

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сибирский государственный индустриальный университет»

**СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Сборник научных трудов

Выпуск 23

Под редакцией профессора И.В. Шимлиной

Новокузнецк
2023

УДК 378.147.026(06)
ББК 74.580.25я43
С 568

ISSN 2072-8778

С 568 Современные вопросы теории и практики обучения в вузе : сборник научных трудов. Выпуск 23 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Сибирский государственный индустриальный университет ; Под ред. И. В. Шимлиной. – Новокузнецк : Издательский центр СибГИУ, 2023. – 156 с., ил.

Сборник статей посвящен вопросам теории и практики обучения в вузе. Представлены работы по следующим направлениям: общие проблемы высшего образования, современные технологии обучения в вузе, психология и педагогика высшего образования, трудоустройства и конкурентоспособности выпускников вузов. Применения информационных технологий при подготовке специалистов, психолого-педагогические основания и технологии преподавания учебных дисциплин.

Электронная версия сборника представлена на сайте
<http://www.sibsiu.ru> в разделе «Научные издания»

Ил. 13, табл. 6, библиогр. назв. 145

Редакционная коллегия: директор ИПО, д.п.н. профессор И.В. Шимлина (главн. редактор); проректор по УР, д.т.н. профессор М.В. Темлянцев (зав. главн. редактор); д.п.н., профессор Е.Г. Оршанская (отв. секретарь); нач. метод. Отдела УМУ, к.б.н., доцент И.С. Семина; д.культ., профессор Ю.С. Серенков.

Печатается по решению редакционно-издательского совета университета.

УДК 378.147.026(06)
ББК 74.580.25я43

© Сибирский государственный
индустриальный университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	Стр. 6
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Л.А. Пьянкова</i>	7
Цифровизация в условиях вуза: возможности и проблемы	
<i>Л.Е. Сидорова, Г.Г. Казанцева</i>	13
Ценности образовательных партнеров и проблемы развития региональной экономики	
<i>Л.А. Пьянкова</i>	18
Современная интерпретация проблемы профессиональной ориентации	
<i>Е.Г. Оршанская</i>	23
Модель положительного речевого поведения преподавателя: критерии и признаки	
<i>И.Н. Филинберг, О.Ю. Похориков, Т.П. Лебеденко, О.С. Голева, И.С. Каракаш</i>	28
Проект создания «лаборатории функциональных тестирований и комплексного контроля в спорте» на базе ИФКиС СибГИУ	
<i>О.П. Бабицкая, Ю.С. Серенков</i>	32
Языки повседневности, науки и искусства как культурологическая проблема	
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	
<i>А.Б. Цветков</i>	39
Построение дерева решений для определения ключевых факторов успеваемости студентов вуза по учебной дисциплине	
<i>Ю.Ю. Миклухо</i>	43
Создание ситуации успеха посредством проектной деятельности в вузе	
<i>В.А. Волошин, С.В. Риб, А.М. Никитина</i>	50
Формирование профессиональной компетентности горного инженера в условиях интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «проектная деятельность»	
<i>Е.С. Ващук, К.В. Аксенова, В.Е. Громов, Е.А. Будовских</i>	55
Организация учебного процесса по физике. С применением информационных технологий	
<i>М.В. Семиколонов, А.Н. Худолев</i>	63
Формирование правовой культуры у студентов	
<i>А.С. Водолев, М.А. Захарова</i>	67
Природопользование как компонент экологического образования обучающихся	
<i>Е.К. Созинова</i>	72
Методические особенности преподавания дисциплины «основы безопасности жизнедеятельности» по программам среднего	

