения диких животных. По поддержке Наркомзема СССР начинается строительство питомников и открываются школы пастушьего собаководства в Николаеве и Куйбышеве. Всесоюзный институт животноводства создает на своей базе научную кинологическую лабораторию. В Подмосковье создается Всесоюзная школа пастушьего собаководства с племенным питомником и большим научным отделом. Начинается подготовка инструкторов-зоотехников, разрабатываются методики дрессировки пастушьих собак.

Развернутая государством деятельность по созданию специализированных школ подготовки дрессировщиков в армии, НКВД, в Наркомземе СССР и других ведомствах, создание научно-исследовательских центров по собаководству и племенных питомников позволили по-научному поставить племенное дело, разработать новую учебно-методическую базу подготовки собак и самое главное организовать образовательную деятельность по подготовке специалистов-кинологов, а также сформировать педагогический состав учебных заведений [20]. Деятельность Осоавиахима позволила существенно увеличить количество специалистов-собаководов вне армии.

С началом Великой Отечественной войны клубы служебного собаководства быстро перестроили свою деятельность на обеспечение армии собаками и сбережение поголовья, все силы были брошены на нужды фронта.

Основываясь на анализе событий в собаководстве после октября 1917 г., можно сделать вывод, что предвоенный период характеризуется возрождением уничтоженной революцией системы собаководства. Советское правительство в рамках наращивания педагогического потенциала и специалистов-кинологов привлекает собаководов – охотников, любителей и циркачей. Используется накопленный опыт подготовки кадров и собак в Российской империи, также через секции Осоавиахима из Германии вывозится немалое количество учебной литературы по подготовке собак и обучению специалистов-кинологов.

Как и в дореволюционной России, при каждом учебном заведении организуется питомник служебных собак, где курсанты, слушатели курсов переподготовки систематически на протяжении всего обучения контактируют

со своими питомцами, вырабатывают необходимые навыки, что способствует качественному формированию, помимо знаний, еще и практических навыков подготовки и управления животным.

Особенностью развития кинологического образования данного периода является привлечение научных деятелей, профессоров и докторов наук в качестве преподавателей учебных заведений по подготовке кинологов.

По сравнению с царской Россией, советское правительство в кинологическом образовании делает упор на развитие военного собаководства. Именно в РККА организуется научно-исследовательская база и институт подготовки младшего командного состава с возможностью переподготовки старшего и среднего командного состава.

Впервые появляется руководящий документ – «Наставление по военному собаководству», регламентирующий обучение специалистов по основным вопросам.

Помимо военного ведомства и НКВД, научно-педагогическая деятельность была организована в учебных и научных учреждениях сельского хозяйства, где осуществляется обучение инструкторов-зоотехников, дрессировщиков.

Однако к 1930 г. содержание учебных программ и учебно-строевых планов военных школ было слишком объемным, что приводило к поверхностному изучению учебного материала. Существенные коррективы были внесены в связи с боевыми операциями Красной армии и войск НКВД. Уделяется особое внимание качеству отработки теоретических вопросов и тесной взаимосвязи теории с практикой. Отработка практических навыков проводилась в условиях, максимально приближенных к боевым.

Несмотря на то что в 1930 г. была создана огромная сеть военных учебных заведений, командиры и специалисты-кинологи, прибывшие для прохождения службы, не могли сразу приступить к выполнению своих обязанностей и вынуждены были доучиваться в процессе практической работы.

Развернутый курс Советского государства на ускоренную индустриализацию затронул и собаководство. Положительная оценка правительством оборонной значимости собак дала толчок ускоренному наращиванию потенциала собак и специалистов-кинологов через закупки, племенное воспроизводство и качественное обучение.

Особое внимание было уделено подготовке кадров специалистов-кинологов и формированию преподавательского состава с созданием учебных заведений. Все эти действия позволили обеспечить фронты Великой Отечественной войны достойными профессиональными специалистами. Для укомплектования всех подразделений, обеспечивающих применение собак, было подготовлено: офицеров – 3 тыс., сержантов – 8 тыс., вожатых – 32 тыс. Всего 42 тыс. человек [19].

По окончании Великой Отечественной войны военное собаководство в армии Советского государства постепенно утрачивает былое развитие. Причина тому – последствия войны, нехватка финансирования и постепенный

переход на автоматизацию и технические средства, которые во многих направлениях заменили собак. Необходимость в мирное время наращивания количества служебных животных и специалистов резко снизилась. Страна нуждалась в восстановлении. Основные направления использования собак вплоть до распада Советского Союза – это караульная и минно-разыскная служба [10].

С 1946 г. начинается систематическое сокращение штатов учебных заведений Красной армии, сокращается численность обучаемых в них курсантов и слушателей, преподавательский состав частично переходит на службу во внутренние войска МВД СССР.

Центральная военная школа служебного собаководства переходит на штат мирного времени и подвергается большому сокращению. Вплоть до распада Советского Союза ее захлестывает волна реорганизаций и переподчинений – из управления связи – в инженерное и далее в службу войск и переброска в Московскую область, Дмитровский район.

В 1960 г. на территории школы формируется учебное заведение Всероссийского общества слепых, где данному ведомству оказывается помощь в подготовке собак-поводырей. Далее, в 1965 г., школа подготовки собак-поводырей была передислоцирована.

В 1980 г. была налажена подготовка личного состава и минно-разыскных собак для нужд войск в Афганистане.

В 1994 г. Центральная военная школа служебного собаководства преобразована в 470-й Методико-кинологический центр служебного собаководства МО РФ [10].

Если в армии наблюдается сокращение кинологических учебных заведений и специалистов-кинологов, то в системе НКВД, далее – МВД и КГБ СССР, проявляется огромный интерес к использованию собак в служебной деятельности, связано это с проявлениями бандитизма, криминала в послевоенном Советском государстве и с необходимостью усиления государственной границы. Накопленный опыт развития собаководства в 1920–1930-х гг. и практика применения собак в годы Великой Отечественной войны позволили руководству НКВД СССР 18 июля 1945 г. организовать в Алма-Атинском пограничном училище подготовку офицеров-специалистов службы собак для пограничных и внутренних войск со сроком обучения 2 года [18].

Помимо этого, работали школы по подготовке младших специалистов-кинологов.

Алма-Атинское военное училище войск НКВД СССР берет свое начало с 1931 г., когда в городе Харькове 26 декабря была организована Вторая нормальная школа пограничной охраны и войск ОГПУ [4].

После ряда реорганизаций в феврале 1941 г. школа переименовывается в Харьковское кавалерийское пограничное училище НКВД имени Ф.Э. Дзержинского. В октябре того же года передислоцировано в г. Ташкент, а в августе 1944 г. переведено в город Алма-Ату. В 1945 г. переименовано в Алма-Атинское военное училище войск НКВД [4]. На базе училища формируется кафедра кинологии и питомник служебных собак.

В 1956 г. в связи с реорганизацией учебных заведений школу по подготовке офицеров службы собак из г. Сланцы Ленинградской области переводят в Алма-Атинское училище, преподавателей специальных дисциплин включают в состав кафедры тактики пограничных войск. Разрабатываются методические пособия и учебники для подготовки офицеров-кинологов. Повышается уровень подготовки офицеров-кинологов, связанный с разработкой новых форм, методов подготовки специалистов.

В июне 1960 г. училище переименовано в Высшее пограничное командное училище КГБ при Совете Министров СССР, начинается подготовка офицеров с высшим образованием.

3 сентября 1968 г. начинается обучение офицеров с высшим образованием по профилю «Кинология» для службы собак в пограничных и внутренних войсках.

В преддверии распада СССР в 1990 г. командование внутренних войск создает кафедру кинологии и переводит часть курсантов в Пермское высшее военное командное училище внутренних войск МВД СССР. С 1 августа 1991 г. начинается подготовка будущих офицеров-кинологов с высшим образованием в г. Перми.

Кроме того, в советской милиции наращивается применение собак. В одной только Москве и области, начиная с 1945 г., в каждых территориальных подразделениях появляются штатные отделения.

С середины 50-х гг. подготовка собак и специалистов ведется в Центральном питомнике служебного собаководства ГУВД г. Москвы, а с 1957 г. – в Учебном пункте управления милиции МВД РСФСР по переподготовке проводников разыскных собак, реорганизованном в 1965 г. в Ростовскую школу младшего начальствующего состава МВД МООП СССР, занимающуюся подготовкой младших инспекторов-кинологов в общесоюзном масштабе [7].

С 1974 г. вводится штатная должность кинолога во всех отделениях милиции Советского Союза [7].

С 1966 г. во Всероссийском научно-исследовательским институте Министерства охраны общественного порядка РСФСР – Всесоюзном научно-криминалистическом центре МВД СССР начинается работа по изучению судебной экспертизы запаховых следов человека [17]. Начиная с 1974 г. К.Т. Сулимов и подключившийся позднее к нему В.И. Старовойтов начинают исследование возможности применения собак для идентификации запаха человека, в мае 1991 г. они отстаивают свои идеи на заседании ученого совета ВНИИ МВД СССР и убеждают ведущих ученых-криминалистов в необходимости развития данного вида экспертных исследований [17].

В Советском Союзе стать офицером-кинологом с высшим образованием в Министерстве обороны, пограничных войсках КГБ, органах и войсках МВД СССР было возможным, пройдя обучение в высших учебных заведениях по специальностям ветеринарии, зоотехнии, биологии и где были организованы военные кафедры, по окончании присваивалось звание офицера запаса. После

кандидат проходил специализированные курсы переподготовки или повышения квалификации в соответствующей школе либо в военном училище и распределялся на руководящие должности подразделений службы собак (служебного собаководства).

Сами силовые ведомства обучали рядовой и сержантский состав, младших офицеров, офицеров со средним специальным образованием в основном командного направления, профиля служебного собаководства, которые получали необходимые знания и навыки, позволяющие дрессировать собак по определенным направлениям деятельности, руководить подразделением – от отделения до взвода. Дальнейшее совершенствование навыков в подготовке собак и обучении младших специалистов-кинологов предполагало прохождение курсов повышения квалификации.

С 1968 г. получить высшее образование в рамках военного специального стало возможным в Алма-Атинском высшем пограничном командном училище КГБ при Совете Министров СССР.

Особый вклад в подготовку специалистов-кинологов в СССР вносит Центральная секция служебного собаководства Осоавиахима, деятельность которой была направленна на агитацию населения к участию в развитии собаководства в стране, на организацию разведения собак, создание и управление курсами, школами подготовки кинологов, а также оказание помощи в развитии служебного собаководства в силовых ведомствах и сельском хозяйстве СССР.

С 1948 по 1953 г. произошли ряд реорганизаций Осоавиахима и появилась организация под названием Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту (ДОСААФ) СССР. Задачи общества были схожими с Осоавиахимом и заключались в более масштабном объединении своих членов, ведении пропаганды среди гражданского населения по военно-техническим, авиационных, морских знаниям.

В 1957 г. под патронажем Совнархоза в Ленинграде создается Центральная питомник-школа специальных служб. Произошло объединение всех питомников различных предприятий, применявших собак для охраны объектов.

В 1965 г. Центральная питомник-школа была упразднена, совнархозы реорганизованы. Руководство работой по служебному собаководству было передано Ленинградскому клубу служебного собаководства, вошедшему в ДОСААФ, который к тому же занимался допризывной военно-патриотической подготовкой населения.

Любители собак, несмотря на контроль со стороны государства, начиная с 1960 г., объединяются в секции декоративных собак при охотничьих и отдельных обществах, зарождается направление любительского собаководства.

Система служебного собаководства и подготовка кинологов в гражданском секторе развивались до 1972 г. В 1973 г. кинологи – любители доберманов, боксеров, догов – были исключены из системы ДОСААФ и переведены в клубы декоративного собаководства [3].

Стихийно появляются различные клубы любительского собаководства, потенциал системной подготовки гражданских кинологов рушится, племенная деятельность ведется на низком уровне. Зарождается Московское городское общество любителей собак и по подобию ДОСААФ создает свой устав. Аналогичные организации появляются на всей территории СССР.

Перед распадом Советского Союза ведущие клубы служебного, охотничьего и любительского собаководства объединяются в единую Всесоюзную кинологическую организацию. Возрождается сотрудничество с международными кинологическими организациями, которое было утрачено после октября 1917 г.

Советский период характеризуется организацией подготовки кинологов с высшим образованием в самом ведомстве, продолжается набор офицеров-резервистов с военных кафедр биологических, сельскохозяйственных высших учебных заведений. Офицеры-кинологи постепенно приобретают статус человека с высшим образованием. Научный кинологический потенциал от Министерства обороны переходит в МВД И КГБ СССР.

Правительство Советского Союза впервые регламентирует деятельность высших учебных заведений и вводит обязательные программы с качественным усвоением общенаучных дисциплин (математика, биология, физика, химия) 80–80 % от общего учебного времени без производственной практики, обязывает увязать в единый учебный процесс теорию и практику, с таким расчетом, чтобы каждая ступень практических действий была подкреплена изучением соответствующей теории [15]. Делается упор на повышение уровня знаний учащихся и развитие их самостоятельности.

При учебных заведениях имелись лаборатории, производства, питомники, научные центры, где велась научно-исследовательская и производственная деятельность. Сформированная строгая система контроля знаний позволяла отсеивать неготовых и неспособных учиться.

В школы собаководства, училища, высшие учебные заведения поступали кандидаты, прошедшие предварительную подготовку в школах ДОСААФ и имевшие первоначальные навыки подготовки, содержания и применения собак.

С образованием Российской Федерации гарантия на трудоустройство выпускника исчезла, система довузовской подготовки кинологов ДОСААФ прекращает свое существование. Поддержанием и развитием собаководства в России начинают заниматься образованные объединения любительского и охотничьего собаководства, преследующие коммерческие цели.

В системе образования вводятся государственные стандарты, регламентирующие освоение образовательных программ.

В 1991 г. первым высшим учебным заведением в России, готовящим офицеров-кинологов с высшим образованием, стало Пермское высшее военное командное училище внутренних войск МВД России. В 1992 г. преобразовано в Пермское высшее военное командно-тыловое училище внутренних войск МВД СССР, затем в 1996 г. реорганизовано в Пермский военный институт

внутренних войск МВД России, а с 2016 г. передан вновь образованному ведомству Росгвардии и стал именоваться Пермский военный институт войск национальной гвардии (ПВИ ВНГ) Российской Федерации.

До 1992 г. в России на государственном уровне не существовал регламентирующий документ, включающий требования к подготовке специалиста какой-либо специальности. Преемственность подготовки специалистов обеспечивалась учебными планами и квалификационными характеристиками. В этом же году, согласно закону Российской Федерации «Об образовании», впервые было введено понятие государственного стандарта в системе образования [21].

До 1996 г. подготовка кинологов в ПВИ ВНГ РФ осуществлялась по командному направлению с квалификационной характеристикой подготовки «Кинология». С 1996 г. подготовка офицеров-кинологов с высшим образованием осуществляется по программе специалитета 011600 «Биология» (специализации «Кинология»), срок обучения составляет 5 лет. В настоящее время ПВИ ВНГ РФ в рамках подготовки кинологов с высшим образованием перешел на новые федеральные стандарты и обучает специалистов по направлению 06.03.01 «Биология», срок обучения – 4 года.

В 2008 г. по решению Правительства Российской Федерации в Перми создается Пермский институт Федеральной службы исполнения наказания России, осуществляющий в настоящее время подготовку кинологов с высшим образованием по направлению 36.03.02 «Зоотехния». Это второе высшее учебное заведение силового ведомства, готовящее специалистов-кинологов с высшим образованием.

С 1993 г. начинается разработка государственных стандартов по биологии и зоотехнии, а в 2009 г. осуществляется переход на Болонскую систему высшего образования с внедрением компетентностного подхода. До 2020 г. бакалавриат по биологии и зоотехнии, согласно примерной образовательной программе, включал профили подготовки «Кинология», «Непродуктивное животноводство (Кинология)», на что были ориентированы профессиональные компетенции выпускников высших учебных заведений.

Всего, начиная с 1993 г. по настоящий момент, в России обучают кинологов с высшим образованием 4 высших учебных заведения по направлению «Биология» и 18 – по направлению «Зоотехния».

С 2021 г. все высшие учебные заведения перешли на новый стандарт, где профессиональная ориентированность направлена на профессиональные стандарты либо на требования, предъявляемые на рынке труда работодателями, объединениями работодателей кинологической отрасли, в которой востребованы выпускники.