профессионального образования	
Т.Г. Моисеенко	80
Роль учебной дисциплины «иностраный язык» в адаптации обучающихся в техническом вузе	
Е.Г. Оршанская	84
Использование билингвальной гибкости для обеспечения текущего контроля на занятиях по иностранному языку при обучении студентов вуза	
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Е.В. Позднякова	92
Проектирование метапредметных заданий студентами – будущими учителями математики в процессе методической подготовки в вузе	
И.В. Шимлина, Л.В. Зимина, Е.К. Созинова	97
Цели и основные компоненты содержания географического образования	
Л.И. Капустина	106
Особенности подготовки бакалавров к взаимодействию с родителями детей дошкольного возраста	
Л.П. Авдоница, Л.В. Савостьянова	112
Современные методы культурологического образования в вузе	
О.П. Бабицкая	116
Коммуникативный подход при обучении иностранному языку	
М.А. Рябцева	120
Средства выражения педагогической похвалы на английском языке	
О.А. Попова	124
Использование речного стиха в качестве средства обучения русскому языку как иностранному	
Е.В. Рындовская	128
Половые психофизиологические особенности студентов	
Т.Н. Сорокина, С.А. Бедарев, И.Н. Филинберг, А.С. Комаров	133
К вопросу о популяризации шахматной игры на примере работы отделения шахмат сибгигу в контексте феномена преемственности поколений	
Т.П. Лебеденко, И.Н. Филинберг, Н.Н. Ерохина, О.А. Цукер, С.А. Ефимова	137
Занятия со студентами специальной медицинской группы в СибГИУ	
Ю.С. Серенков	143
«Зоркий моноколь Анри Матисса»: о пародийном наследии Э.А. По у Брэдбери	
Т.И. Бочарова	148
Специфика эмоционально-оценочной лексики на зоосайтах	
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ	154

ПРЕДИСЛОВИЕ

23-й выпуск сборника научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» содержит материалы по актуальным направлениям развития современного образования: общие проблемы высшего образования, современные технологии обучения в вузе, психология и педагогика высшего образования.

Сборник включает труды ученых и преподавателей Сибирского государственного индустриального университета, Новосибирского государственного технического университета, Кузбасского гуманитарно-педагогического института КемГУ, Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева по разным предметным областям и уровням обучения.

Редакционная коллегия выражает благодарность авторам за предоставленные материалы и приглашает принять участие в 24-м выпуске сборника научных трудов.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. Пьянкова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

Представлена дихотомическая рефлексия ведущего тренда современного промышленно-технологического уклада и актуального формата образования. Цель цифровизации в вузе реализуется через формирование информационной культуры обучающихся, осуществление бесперебойного доступа к образовательным ресурсам, решение образовательных задач с помощью созданного качественного образовательного контента. Основным средством осуществления цифрового образования выступают не только цифровые технологии, но и цифровые следы как результаты учебной и профессиональной деятельности, участвующие в мониторинге эффективности работы преподавателя и студента. Проанализированы возможности реализации ключевых ролей преподавателя вуза в цифровом образовательном пространстве, - мотивации, навигации и коммуникации.

Цифровизация, выступая ведущим трендом существующего промышленно-технологического уклада, так называемого «умного общества», широко проникла во все его сферы, не обойдя стороной и систему высшего образования. Цель цифровизации применительно к высшему образованию реализуется в формировании информационной культуры обучающихся, осуществлении бесперебойного доступа к образовательным ресурсам, решении образовательных задач с помощью созданного качественного образовательного контента. Основным средством осуществления цифрового образования выступают не только цифровые технологии, но и цифровые следы как результаты учебной и профессиональной деятельности, участвующие в мониторинге эффективности деятельности преподавателя и студента.

Изначально цифровизация замысливалась как один из уровней цифровых проектов компании, призванный внести организационные изменения в её структуре, должностях, консолидировать разрозненные организационные единицы, обеспечив доступ к ресурсам весь персонал; упростить процессы путем частичного их переноса в автоматическое исполнение и многократно ускорить. Цифровая трансформация была признана инструментом снижения транзакционных издержек за счет создания платформы, моделирующей реальную профессиональную деятельность, качественного повышения результатов бизнес-процессов, их перевода в разряд мобильных и прозрачных.

При всех очевидных преимуществах рассматриваемого глобального технологического тренда и образовательного формата, он встречает сопротивление со стороны субъектов воспитательно-образовательного процесса вуза, вовлеченных в него. Попытаемся их отрефлексировать.

Преподаватель – организатор образовательных интервенций, осуществляющий насыщение контента и транслирующий таким образом смыслы через формирование компетенций обучающихся в рамках преподаваемой дисциплины, существенно экономит время на текущей работе, особенно, если использует тестовые задания. В этом случае система проверяет уровень знаний обучающихся и дает ему оценку, позволяет многократно прорабатывать пробелы и устранять их. Но даже в таких условиях организованное обучения иницирует педагога к реализации его ключевых ролей, - мотиватора, навигатора и коммуникатора.

Мотивация в данном случае – фактор основополагающий. Согласно В.В. Водзинской, в мотивах проявляется субъектность личности [1]. Мотивация представляет осознанную реализацию внутренних предпочтений индивида, являющихся социально важными, утилитарными по смыслу. Отрефлексируем далее возможности осуществления мотивационной составляющей в деятельности педагога.

Конкурируя со «всемирной паутиной», наполнитель контента, именно так обозначим функционал организатора/инициатора процесса обучения, должен предоставить материал кратко, емко, научно, показать его практическую значимость. Его цель - активизация познавательного интереса обучающихся к образовательному процессу в дистанционном формате. Опрос 381 респондентов 2-4 курсов СибГИУ очной, очно-заочной и заочной форм обучения на протяжении 2021 года показал, что для 266 обучающихся (около 71%) неактуальный, оторванный от практического применения материал, традиционные формы его предъявления, являются причиной потери интереса к учебной дисциплине. Познавательный интерес прямо коррелирует с особенностями функционирования мозга современных обучающихся, - медиамногозадачность и состояние спящего мозга.

Медиамногозадачность (описана И.В. Солдатовой), предусматривает одновременное использование обучающимися при обработке большого информационного массива нескольких технологических средств, совмещение медийных и традиционных источников информации, синхронизацию деятельности в реальной и виртуальной реальности. Исследование данного феномена выступает поворотом в понимании высших психических функций современного юношества [2]. В известной степени в медиамногозадачности проявляется идентичность субъекта, отражается избирательность его предпочтений. Феномен переключения снижает концентрацию внимания, когнитивные функции.

Состояние «спящего мозга» описано руководителем нейрофизиологической лаборатории ПАО Сбербанк А. Курпатовым [3]. Речь идет о качестве протекания психических познавательных процессов. Если

обратиться к пролонгированным исследованиям Л.А. Ясюковой, выявляющей с помощью теста структуры интеллекта Амтхауэра уровень сформированности понятийного мышления у обучающихся первых курсов ФГАОУ ВО «СПбПУ», мы обнаружим его снижение [4]. То обстоятельство, что формирование понятийного мышления складывается к подростковому возрасту, примерно к 14-15 годам, а дальнейший его прирост незначителен в силу несензитивности такой деятельности для мозга, только прибавляет опасений относительно возможности качественного обучения в цифровом формате, предусматривающем высокую долю автономии и опору на когнитивные функции. Факт предпочтения выпускниками школ обществознания и неготовность сдавать единый государственный экзамен по физике – косвенный, но и прямой показатель низкого уровня развития именно понятийного мышления.

Самый общий срез полученных результатов доказывает слабую готовность обучающихся к самостоятельному овладению знаний, низкую способность понимать сложно структурированную информацию, низкий уровень культуры мышления. Следовательно, обучающиеся демонстрируют запрос на короткие, но емкие, с акцентом на главное, информационные блоки, т.е. фактически, на «очищенное знание». Преподаватели же, находясь в дефиците временных ресурсов, имея внутреннее сопротивление создавать такой редуцированный контент, не готовые к коллаборации с инженерами-информационщиками в проекте по формированию «видео нарезок», представляют материал «по старинке» – в текстовом формате. Качественная и своевременная обратная связь с обучающимися особенно в режиме традиционной лекции с применением мультимедиа – важное условие мотивации обучающихся. Однако же и эта возможность не всегда используется, преобладает желание работать привычным способом. Проще проверить усвоенные знания устно, нежели использовать облачные технологии.

Если исходно, что цифровизация является фактором введения инноваций, внедрение которых проходит ряд этапов, – от сопротивления до эффективного применения в условиях рутинизации, когда действия участников автоматизируются, видимо, мы находимся на этапе их внедрения, когда допускаются ошибки и темп работы еще невысокий. Предстоит их осмыслить, преодолеть и войти в автоматизированный режим.