Из анализа этапа современной России видно, что стремительное появление высших учебных заведений, обучающих кинологов с высшим образованием, обусловлено ростом спроса со стороны желающих получить данное образование и коммерческой составляющей. Наряду с бюджетными, появляются платные отделения подготовки.

Спрос со стороны гражданского населения вырос в связи с формированием в различных силовых ведомствах должностей, предусматривающих наличие высшего образования у специалиста, должности офицерского, среднего и старшего начальствующего состава, благоприятного социального пакета условий и раннего пенсионного возраста.

По сравнению с Российской империей и Советским Союзом при высших учебных заведениях не создаются питомники либо городки содержания собак, в отличие от силовых ведомств, где обучение специалистов-кинологов организовано с систематическим контактированием обучающихся со служебными собаками на протяжении 2 курсов обучения из 4.

Практическое освоение навыков дрессировки, управления и содержания собак в гражданских образовательных организациях осуществляется через практику, составляющую один месяц за каждый год обучения, начиная со второго курса. Этого категорически не достаточно для формирования профессиональных компетенций, направленных на выполнение функций кинологической деятельности. Происходит лишь ознакомление с условиями кинологической деятельности.

Начиная с 2021 г. профессиональный стандарт кинолога отсутствует в перечне профессиональных стандартов, установленных Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, профессиональные компетентности разрабатываются либо в соответствии с квалификационными требованиями заказчика специалистов, либо на основе анализа рынка труда, что может составлять определенные трудности и не учитывать определенные особенности необходимых составляющих.

Положительными изменениями можно считать появление заочного образования по направлениям биологии и зоотехнии, что позволяет кинологам, занимающимся любительской подготовкой собак, кинологам-спортсменам и кинологам-охотникам получить соответствующее образование для своей профессиональной деятельности без отрыва от своего трудоустройства.

Система современного образовательного стандарта по биологии и зоотехнии требует всестороннего изучения, результаты которого покажут перспективы подготовки профессионала-кинолога, готового выполнять свои обязанности в рамках кинологической деятельности, а не доучиваться еще не менее пяти лет, находясь на соответствующей должности и не отвечая ее требованиям.

Проведенный историографический анализ определяет перспективу дальнейшего исследования, демонстрирует необходимость разработки методологии профессионализации кинологической компетентности и конкретизации концептуальных основ и элементов педагогической технологии, выявления педагогических условий, адекватной диагностики и рефлексии.

Список литературы

1. Анализ результатов исследования развития профессионально значимых качеств будущих специалистов-кинологов в процессе обучения в высшем образовательном учреждении ФСИН России [Электронный ресурс]. – URL: https://studref.com/419019/pravo/analiz_rezultatov_issledovaniya_razvitiya_professionalno_znachimyh_kachestv_buduschih_spetsialistov_kinol (дата обращения: 18.11.2021).

2. Бобырь С.Л. Система военного собаководства в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.: исторический аспект: специальность 07.00.02 «Отечественная история»: дис. на соиск. учен. степ. канд. ист. наук. – СПб., 2000. – 174 с.

3. Воспоминания Е.Г. Розенберга о ДОСААФ И МГОЛС [Электронный ресурс]. – URL: https://training-dog.livejournal.com/471543.html (дата обращения: 20.11.2021).

4. Генерал-майор Талгат Есетов: «Пограничная академия КНБ – флагман высшей военной школы Казахстана» [Электронный ресурс]. – URL: http://нижегородскийпограничник.рф/wp-content/uploads/2019/01/VG_2011_04_2.pdf

5. Долинина И.Г. Проблемы подготовки педагогических кадров высшей квалификации в политехническом вузе // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (г. Москва, 28–29 марта 2019 г.) / Рос. ун-т дружбы народов (РУДН). – М., 2019. – С. 114–119.

6. Дорофеев В.С. Оптимизация процесса профессиональной подготовки будущих офицеров-кинологов в вузе МВД России: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2013. – 200 с.

7. Иванов А.А., Матиенко Т.Л., Эриашвили Н.Д. «Не допустить, предотвратить и найти!»: кинологическая служба МВД России в советский и современный периоды // Вестник Московского университета МВД России. – 2018. – № 2. – С. 12–16.

8. Иванов А.А., Матиенко Т.Л., Эриашвили Н.Д. Становление службы полицейских собак в Российской империи // Образование и право. – 2018. – № 1. – С. 227–234.

9. Инновационные формы, технологии и методы обучения в системе образования: коллектив. моногр. / Н.А. Ананьева, С.Ф. Андрусенко, Е.В. Денисова [и др.]. – St. Louis: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd., 2013. – 492 с.

10. История и боевой путь Центральной школы военного собаководства (1924–1996 гг.) [Электронный ресурс]. – URL: https://statehistory.ru/3848/Istoriya-i-boevoy-put-TSentralnoy-shkoly-voennogo-sobakovodstva--1924-1996-gg--/ (дата обращения: 19.11.2021).

11. Никитина Т.В., Никитин П.И Отражение специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы в модели подготовки бакалавра кинологического профиля // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (169). – С. 162–166.

12. Новожилов В.Ю. Исторический опыт создания и развития системы подготовки военных кадров внутренних войск МВД России // Вестник Военного университета. – 2011. – № 4 (28). – С. 147–152.

13. Пограничная кинология России: 110 лет на службе по охране государственной границы / Федер. служба безопасности Российской Федерации, Центр оперативно-пограничных исслед.; [К.Н. Маслов и др.]. – М.: Граница, 2005.

14. Помазной Р.В. Концептуально-методологические проблемы непрерывного дополнительного кинологического образования «Школа – военный вуз» // Образование и наука в современных условиях. – 2015. – № 3. – С. 137–139.

15. Постановление ЦИК СССР. Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах [Электронный ресурс]: утв. Политбюро ЦК ВКП(б) 16.IX.1932 г. Приложение № 1 к п. 1 пр. ПБ № 116. – URL: https://istmat.info/node/57484 (дата обращения: 18.11.2021).

16. Работа и вакансии в России от прямых работодателей [Электронный ресурс]. – URL: https://trudvsem.ru/vacancy/search?_title=кинолог&page=0&education=HIGH (дата обращения: 20.11.2021).

17. Сергиевский Д.А. Использование запаховых следов человека при раскрытии и расследовании преступлений в России и за рубежом в исторической ретроспективе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6-1 (68). – С. 175–179.

18. Сидоренков С.В., Киселев Д.С. Исторические уроки применения кинологии и служебного собаководства в обучении курсантов в период Великой Отечественной войны // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 9. – С. 86–90.

19. Собаки на военной службе в годы Великой Отечественной войны / А.А. Вербицкий, А.А. Дмитриев, А.Г. Бурдин [и др.] // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2017. – № 4 (13). – С. 98–106.

20. Твой друг: сборник по собаководству / сост. К.Б. Глиер. – 2-е изд. – М.: Изд-во ДОСААФ, 1973.

21. Хисматуллина З.Н. Эволюция стандартов высшего образования: от ориентации на знания, умения и навыки к оценке компетенций // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16, № 22. – С. 397–401.

22. Ходак В.Н., Плотникова Е.Г. История становления и развития кинологического образования в России и за рубежом // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4. – С. 73.

УДК 378.095
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-185-194

Богомолов Александр Николаевич
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения) факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования)

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Пермь, Россия
614112, Пермский край, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1, (342) 270-39-01,
e-mail: amolov87@list.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА ВОЙСК ПРАВОПОРЯДКА: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА

Alexander N. Bogomolov
Adjunct Postgraduate (full-time and part-time education) of the Faculty (Training of Highly Qualified Personnel and Additional Professional Education)

Federal State Military Educational Institution of Higher Education «Perm Military Institute of Troops of the National Guard of the Russian Federation»
6141121, Perm, Russia, 1, Gremyachy Log str., e-mail: amolov87@list.ru

PECULIARITIES OF LAW ORDER TROOPS TRAINING: A HISTORICAL RETROSPECTIVE

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса обучения личного состава войск правопорядка с момента их создания до наших дней. Проведен анализ основных периодов становления войск правопорядка: начальный, советский, современный. Представлена характеристика выполняемых служебно-боевых задач, возлагаемых на подразделения, воинские части, личный состав войск в каждом из выделенных периодов. Выявлены особенности обучения личного состава войск правопорядка. В начальный период преобладала индивидуальная боевая подготовка солдат с учетом предстоящего рода деятельности, также в программу были включены учебные дисциплины, способствующие повышению грамотности военнослужащих внутренней стражи (умение писать, читать, считать). В советский период происходит внедрение политической подготовки и политического воспитания в процесс боевой подготовки как солдат и сержантов, так и офицеров и прапорщиков; осуществляется разработка практико-ориентированных учебных программ, обеспечивающих в кратчайшие сроки овладение знаниями

© Богомолов А.Н., 2022

и навыками ведения боевых действий (из опыта Великой Отечественной войны). В современный период подготовка построена на принципах: обучения на высоком уровне интеллектуальных, волевых и физических трудностей; высокой степени активности всех обучаемых; моделирования учебных ситуаций, сообразных с характером предстоящих служебно-боевых задач и специальных операций.