Осуществляя навигацию в информационном пространстве, инициатору образовательного процесса важно насыщать контент актуальной и научно проверенной информацией. Речь идет не только об информационно-справочной литературе, которая размещается в позицию «Электронные образовательные ресурсы», но и о диссертационных исследованиях, основные результаты которых опубликованы в ВАК-статьях, в сборниках научных конференций. Однако же, как показывает практика автора статьи, обучающиеся неохотно к ним обращаются, срабатывает установка оставлять запрос в поисковой системе и прибегать к первой всплывающей позиции, которая не всегда может соответствовать указанным требованиям.

Фактически же низкий уровень понятийного мышления коррелирует с культурой умственного труда: неумение и нежелание информацию читать, структурировать, расставлять акценты, находить главное и второстепенное, устанавливать причинно-следственные связи, что в канве советской системы образования рассматривалось как «уметь учиться», «добывать знания». Такие проекции связаны с концептуальными ошибками, допущенными реформируемой системой образования, когда знания перестали быть ценностью, педагогу не всегда удавалось выдерживать конкуренцию с Интернетом, образование оказалось превращено в сферу услуг.

Обращаясь к роли коммуникатора, организующего продуктивное взаимодействие с использованием специальных средств, где главной целью является наращивание интерпретации информации, мы уже отметили недоучет преподавателями роли облачных технологий в образовательном процессе. Признавая за цифровизацией возможность оснащения преподавателя вуза новыми обучающими средствами, придающими этому процессу особую специфичность, отметим трудности, страхи, негативные установки, его сопровождающие и вносящие лепту в снижение качества. Исходя из посылки, что педагогическая система представляет единство целевого, содержательного, технологического и результативного процессов, укажем на те трудности, которые необходимо преодолеть.

Низкий уровень понятийного мышления обучающихся, готовность воспринимать простые, короткие тексты с минимумом научных определений с неизбежностью ориентирует цели преподавателя в вопросах выработки общего взгляда на предмет изучения, создание информационных потоков, их использование в образовательном пространстве на пропедевтическую работу. Таким вариантом может быть короткий вводный курс в учебную дисциплину, адаптирующий к восприятию на основе актуализации имеющихся знаний, близких по своему предметному полю курсов. Есть основания полагать, что возможно в блоки учебного курса добавить позицию «Пропедевтика», где разместить вводный курс, задания для повторения знаний предыдущих дисциплин. Важно наладить устойчивую коммуникацию, отслеживать уровень готовности обучающихся к усвоению новой учебной дисциплины. Однако же гибкий график выполнения заданий обучающихся, несоблюдение дедлайнов не только рутинизирует деятельность преподавателя, но и увеличивает её объем, могут утрачиваться смысловые цепочки в случае несвоевременного ответа участников образовательного процесса, представленные в позиции «Личные сообщения». Этому сопутствуют напряжение, возникающее в виду задержки, забывание предмета разговора, ложные акценты, постоянное отслеживание реакции и другое. Неспособность обучающимися построить текст с открытым запросом, невозможность подключить в период формирования сообщения вербальные средства, несоблюдение этических правил делового письма добавляет остроты проблеме коммуникации. В итоге у обучающихся есть ощущение недосказанности, недопонятости, двоемыслия, а у преподавателей –

раздраженности. Такие коннотации проблемы коммуникационной деятельности преподавателя цифрового общества, представленные в исследованиях Н.Б. Стрекаловой, только солидаризируют наши позиции с автором статьи [5].

Важным решением в плане качественного наполнения курсов в системе электронного обучения является доступ обучающихся к массовым онлайн курсам, очевидными преимуществами которых выступают: низкий порог входа, гибкость процесса обучения, его удобство, актуальный с точки зрения особенностей восприятия (короткие, емкие видео нарезки, сопровождаемые наглядным материалом, практико-ориентированные задания, позволяющие оценить актуальные знания и умения обучающихся) контент, преподаватели имеют возможность объективно оценить уровень своей конкурентоспособности, прирасти актуальным научным и эмпирическим знанием. Массовые онлайн курсы являются инструментом продвижения бренда университета, его популяризации и узнаваемости в образовательном пространстве, отвечают запросам студентов на применение высоких технологий в обучении, вальс их желанию находиться в виртуальной среде. Однако же качественный контент не может быть дешевым, он требует не только конвертации знаний в удобный и актуальный формат их преподнесения, но и создания проектных групп для формирования информационных ресурсов, прокторинга, предусматривающего наличие видео камер, ведения протоколов хода испытаний, подготовки прокторов.

Самый общий анализ проблемы реализации цифрового образования в вузе позволяет зафиксировать дихотомические рефлексии относительно таких возможностей:

- инструмент реализации качественного и доступного обучения в современных условиях, отвечающий запросам молодежи на применение IT-технологий, желание получать знания в комфортной для неё виртуальной среде;

- издержки предыдущего уровня непрерывной системы образования, влияющие на особенности протекания высших психических функций, которые должны детерминировать автономизацию субъекта, демонстрируют его мотивационную и когнитивную неготовность, а отсюда и запрос на редуцированный, примитивный с точки зрения наполнения и структурирования учебный материал, широкий набор стимулов при его подаче;

- данный формат обучения значительно экономит время на проверку знаний обучающихся, если он максимально формализован, но и делает его в определенной степени стихийным, унифицированным, бессубъектным, возникает проблема фиксации реальных образовательных результатов обучающихся;

- рассчитан на студентов с высоким уровнем ответственности, заинтересованности, готовности к систематическому обучению, проявлению инициативы в коммуникации в случае затруднений, но едва ли оставляет возможности для тех, кто комфортно себя ощущает только в реальном

процессе, что позволяет говорить о дискриминационном факторе. Видимо поэтому решение о переводе из вуза, реализующего дистанционный формат в ковидный и постковидный период в вуз, где удельный вес такого обучения ниже традиционного/очного – отражение предпочтений определённой части молодых людей получать образование, минимизируя виртуальные возможности. Вряд ли стоит приводить аргументы о роли педагога, находящегося непосредственно в учебной аудитории.

Предстоит осмыслить побочные эффекты, недоработки данного обучения и осознать его новые возможности в образовательно-воспитательном процессе современного вуза. Следует признать, что паритетным решением является его смешанный вариант, совмещающий возможности непосредственного/живого/традиционного и виртуального взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водзинская В.В. Социологический аспект проблемы выбора профессии // Человек и общество. Социальные проблемы молодежи / Под общей редакцией Б.Г. Ананьева и Д.А. Керимова. - Л., 1963. - С. 43-45.
2. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. - 2018. - Том 9. - № 3. - С. 71-80. DOI:10.17759/sps.2018090308.
3. Курпатов А. Человек неразумный. Как избавиться от тревоги, депрессии и раздражительности. - М. : Олма Медиа Групп, 2006. – 288 с.
4. Ясюкова Л. В быстро меняющемся мире нужно понятийное мышление // Психологическая газета. Режим доступа: <https://psy.su/feed/8101/> (дата обращения: 24.09.2022).
5. Стрекалова Н.Б. Коммуникационная деятельность преподавателя цифрового общества // Самарский научный вестник. - 2021. - Т. 10. - № 4. – С. 290-291.

Л.Е. Сидорова, Г.Г. Казанцева

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный
Университет», г. Новокузнецк

ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

Определена роль университета в повышении уровня жизни населения. Выявлены проблемы, стоящие перед университетом как высокотехнологичным интеллектуальным центром региона. Приведены результаты исследования ценностей внешних и внутренних стейкхолдеров СибГИУ, влияющих на развитие их сотрудничества. Представлены инструменты организационной культуры для создания ценностей инновационной организации.