Ключевые слова: обучение подчиненных, особенности обучения воинов, внутренняя стража, войска правопорядка, внутренние войска, служебно-боевые задачи.

Abstract. The article discusses the features of the process of training the personnel of the law enforcement forces from the moment of their creation to the present day. The analysis of the main periods of formation of the law enforcement forces was carried out: initial, Soviet, modern. The characteristics of the service-combat tasks performed by the subunits, military units, personnel of the troops in each of the selected periods are presented. The features of training the personnel of law enforcement troops are revealed. In the initial period, individual combat training of soldiers prevailed, taking into account the upcoming type of activity, and the program also included academic disciplines that help improve the literacy of internal guard servicemen (the ability to write, read, count). In the Soviet period, political training and political education are being introduced into the process of combat training of both soldiers, sergeants, and officers and ensigns; practice-oriented curricula are being developed that ensure the mastery of knowledge and skills in combat operations (from the experience of the Great Patriotic War) in the shortest possible time. In the modern period, training is built on the principles of: teaching at a high level of intellectual, volitional and physical difficulties; a high degree of activity of all trainees; simulation of training situations consistent with the nature of the upcoming service and combat missions and special operations.

Key words: training of subordinates, features of training of soldiers, internal guards, law enforcement troops, internal troops, service and combat tasks.

Исследуя проблему формирования готовности курсантов военных вузов к обучению подчиненных, мы пришли к пониманию необходимости раскрытия вопросов обучения военнослужащих войск правопорядка в различные исторические периоды. Для этого мы провели анализ диссертационных исследований и другой научной литературы по схожим проблемам.

Проведенный анализ показал, что исследователи рассматривали: исторический опыт подготовки офицерских кадров русской армии в XVIII – первой половине XIX в. (В.Г. Капитуров [7]); деятельность государственных и военных органов по подготовке офицерских кадров русской армии в первой половине XIX в. (В.Н. Бибиков [2]); проблему совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач (С.В. Бунин [3]); проблему подготовки кадров среднего командного состава для войск ОГПУ – НКВД СССР (А.Н. Гузеев [4]);

особенности подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.) (А.И. Каменев [6]); опыт создания и развития системы подготовки военных кадров внутренних войск МВД России (В.Ю. Новожилов [12]). Однако анализу особенностей обучения военнослужащих войск правопорядка не было уделено должного внимания.

Цель статьи – раскрыть особенности обучения военнослужащих войск правопорядка в различные исторические периоды.

Для объективного и последовательного рассмотрения особенностей обучения личного состава войск правопорядка в различные периоды их становления будут охарактеризованы временные интервалы каждого из периодов и задачи, возлагаемые на подразделения и воинские части, а затем раскрыты особенности обучения военнослужащих применительно к каждому из периодов.

Авторы исследований, опираясь на данные архивных источников и научной литературы, выделяют в истории развития войск правопорядка следующие периоды, согласующиеся с особенностями развития государства:

- начальный период (1811–1917 гг.) – от создания внутренней стражи, ее дальнейшей реорганизации на местные и конвойные войска до февральской революции 1917 г.;

- советский период (1917–1991 гг.) от войск ВЧК Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (РСФСР), далее войск ОГПУ при СНК СССР, войск народного комиссариата внутренних дел (НКВД) СССР, войск Министерства государственной безопасности (МГБ) СССР до внутренних войск министерства внутренних дел (ВВ МВД) СССР;

- современный период (1991 г. – по наст. время) от внутренних войск МВД России до войск национальной гвардии Российской Федерации (ВНГ РФ), учрежденных указом президента Российской Федерации от 5 апреля 2016 г., основу которых составили выведенные из Министерства внутренних дел внутренние войска, а также подразделения вневедомственной охраны, лицензионно-разрешительной системы, специальные отряды быстрого реагирования (СОБР), отряды мобильные особого назначения (ОМОН) [1, 18].

Днем образования войск правопорядка принято считать 27 февраля 1811 г., первым названием войск было «внутренняя стража». В соответствии с указом императора Александра I от 16 января 1811 г. губернские воинские команды, подчиненные губернской администрации, были переподчинены военному ведомству, а личный состав, состоящий в штате команд, получил статус военнослужащих. Команды получили новое название «роты». 27 марта 1811 г. по указу императора губернские роты были перемещены в губернские центры, в последующем из них были сформированы батальоны, которые в свою очередь входили в штат бригад внутренней стражи по 2–3 батальона. Численность одного батальона составляла около 1000 человек. Каждый из округов внутренней стражи организационно состоял из 2–3 бригад. Округа входили в состав корпуса внутренней стражи.

На подразделения внутренней стражи в те времена возлагались следующие задачи:

– караульная служба по охране важных административных губернских зданий, объектов промышленности;

– конвоирование осужденных и каторжников, обеспечение перемещения рекрутов к местам службы;

– обеспечение исполнения указов императора, распоряжений губернаторов и городничих, законов, приговоров судов;

– преследование и задержание разбойников, а в случае оказания вооруженного сопротивления – их уничтожение;

– пресечение запрещенных народных сходов;

– розыск и задержание военнослужащих, самовольно оставивших расположение воинских частей, беглых каторжников;

– преследование и задержание контрабандных товаров;

– обеспечение сбора податей, охрана порядка при проведении ярмарок, церковных и народных празднеств;

– сопровождение рекрутских команд к местам службы [19].

В результате проведенных внутриведомственных преобразований в августе 1818 г. на воинские части внутренней стражи была возложена задача по охране соляных промыслов, а в 1829-м – охрана горнодобывающих заводов Урала и монетных дворов. Дополнительно были сформированы 5 линейных батальонов и 3 подвижные роты, которые подчинялись губернаторам, городничим, командованию бригад и округов.

18 августа 1864 г. отдельный корпус внутренней стражи был реорганизован в «местные войска», в штат которых вошли губернские батальоны и уездные команды [1]. На местные войска были возложены все обязанности внутренней стражи и дополнительно – охрана тюрем и конвоирование арестантов.

На протяжении 1886 г. выделенные из состава местных войск конвойные части формируются в отдельное ведомство «конвойная стража», на подразделения которой были возложены задачи по сопровождению осужденных к местам отбывания наказаний, по оказанию помощи тюремным администрациям в подавлении массовых беспорядков среди арестантов, проведению обысков, охране мест лишений свободы. После февральской революции 1917 г. конвойная стража по решению правительства большевиков прекратила свое существование к концу того же года

В 1918 г. образуется корпус войск всероссийской чрезвычайной комиссии по борьбе с контрреволюцией и саботажем (ВЧК), с 1919 г. – войска охраны республики (ВОХР), которые были подчинены ВЧК при Совете народных комиссаров (СНК), с 1920 г. – войска внутренней службы (ВНУС), с 1922 г. – войска государственного политического управления (ГПУ), с 1923 г. – войска объединенного государственного политического управления (ОГПУ), с 1934 г. – войска внутренней охраны Народного комиссариата внутренних дел (НКВД), с 1937 г. – внутренние войска НКВД Союза Советских

Социалистических Республик (СССР), с 1946 г. – внутренние войска Министерства внутренних дел (МВД) СССР, с 1991 г. – внутренние войска МВД Российской Федерации, с 2016 г. по настоящее время – войска национальной гвардии Российской Федерации (ВНГ РФ) [8].