Мировая практика показывает, что наличие в регионе высокотехнологичных интеллектуальных центров непосредственно влияет на качество жизни на этой территории. Качество жизни – это степень удовлетворенности своей жизнью населения, определяемая через объективные показатели благополучия, такие как уровень дохода, продолжительность жизни, удовлетворенность трудом. Согласно исследованию, проведенному Финансовым университетом при Правительстве Российской Федерации, по качеству жизни в городах с населением более 250 тыс. человек за 2021 год Новокузнецк занимает 42 место из 75 [1]. Стратегия социально-экономического развития Новокузнецкого городского округа до 2035 года направлена на то, чтобы «повысить конкурентоспособность, инвестиционную привлекательность территории городского округа, улучшить уровень жизни населения» [2], при этом СибГИУ – это один из научно-технологических центров города и точка притяжения талантливых людей города и региона, которые должны стать ключевым ресурсом развития последних. Министерство науки и высшего образования РФ также уделяет большое внимание участию образовательных организаций в научно-технологическом развитии регионов. Актуальная модель поведения университета сегодня – это модель «университета 3.0», которая подразумевает не только образовательную и научную деятельность, но и участие в региональном и отраслевом развитии.

Университеты могут влиять на развитие региона: на экономику региона, человеческий капитал и его инновационный потенциал. Университет создает высококвалифицированные кадры, необходимые для роста экономического и социального потенциала региона. Многочисленные исследования показывают [3], что чем выше уровень образованности, тем больше заработная плата, и, как следствие, доходы на душу населения, а

значит и качество жизни населения. Кампус университета может приносить доход от продажи товаров и услуг, платы за проживание иногородних студентов; выгода же для региона может формироваться от студенческого предпринимательства, от проектов, направленных на решение проблем региона. Университет должен занимать лидирующую позицию в формировании технологической, инфраструктурной поддержки инновационного развития своего региона. Поэтому задачей университета является не только формирование взаимодействия с региональными организациями, с бизнесом для быстрого реагирования и решения их кадровых проблем, совместного создания инноваций, но и определение перспективных направлений регионального развития.

Университеты формируют стратегию, учитывая интересы всех заинтересованных сторон, как внутри организации, так и своих внешних стейкхолдеров. Для этого организации необходимо выявить группы, которые оказывают на нее значимое влияние и заинтересованы в ее развитии. Ключевые принципы теории стейкхолдеров изложены в работе профессора делового администрирования Университета Вирджинии Э. Р. Фримена «Стратегический менеджмент: стейкхолдерский подход» [4, С. 15]. К стейкхолдерам университета относятся: обучающиеся, преподаватели, сотрудники университета, его научные структуры, промышленные предприятия и организации, которые являются работодателями выпускников или участниками научных проектов вуза, представители государственной и муниципальной власти, общественные организации, Министерство науки и высшего образования РФ. Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что развитие региона возможно только при условии согласованного взаимодействия и партнерства различных заинтересованных групп [5].

К важным факторам внешней среды СибГИУ относятся: нахождение университета в крупнейшем металлургическом центре страны, конкуренция между вузами, социальные проблемы города и региона. Исторически сложилось, что Новокузнецк – большой промышленный центр и крупнейший металлургический центр России, в городе сконцентрированы основные металлургические предприятия региона: АО «Евраз ЗСМК», АО «Кузнецкие ферросплавы» и АО «Русал Новокузнецк». Также в городе имеется большое количество разноплановых предприятий, поэтому стратегия первого вуза Кузбасса ориентирована на подготовку востребованных специалистов организациями города и региона, создание технологических и социальных инноваций в интересах внешних стейкхолдеров. Это условия должны обеспечить основу для образовательного партнерства в интересах развития города, региона, металлургической отрасли, повышения уровня жизни населения.

Стратегия СибГИУ, принятая на заседании Ученого совета СибГИУ, имеет инновационный характер. Необходимость разработки этой стратегии была обусловлена несоответствием результатов образовательной и научной

деятельности университета инновационным и образовательным запросам индустриальных партнеров, иным современным «вызовам», к которым относится и необходимость конкурировать с другими вузами, в том числе и с образовательными субъектами в цифровой научно-образовательной среде. Стратегия университета определяется своеобразием видения образовательного учреждения различными заинтересованными группами и зависит от особенности организационной культуры университета.

Был проведен экспресс опрос с целью оценить факторы, влияющие на выбор вуза для установления партнерских отношений внешними и внутренними стейкхолдерами. В опросе участвовали руководители подразделений коммерческих партнеров СибГИУ, руководители и преподаватели СибГИУ, руководители образовательных учреждений г. Новокузнецка. Респондентам было предложено оценить факторы по девятибалльной шкале от нуля до десяти, при этом единица соответствует наиболее высокому рангу, а цифра девять – наименьшему.

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты экспресс опроса

Факторы для оценки	Группы респондентов	
	руководители подразделений бизнес партнеров СибГИУ	руководители и преподаватели СибГИУ и образовательных учреждений г. Новокузнецка
1. Гибкость образовательных программ (трансформации образовательных программ под нужды рынка)	1	5
2. Интеграция вуза в повестку регионального и федерального развития	2	4
3. Опыт партнерских отношений с бизнесом	3	2
4. Современные образовательные технологии в вузе, в том числе цифровые	4	3
5. Доступность информационных ресурсов о вузе	5	6
6. Научно-исследовательская база вуза	6	7
7. Индивидуальный график обучения в вузе	7	6
8. Профессорско-преподавательский состав	8	1

По результатам опроса очевидно различие в оценке факторов, влияющих на выбор вуза для установления партнерских отношений для респондентов, относящихся к образовательной среде – внутренних стейкхолдеров, и респондентов, представляющих бизнес-среду – внешних стейкхолдеров. Сотрудники образовательных учреждений считают, что при выборе вуза для индустриальных партнеров наиболее важно качество преподавательского состава вуза, опыт партнерских отношений вуза, владение современными образовательными технологиями, важна интеграция

вуза в повестку регионального и федерального развития и гибкость образовательных программ (трансформации образовательных программ под нужды рынка), менее важна доступность информационных ресурсов о вузе, научно-исследовательская база вуза и индивидуальный график обучения. Внешние же стейкхолдеры считают наиболее важными: способность вуза соответствовать требованиям рынка, проявляя гибкость в формировании образовательных программ, умение интегрироваться в повестку регионального развития и опыт партнерских отношений с бизнесом.

Разрыв в понимании ценностей, определяющих развитие партнерских отношений между внешними и внутренними стейкхолдерами, приводит к непониманию с обеих сторон и тормозит развитие сотрудничества [5]. Интересы сотрудников образовательных учреждений определяются особенностями профессиональной культуры. Так, многие российские ученые отводят профессиональному уровню преподавателя ведущую роль для обеспечения конкурентоспособности университета. Однако ситуация в бизнес-среде формирует свои ценности у внешних стейкхолдеров вуза. Достижение целей экономического и социального взаимодействия в интересах развития города и региона возможно при условии взаимопонимания стейкхолдеров. Взаимопонимание позволит построить процесс взаимодействия для создания некоторого «общего» - ценностей, перспектив сотрудничества.

Ценности сотрудников организации – это основа ее организационной культуры. Организационная культура представляет собой набор не только ценностей, но и традиций, символов, правил, мировоззрения членов организации. Создание ценностей возможно инструментами организационной культуры.

Наибольшее влияние на организационную культуру оказывают личность руководителя. Ректор вуза функционально может сочетать в себе роли менеджера и академического руководителя. В условиях усложнения, увеличения проблем при проведении приемных компаний последних лет, когда вузу надо адаптироваться к усилению конкуренции за абитуриента, организаторские способности и связи с бизнес-средой, способности к предпринимательству могут сдать важнейшим ресурсом вуза в конкурентной борьбе. Сейчас уже можно определить роль ректора как менеджера, который определяет стратегию вуза.

Развитие инновационного стиля мышления преподавателя вуза невозможны без повышения квалификации преподавателей в области рыночных компетенций, стимулирования достижения научного результата.

Эффективность реализации стратегии организации зависит от силы организационной культуры. Сила организационной культуры определяется степенью разделяемости культуры всеми членами организации. Интеграция усилий сотрудников и студентов имеет решающее значение для формирования инновационной организационной культуры и, чтобы стратегия СибГИУ была реализована, она должна быть не только формально выражена, но и эффективно представлена как сотрудникам, так и студентам и отражена

в документах всех подразделений. Однако стратегия вуза в целях многих подразделений СибГИУ не отражена.