В этот период на войска правопорядка возлагались следующие задачи:

- обеспечение охраны важных и особо важных государственных административных зданий и сооружений, промышленных объектов;
- охрана и оборона железнодорожных и водных путей сообщения;
- сопровождение осужденных (до 1999 г.), охрана тюрем;
- участие в борьбе с терроризмом и обеспечении правового режима контртеррористической операции;
- участие в территориальной обороне государства;
- оказание помощи пограничным войскам в охране государственной границы;
- охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности;
- обеспечение режима чрезвычайного положения;
- сопровождение и охрана специальных грузов;
- обеспечение безопасности высших должностных лиц административно-территориальных образований (субъектов РФ с 2016 г.);
- федеральный государственный контроль (надзор) за соблюдением законодательства РФ в области оборота оружия и в области частной охранной и частной детективной деятельности (с 2016 г.);
- федеральный государственный контроль (надзор) за соблюдением законодательства РФ в области обеспечения безопасности объектов топливно-энергетического комплекса, за деятельностью подразделений охраны юридических лиц с особыми уставными задачами и подразделений ведомственной охраны (с 2016 г.) [17].

В *начальный период* обучение носило в большинстве своем индивидуальный («*одиночный*») характер. Это было обусловлено тем, что солдаты внутренней стражи не принимали участия в крупномасштабных полевых сражениях (боях), где сплоченные коллективные действия являются необходимым условием для развития успеха в бою и победы над врагом, а выполняли специфичные задачи. Одиночное обучение преследовало цель обеспечить разностороннюю индивидуальную подготовку военнослужащего исходя из особенностей выполняемых задач, что и определяло содержание обучения. Благодаря организации учебного процесса посредством направленного обучения более оперативно стали решаться задачи по обеспечению внутренней безопасности Российской империи.

Характерной *особенностью* обучения воинов войск правопорядка в начальный период их становления считается наличие в арсенале учебного процесса общеобразовательных дисциплин, способствующих повышению умственного развития солдат (умение читать, писать, считать), что было актуальным, поскольку в малых городах, селах и деревнях доминирующей

была проблема обучения людей грамоте [9]. Иными словами, профессиональная подготовка сочеталась с общекультурной.

Наряду с этим возникали проблемные вопросы как в организации процесса обучения, так и в осуществлении контроля за уровнем обученности стражников.

Во-первых, ввиду специфичности задач, выполняемых подразделениями корпуса внутренней стражи по сопровождению рекрутов для прохождения службы в армии, сопровождении осужденных к местам отбывания наказания, постоянно возникал отрыв личного состава от учебных занятий.

Во-вторых, из воспоминаний первого командующего отдельным корпусом внутренней стражи генерал-фельдмаршала Е.Ф. Комаровского становится очевидной еще одна проблема, связанная с организацией контроля за уровнем обученности воинов корпуса внутренней стражи [19]. Эта проблема была обусловлена большим разбросом подразделений по огромной территории Российской империи, отсутствием должных путей сообщения, ввиду чего лица, инспектирующие боевую подготовку личного состава, затрачивали много времени для того, чтобы «объехать» все воинские части корпуса внутренней стражи.

В 1828 г. с началом командования корпусом внутренней стражи Петром Михайловичем Капцевичем реформируются и вопросы обучения военнослужащих. Так, например, в соответствии с распоряжением командира корпуса из каждого батальона из числа постоянного состава отбирались по 70 солдат и унтер-офицеров, преуспевающих в боевой подготовке, и направлялись на неделю в уездные роты командами по 10–15 человек для передачи практического опыта выполнения служебных обязанностей и организации занятий с новобранцами. Сопоставляя вопросы организации обучения молодого пополнения в то время и на современном этапе развития войск правопорядка, можно сказать, что программа курса молодого бойца, через который проходят современные новобранцы, сообразна содержанию, формам и методам обучения, которые внедрил П.М. Капцевич [9].

Подводя итог рассмотрению вопроса особенностей обучения личного состава войск правопорядка в начале XIX в., конечно, сложно говорить о наличии структурированной системы боевой подготовки военнослужащих, но как видно из вышесказанного, происходит формирование ее отдельных элементов.

Рассматривая *советский период* становления войск правопорядка, необходимо отметить создание внутриведомственных школ [5] (до этого момента кадровые офицеры и политработники отбирались из числа постоянного состава и из числа курсантов училищ, гимназий, кадетских корпусов Красной армии). На основании распоряжения заместителя председателя ВЧК И.С. Уиншлихта при управлении ВЧК была организована школа подготовки и переподготовки командиров батальонов, рот, начальствующего состава штабов, здесь же были предусмотрены курсы подготовки офицеров учебных школ, дислоцирующихся в различных субъектах

Российской Республики. В целях обучения младшего командного состава внутренних войск НКВД (сержантов) навыкам командной работы с подчиненными, методике проведения занятий по боевой и политической подготовке (таково было содержание обучения в описываемый период) при каждой отдельной воинской части были предусмотрены учебные взводы, программа обучения в которых была рассчитана на 1 месяц [9].

Обучение политработников для воинских частей и подразделений войск НКВД осуществлялось на специализированных курсах при территориальных комитетах партии. Помимо этого, подготовка политработников вышестоящих штабов производилась в Коммунистическом университете имени Я.М. Свердлова. В период мирного социалистического строительства начало зарождаться и новое направление в советской военно-педагогической науке – политподготовка, фундаментальными основами которой выступали теоретико-методологические установки К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, целями которого было формирование устойчивого коммунистического сознания воинов [20]. То есть профессиональная подготовка сочеталась с освоением дисциплин общекультурного плана, формирующих мировоззрение сержантов и офицеров.

Великая Отечественная война внесла новые коррективы в процесс обучения защитников Родины. Во-первых, естественной необходимостью была скоротечность подготовки пополнения, пребывающего из запаса с целью овладения знаниями и навыками, необходимыми в бою. Занятия с точки зрения метода в большинстве своем имели практическую направленность; новобранцев обучали (в аспекте содержания) устройству основных образцов оружия, состоявших на вооружении в Красной армии, стрельбе из одиночного и группового оружия, оборудованию окопов и фортификационных сооружений, приемам рукопашного боя, способам борьбы с вражескими танками [7]. Также бойцов и командиров Красной армии знакомили с устройством вооружения и военной техники противника, с порядком их использования [14].

Во-вторых, ввиду ряда поражений в начальный период войны, ожесточенного характера сражений, выполнения главной задачи Ставки верховного главнокомандования о переходе войск в контрнаступление велика была роль морально-психологической подготовки солдат [11]. Г.К. Жуков, талантливый военачальник, движитель военно-педагогической науки того тяжелого времени, обращал особое внимание на наличие глубоких знаний у командиров всех степеней о состоянии обученности личного состава вверенного подразделения и его психологического настроя, отчетливого понимания порядка выполнения предстоящих боевых задач. Г.К. Жуков, как и А.В. Суворов, считал, что каждый солдат должен знать свой маневр.

Таким образом, во второй период ярко проявилась ориентация содержания, методов обучения воинов на результат, достигаемый в практической деятельности; именно успешность в выполнении боевых задач и служила критерием результативности обучения.

Яркой особенностью обучения личного состава войск правопорядка в *советский период* стало внедрение в процесс боевой подготовки как солдат, сержантов, так офицеров и прапорщиков *политической подготовки и политического воспитания* [13], активное применение которых внесло большой вклад в боевую морально-психологическую подготовку военнослужащих, которые выполнили свою главную задачу – одержали Победу над врагом.

Говоря об особенностях обучения воинов внутренних войск МВД РФ в *современный период* становления войск, необходимо отметить, что к 1991 г. техническое оснащение войск новыми образцами вооружения и военной техники значительно возросло по сравнению с *советским периодом.* Расширился и спектр выполняемых служебно-боевых задач. К примеру, на отдельные воинские части ВВ МВД РФ были возложены задачи по охране атомных электростанций (АЭС). Все это потребовало от учебных заведений (воинских частей) создания таких образовательных программ (программ боевой подготовки, учебных планов), которые могли бы обеспечить разностороннюю подготовку квалифицированного специалиста, способного качественно выполнять как персональные задачи, так и задачи, требующие коллективных слаженных действий всего личного состава подразделения [16].

Анализируя служебно-боевые задачи, выполняемые личным составом ВВ МВД РФ на территории Северо-Кавказского региона в 1992–2000 гг., изучая опыт боевых действий военнослужащих при выполнении специальных операций, исследователи делают вывод, что эффективнее действовали те воинские части и подразделения, личный состав которых прошел через школы, где процесс подготовки был построен на принципах:

- обучения на высоком уровне интеллектуальных, волевых и физических трудностей [15];
- высокой степени активности всех обучаемых;
- моделирования учебных ситуаций, сообразных характеру предстоящих служебно-боевых задач и специальных операций (что учитывается при подготовке военнослужащих во многих странах) [10, 21].

Реализация данных принципов обучения военнослужащих предполагает отбор содержания обучения в соответствии с его значимостью для решения профессиональных (боевых) задач, а также использование активных и интерактивных методов обучения, деловых игр, преобладание групповой работы, обеспечивающих в качестве результата готовность действовать в нестандартной обстановке, успешно решая профессиональные задачи.

Подводя итог рассмотрению вопроса об особенностях обучения личного состава войск правопорядка в различные периоды становления (начальный, советский, современный), можно сделать выводы, что: 1) во все времена ключевую роль в выборе целевых ориентиров, содержания и методов играл принцип сообразности обучения предстоящей служебной деятельности; 2) организация обучения всегда определялась спецификой выполняемого функционала: обучение могло быть «одиночным» или групповым (если необходимы слаженные действия); планомерным или ускоренным (темпы

обучения сокращались в период возможного участия войск правопорядка в военных действиях); 3) выбор методов зависел от актуальной задачи обучения и времени, отведенного на ее выполнение; всегда предпочтение отдавалось практическим методам: репродуктивным в случае достаточной простоты отрабатываемого навыка и недостаточного запаса времени; активным, интерактивным, игровым – в случае отсутствия временных ограничений; 4) содержание учебных программ соответствовало динамично меняющимся внутриведомственным требованиям и потребностям общества своего времени, а также способствовало общекультурной подготовке специалиста, формированию его ценностей как регулятива профессиональных действий.

Анализ особенностей обучения военнослужащих войск правопорядка в исторической ретроспективе позволяет моделировать процесс формирования готовности современных курсантов военных вузов к обучению подчиненных.

Список литературы

1. Баранов В.П. Внутренние войска: исторический очерк // На боевом посту. – 2007. – № 3. – С. 208–209.

2. Бибиков В.Н. Деятельность государственных и военных органов по подготовке офицерских кадров русской армии в первой половине XIX века: дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02. – М., 2007. – 182 с.

3. Бунин С.В. Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: на материале военного института внутренних войск МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Новосибирск, 2007. – 222 с.

4. Гузеев А.Н. Подготовка кадров среднего командного состава для войск ОГПУ – НКВД СССР в 1930–1945 гг.: исторический аспект: дис. ... канд. ист. наук. – Саратов, 2001. – 250 с.

5. Иовлев А., Черемных А. Развитие военно-учебных заведений в 1929–1937 гг. // Военно-исторический журнал. – 1980. – № 7. – С. 34–42.

6. Каменев А.И. Очерк истории подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.). – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – С. 5–53.

7. Капитуров В.Г. Исторический опыт подготовки офицерских кадров русской армии в XVIII – первой половине XIX в.: дис. … канд. ист. наук: 07.00.02. – М., 2011. – 165 с.

8. Ковыршин Е.В. Войска НКВД: эволюция структуры и практики использования: 1934–1947 гг.: дис. … канд. ист. наук: 07.00.02. – Воронеж, 2011. – 216 с.

9. Колпаков П.А. Обучение военнослужащих внутренней стражи Российской империи в XIX в. // В мире научных открытий. – 2015. – № 7.9. – С. 3209–3220.

10. Методика военно-профессиональной подготовки офицерских кадров с использованием программы по моделированию боя подразделений: электрон. пособие / В.В. Савлучинский, С.А. Коробейников, С.В. Петренко, В.А. Валежанин; Белорус. нац. тех. ун-т. – Минск, 2019. – 100 с.

11. Новожилов В.Ю. Исторический опыт организации и проведения воспитательной работы в войсках НКВД в годы Великой Отечественной войны // Власть. – 2014. – № 10. – С. 170–175.

12. Новожилов В.Ю. Исторический опыт создания и развития системы подготовки военных кадров внутренних войск МВД России // Армия и общество. – 2011. – № 4 (28). – С. 147–152.

13. Панин И.Г. Уроки трехсотлетней истории российской военной школы // Военно-исторический журнал. – 1998. – № 6. – С. 2–8.

14. Проценко Е.Д., Байкеев Е.В. Деятельность военно-учебных заведений войск НКВД по подготовке офицерских кадров в годы Великой Отечественной войны // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2005. – № 2. – С. 72–75.

15. Сотосов А.А. Современные педагогические подходы к воспитанию военнослужащих внутренних войск МВД России // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 1-1. – С. 234–237.

16. Тарасов М.М. Педагогическое обеспечение деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2006. – 399 с.

17. Федеральный закон «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» от 03.07.2017. № 226-ФЗ [Электронный ресурс]: ред. от 31.07.2020. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/

18. Шапошников А.А. Проблемы изучения внутренних войск РСФСР – СССР – РФ (1918–2018 гг.) // Власть. – 2018. – №. 7. – С. 211–216.

19. Шемякин Г.П. Граф Е.Ф. Комаровский на службе Отечеству (к 250-летию со дня рождения) // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. – 2019. – Вып. 5 (71). – № 3. – С. 146–157.

20. Ширяев В.А. Строительство органов безопасности советского государства в межвоенный период (1922–1941 гг. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9 (35): в 2 ч. Ч. 1. – С. 203–207.

21. Mental preparedness as a pathway to police resilience and optimal functioning in the line of duty / J.P. Andersen, K. Papazoglou, B.B. Arnetz, P.I. Collins // International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilienc. – 2015. – № 17(3). – P. 624–627.

РАЗДЕЛ 6. ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 54(07):165
DOI: 10.24412/2308-717X-2022-2-195-202

Зимукова Юлия Маратовна
аспирант кафедры педагогики ПГНИУ, учитель химии

Муниципальное автономное образовательное учреждение «Город дорог», Пермь, Россия
614070, г. Пермь, ул. Дружбы, 18, e-mail: juliezima@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ШКОЛЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ

Julia M. Zimukova
Graduate Student of the Department of Pedagogy of Perm State National Research University, Teacher of Chemistry

Municipal Autonomous Educational Institution «City of Roads», 614070, Perm, Russia, 18, Druzhby str., e-mail: juliezima@mail.ru

PROBLEMS OF TEACHING CHEMISTRY AT SCHOOL AS A REFLECTION OF THE CRISIS OF THE MODERN THEORY OF KNOWLEDGE

Аннотация. В статье отражена проблема кризиса теории познания в философии и ее влияние на педагогику, в частности, на методику преподавания химии. Выделены проблемы, возникающие в процессе преподавания химии, которые связаны с нарушением перехода от чувственного познания к логическому, со сложным специфическим символьным химическим языком, с трудностями при теоретическом объяснении эксперимента. Автор находит источник проблем в гносеологическом кризисе. Для преодоления трудностей педагогу предлагается осваивать то содержание, которое позволяет сформировать у учащихся целостную химическую картину мира путем самостоятельного получения знаний и формулировки последующих выводов с сопровождением учителя.

Ключевые слова: теория познания, проблемное обучение, проблемы преподавания химии, химическая картина мира, химический язык.

Abstract. The article reflects the problem of the crisis of the theory of knowledge in philosophy in its influence on pedagogy, in particular on the methodology of teaching chemistry. The problems arising in the process of teaching

© Зимукова Ю.М., 2022

chemistry are highlighted, which are associated with a violation of the transition from sensory cognition to logical, with a complex specific symbolic chemical language, with difficulties in the theoretical explanation of the experiment. The author finds the source of the problems in the epistemological crisis. In order to overcome difficulties, the teacher is invited to master the content that allows students to form a holistic chemical picture of the world by independently obtaining knowledge and formulating subsequent conclusions with the accompaniment of a teacher.

Key words: theory of cognition, problem-based learning, problems of teaching chemistry, chemical worldview, chemical language.

Химия – одна их сложнейших учебных дисциплин в школьной программе, которая появляется последней в учебном плане основного общего образования. Как отрасль научного знания химия изучает химическую форму движения материи, под которой понимают качественное изменение веществ, превращение одних веществ в другие [5].

Химическая картина мира – это целостное представление о веществах, их признаках, классификации, которые связаны между собой определенными закономерностями, они подчиняются общенаучным законам природы, образуют систему взглядов о химическом устройстве мира. Обладая целостным представлением о природе, химических веществах и явлениях, можно ретранслировать знания на новые нестандартные ситуации.

Научное представление о химической картине мира формируется у человека во время получения общего образования в 8–9 классах. Немногие в дальнейшем связывают свою жизнь с химической наукой или химическим производством, но чтобы в дальнейшем, сталкиваясь в жизни с химическими процессами и явлениями, иметь представление о химических веществах в повседневной жизни, необходим качественный уровень освоения материала в школьные годы.

В процессе преподавания химии в школе существует ряд проблемных моментов. Так, практически каждый урок – это изучение новой темы, причем если на ранних стадиях обучения они простые (например, «Вещества» и «Смеси»), то потом, при переходе к составлению формул, резко становятся весьма сложными, поскольку основываются на химическом языке, овладевать которым детям не хочется: можно найти любую информацию в поисковой строке.

Получается, что обучение химии в современной школе должно обеспечивать усвоение большого объема учебного материала при малом количестве времени и низкой мотивации обучающихся. В свою очередь учителя, не понимая, как воспроизвести полностью большую программу, начинают сокращать основное содержание на свое усмотрение.

К тому же истинное знание «растворяется» в информационной среде: виртуальный мир, более авторитетный и интересный для ребенка, может искажать его представление о реальности, о природе, поскольку в Интернете могут писать кто и что угодно, выдавая это за истину, тем более что, как утверждают философы, истина «потерялась».

На основании анализа основных направлений философии науки XX – начала XXI в. С.Д. Хайтун (2014) доказывает, что гносеология переживает кризис, вызванный победой в XX в. среди философов принципа фаллибилизма [11]. Этот принцип гласит, что любая научная теория не может быть абсолютно верной и надежной, поскольку в любой момент может открыться новое знание, которое опровергнет старую и проверенную теорию. Также в работе говорится о том, что философы еще не могут прийти к согласию в вопросе, говорящем о погрешности любого научного знания [11].

«С точки зрения подавляющего большинства современных эпистемологов, старый древнегреческий идеал episteme как твердого и надежного знания оказался мифом. Все наше знание о мире принципиально гипотетично – таков главный вывод современной эпистемологии. Принцип фаллибилизма (от fallible – подверженный ошибкам) получил фактически универсальное распространение», – отмечает А.В. Кезин [3, с. 39].

К примеру, до открытия субатомных частиц, а именно электрона Дж.Дж. Томсоном в 1897 г., протона Э. Резерфордом в 1919 г. и нейтрона Дж. Чедвика в 1932 г., ученые были убеждены, что атом является неделимой частицей. В 50–60-е гг. XX в. начали открывать различные элементарные частицы: адроны, мезоны, кварки и т.д. [1]. В связи с этим на современном этапе науки никого не удивит, что так называемые элементарные частицы завтра окажутся совершенно не элементарными. Уже в курсе естествознания по УМК О.С. Габриеляна для 11-го класса одиннадцатиклассникам предлагается урок «Элементарны ли элементарные частицы?», что указывает на проникновение принципа фаллибилизма в образовательный процесс.

Тем не менее кризис теории познания в конечном счете должен привести к научной революции. Как утверждает С.Д. Хайтун, гносеологию ждет эволюционный прорыв, что можно наблюдать по тому, как широко и многогранно рассматриваются современными философами различные точки зрения на проблемы научной истины и рациональности, зачастую исключающие друг друга. Эти идеи, по взгляду автора, здравы и полезны, однако носят односторонний характер, поэтому революция по этому вопросу еще впереди [11].

Таким образом, можно сделать вывод: если современная теория познания переживает кризис, то она уже не может выступать устойчивой методологической основной обучения.

Специфика обучения состоит в том, что ученики постигают уже известные человечеству понятия, факты, законы, теории и пр. В ходе процесса познания обучающиеся не узнают новые истины, а занимаются последовательным усвоением доступного и ранее изученного науками материала.

Однако, рассматривая обучение с точки зрения ребенка, можно сказать, что он открывает для себя множество различных фактов бытия, поэтому для него это особый процесс познания. Вместо множества лет, которые были необходимы ранее ученым разных сфер для открытия различных научных фактов, обучающемуся нужно значительно меньше времени под грамотным

руководством педагога, что значительно ускоряет и упрощает познание явлений и процессов для ребенка. Говоря об обучении, нельзя забывать о том, что в отличие от ученых, которые напрямую работали с объектом исследования, дети чаще всего приобретают знания опосредованно, они предварительно обработанные, упрощенные для понимания на определенном возрастном этапе развития [9]. Можно сказать, что обучающийся познает лишь краткую выжимку того объема знаний какого-то явления, за которым скрывается еще более обширные, многозадачные последовательные действия первооткрывателя, поэтому обучение – это именно специфический процесс познания, управляемый педагогом.

Вне зависимости от различий деятельности обучающегося и ученого процессы познания аналогичны, т.е. имеют единую методологическую основу.

Методологической основой процесса обучения в последние четыреста лет, тем более при освоении дисциплин естественно-научного цикла, выступает теория сенсуализма Ф. Бэкона.

Любое познание начинается с чувственного восприятия, оно связано с индуктивным методом – переходом от единичного к общему [6]. Затем на этой основе было сформулировано золотое правило дидактики, или принцип наглядности Я.А. Коменского: «все, что только можно предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-то предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [4, с. 384].

По мнению В.А. Сластенина, «материалистическая теория познания показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Само познание без диалектики его развития – ничто, в познании выражена взаимосвязь процессов, элементов внутри единого целого. Но самая сущность диалектики познания состоит в его противоречивости» [9, с. 185]. Под противоречивостью он понимает обширный спектр понятий: от противоположных друг по отношению к другу методов индукции и дедукции до создания проблемной ситуации, построенной на известных фактах для обучающихся, но содержащей противоречие, которое необходимо разрешить в процессе обучения.

Обучение нельзя сводить к одностороннему, однообразному процессу заучивания фактов, в процессе познания нет прямолинейности, есть спады, неожиданные повороты, большие и маленькие скачки на пути к истине.

Наличие противоречия должно становиться движущей силой для специфического процесса познания, оно должно быть содержательным, дети должны видеть в нем смысл и желать разрешить его в процессе обучения. Кроме того, задача должна быть посильна для обучающихся, быть одним фрагментом из целостной системы постижения знаний и последующего применения их в жизни. Умение учеников самостоятельно найти путь к истине в процессе разрешения противоречия – это и есть успешное обучение и развитие подопечных [9].

Влияет ли кризис современной теории познания на методику преподавания химии? Безусловно, да.

Во-первых, как отмечает С.Ю. Рыбаков, «проблема сводится к неопределенности содержания образования: взрослые не знают, чему учить, поскольку вся информация есть в Интернете, а у учеников возникает иллюзия знания» [8, с. 81].

Во-вторых, отсутствие истины не позволяет определить нравственные нормы и ценности, поэтому невозможно осуществлять полноценно воспитательную работу. С.Ю. Рыбаков отмечает, что трансмутация западной гносеологии уводит образование от цели познания к задачам потребления, а преподаватель предоставляет образовательную услугу [8, с. 81].

Обучение – это специфический процесс познания, и если последнее претерпевает изменение, то непосредственно влияет на первое. Рассмотреть отражение кризиса теории познания можно на примере преподавания химии.

В связи с многочисленными открытиями XX в. в области теоретической химии учебный предмет приобрел большое количество абстрактных понятий, не связанных с чувственным познанием, но вводимых в оборот на первом этапе обучения. По словам И.М. Титовой, возникает противоречие между повышением теоретического уровня изучения предмета и недостаточной сформированностью логического мышления у обучающихся [10].

Например, по программе О.А. Габриеляна одной из первых тем является «Строение атома», где рассказывается не только об электронах, протонах, нейтронах и их открытии, а также о строении электронных оболочек, понятии «спин», затем рассказывается об образовании химической связи. Для восьмиклассника это сложные абстрактные понятия, совершенно отвлеченные от реальности, которые усложняют изучение и без того непростого предмета.

К сожалению, не все химические вещества возможно предоставить детям для реализации прохождения ими пути от чувственного до логического познания. Причины этого различны: токсичность, неустойчивость, дороговизна реактивов и др. Не все школы оснащены достаточно хорошо даже простейшими веществами и оборудованием. Существует очень малое количество музеев или иных специализированных мест для изучения прикладной науки. В связи с этим у детей появляется «провал» на уровне чувственного познания веществ, в дальнейшем это сказывается на логическом уровне познания. Можно сказать, что дети, не ощутив в своих руках материалы, не познакомившись чувственно с их многообразием, становятся обязаны владеть понятиями на специализированном химическом языке. То есть они переходят на более сложный уровень, перескакивая понятный для них чувственный опыт. Логика от простого (атома) к сложному (веществам) тут не работает; было бы правильнее выбирать стороны ближайшего макромира, в данном случае этими объектами будут вещества. Только после этого можно переходить от простейших сторон сложнейшего уровня мироздания и углубляться на все более низкие и простые уровни организации материи [7].

Дети, не обретая в должном объеме чувственный опыт работы с различными веществами, становятся совершенно отстраненными от трудовой деятельности, им сразу приходится работать на новом символьном языке, который осваивают они в большинстве своем с трудом или не осваивают вовсе. Не удовлетворив свои органы чувств (анализаторы), обучающиеся должны уметь оперировать абстрактными для них формулами и уравнениями, за которыми для ученика нет никакой реальной подоплеки.

Химия, в глазах обучающихся, даже и не представляется наукой о веществах, чем она и является, она скорее становится наукой о различных комбинациях букв и цифр, которые нужно выстраивать по ряду определенных строгих правил, в том числе математических. Причем учить и разбираться в этих правилах не хочется, да и нет нужды, поскольку все найдется в Интернете, даже не обязательно стараться выполнить задания с помощью электронных ресурсов, ведь использование комбинаций формул и уравнений в жизни большинству ребят не пригодится. Нужно понимать, что химическая картина мира скрывает в себе за символьным языком определенные закономерности, законы природы. Однако неуверенность в них, вызванная принципом фаллибилизма, не позволят сформировать границы и достоверные основания этой части научной картины мира, базирующейся на пошатнувшейся теорией познания.

Если говорить об экспериментах как о возможности чувственного познания, то стоит отметить, что проведение опыта не является сложной задачей для ученика, это скорее забава, которая быстро заканчивается, когда выполненное задание нужно объяснить и описать на языке химии. Для качественного описания необходимо либо хорошо владеть теорией, либо достаточно детально проговорить с педагогом и группой одноклассников каждый последовательный шаг, проанализировать каждую деталь, постепенно переводя ее на химический язык. Если владение теорией на высоком уровне еще дается нескольким ученикам из класса, то второй способ представляется практически невозможным в силу ряда ограничений: время урока (40 минут), соотношение часов и тем по программе (как правило, 1 тема – 1 час), количество детей в классе (28–35 человек). Кроме того, дети обладают разными способностями и уровнем подготовки: кто-то поймет с первого раза, а кто-то ту же самую информацию усвоит с десятого и, возможно, лучше, чем ребенок, схватывающий на лету.

Итак, принцип фаллибилизма можно увидеть наглядно: в процессе познания ничего нельзя утверждать наверняка, поэтому обучение, как его специфический процесс, также не может ответить на вопрос, чему именно нужно учить детей.

Что может стать ответом на современные вызовы?

На наш взгляд, необходимо осваивать то содержание, которое позволяет сформировать у учащихся целостную химическую картину мира. Для формирования химической картины мира обучающимся необходимо постепенно вместе с педагогом накапливать знания о химической форме материи, о ее свойствах и взаимосвязях внутренних компонентов этой системы.

Отвечая на вопрос, как обучать химии, отметим, что, являясь субъектом деятельности, в частности, познавательной, человек лучше усваивает информацию, которая получена им самостоятельно на основании собственного опыта, которая в последующем обработана, обобщена, проанализирована и представлена в виде умозаключения. Задача педагога – направить процесс познания по верной траектории, сопровождая и поддерживая обучающегося, развивая умение самостоятельно формулировать выводы по итогам собственной деятельности.

Не стоит забывать, что познание мира человеком проходит по двум ступеням: чувственное – непосредственное знание о действительности, и логическое – опосредованное. Первоначальные знания о мире человек получает через ощущения, восприятие, представление – формы чувственного познания. Сформированное чувственное познание человека приводит его ко второй ступени – логическому познавательному процессу, который состоит из трех уровней: фундаментальный, обыденный и научный. Чувственное познание имеет три формы: понятие, суждение, умозаключение [6].

Сформулировать осознанное умозаключение об объекте возможно при полном и последовательном представлении форм от чувственного к логическому познанию. При упущении одной из форм невозможно говорить об осознанном выводе новых суждений с целью формулировки умозаключения. Например, если у человека отсутствует представление, что калий – это твердое пластичное серебристо-белое вещество, которое легко режется ножом, обладает металлическим блеском, высокой тепло- и электропроводностью, отсутствует понятие металла как пластичного вещества, обладающего металлическим блеском, с высокой тепло- и электропроводностью, то он не сможет сформулировать умозаключение: «Калий – это металл». Только после усвоения подобного рода вещей можно постепенно переходить от ближайшего макромира к микромиру с более сложным устройством, к понятиям «атом», «строение атома» и т.д. Не следует дублировать ошибку, когда детей просят просто запомнить, что «калий – это металл» на начальном этапе обучения.

Для формирования химической картины мира у обучающихся необходимо каждое основополагающие понятие хорошо усвоить, а для этого важно ощутить и воспринять вещества, чтобы иметь целостное представление о них, а только потом формулировать понятия, суждения и умозаключения, содержащие знания о веществах, не говоря о высшей форме познания – теории.

Подводя итоги, отметим, что теория познания переживает кризис, вызванный победой среди философов XX в. принципа фаллибилизма, согласно которому никакая научная теория не может быть обоснована стопроцентно надежно, так что любая из них завтра способна оказаться ошибочной.

Обучение – это специфический процесс познания, организованный педагогом. Специфика обучения заключается в том, что ученики занимаются усвоением ранее изученного наукой материала. Однако для них эти знания являются неизведанным объектом, познать который они смогут, решив проблемную ситуацию, подтвердив или опровергнув свою гипотезу, поскольку

еще Р. Декарт в XVII в. говорил о том, что «человеку, исследующему истину, необходимо хоть раз в жизни усомниться во всех вещах – насколько они возможны» [2].

Химия, на наш взгляд, призвана формировать целостное представление о веществах, их признаках, классификации, которые связаны между собой определенными закономерностями, – систему взглядов о химическом устройстве мира, обладая которыми можно решать новые нестандартные ситуации.

Список литературы

1. Ахиезер А.И., Рекало М.П. Биография элементарных частиц. – 2-е изд., доп. и перераб. – Киев: Наук. думка, 1983. – 207 с.

2. Декарт Р. Первоначала философии // Сочинения: в 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 с.

3. Кезин А.В. Натуралистические подходы в эпистемологии XX века. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – 98 с.

4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М., 1982. – Т. 1. – С. 384.

5. Курс общей химии / Э.И. Мингулина, Г.Н. Масленникова, Н.В. Коровин, Э.Л. Филиппов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 446 с: ил.

6. Орлов В.В. Основы философии: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1: Общая философия / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – 5-е изд., перераб. и доп. – Пермь, 2012. – Вып. 1. – 231 с.

7. Орлов В.В. Основы философии: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1: Общая философия / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – 5-е изд., перераб. и доп. – Пермь, 2012. – Вып. 2. – 197 с.

8. Рыбаков С.Ю. Проблема содержания образования в эпоху постмодерна // Ученые записки: электрон. науч. журн. / Курск. гос. ун-т. – 2020. – № 3 (55). – С. 76–81.

9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. по дисциплине «Педагогика» для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям; под ред. В.А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 566 с.

10. Титова И.М. Обучение химии. Психолого-методический подход. Материалы для специалистов образовательного учреждения. – СПб.: КАРО, 2002. – 204 с.

11. Хайтун С.Д. Кризис науки как зеркальное отражение кризиса теории познания. Кризис науки. – М.: URSS, cop. 2015. – 448 с.

Электронное издание

ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2 / 2022

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска:

Косолапова Лариса Александровна

Дата размещения на сайте: 27.10.2022

Компьютерная верстка выполнена *Д.Г. Григорьевым*

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115
тел. (342) 215-18-52 (доб. 394)
e-mail: rio@pspu.ru