Общие цели СибГИУ, конкретизирующие его стратегию, расчленяются на подцели, за выполнение которых отвечают сотрудники, занимающиеся специфической деятельностью в рамках своего направления и формирующие свою субкультуру. Наиболее важным органом взаимодействия руководителей вуза служит Ученый совет университета, который определяет направления деятельности и функции структурных подразделений университета, решает важнейшие вопросы по распределению материальных, финансовых, информационных ресурсов, утверждает политику развития и планы мероприятий. Также в СибГИУ действует научно-технический совет, Совет молодых ученых, Совет по профилактике правонарушений и другие. Однако для реализации инновационной стратегии развития СибГИУ имеющихся коммуникационных механизмов пока недостаточно. Ограниченность связей между подразделениями, между сотрудниками и преподавателями, между институтами не позволяет обеспечить сильную организационную культуру, необходимую для реализации стратегии.

Проведенные исследования показывают, что СибГИУ необходимо решить проблемы взаимодействия внешних и внутренних стейкхолдеров и повышения привлекательности вуза для внешних стейкхолдеров. Формирование ценностей инновационной организации будет способствовать обретению университетом статуса высокотехнологичного интеллектуального центра и повышению уровня жизни в регионе, а это подразумевает использование различных инструментов организационной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Индекс качества жизни // Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. – 2021. — URL: <http://www.fa.ru/News/2022-01-10-lifeindex.aspx>
2. Стратегия социально-экономического развития Новокузнецкого городского округа до 2035 года // Официальный сайт Новокузнецкого городского совета народных депутатов, – 25.12.2018. — URL: <https://www.admnkz.info/documents/31173/1656963/17-157+от+25.12.2018+Стратегия+до+2035+года.pdf/c7f1a23c-381e-59aa-8ea9-8117e478f5cf>
3. Средняя начисленная заработная плата работников организаций по занятиям, полу и уровню образования в 2019 г. / Труд и занятость в России : Стат. сб. / Росстат – Т 78 М., 2021. – 177 с. — С. 179.
4. Freeman, R.E. 1984, Strategic Management: A Stakeholder Approach, Boston.
5. GR. Взаимодействие бизнеса и органов власти : учебник и практикум для вузов / Е. И. Марковская [и др.] ; под редакцией Е. И. Марковской. — 2-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 367 с. — ISBN 978-5-534-13132-1. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/490231>

СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Обосновывается междисциплинарный характер рассмотрения профессиональной ориентации, попадающей в поле не только педагогической, но и психологической и экономической науки. Её гносеологические основания находятся в философии, актуализирующей вопросы экзистенции. Отмечается двуаспектность рассматриваемой проблематики: как система подготовки юношества к выбору профессии в психолого-педагогической теории и практике и социальный процесс выбора субъектом профессии, специальности. Профориентация, будучи системой психолого-педагогических мероприятий по формированию у молодежи профессионального самоопределения, готовности к сознательному и обоснованному выбору профессии сообразно имеющимся индивидуально-типологическим особенностям личности, не отвечает реальным запросам общества.

Профессиональная ориентация, выступая ключевой проблемой юношеского возраста, попадает в предметное поле педагогических дисциплин, где решаются вопросы формирования готовности молодежи к осознанному выбору профессии, построению социально-экономических векторов её жизненного и профессионального пути сообразно имеющимся индивидуально-типологическим особенностям, перспективам развития рынка труда и самого характера занятости. Сопряженное в смысловом отношении с конструктом «профессиональное определение», профессиональная ориентация выступает структурной задачей, в решении которой сходятся интересы государства, работодателя и отдельного субъекта, а её продуктивное исследование носит междисциплинарный характер.

Находясь на пересечении различных наук, выступая этапом профессиональных намерений субъекта в отношении своего профессионального будущего, профориентация является педагогической по применяемому инструментарию, социальной в содержательном наполнении, экономической по результатам и государственной в организационном исполнении. Просчеты в кадровой политике в современном российском обществе, разбалансированность рынка труда, смена мирохозяйственных укладов, необходимость решать давно назревшие сложные социально-экономические проблемы, требуют системного подхода к профессиональной ориентации с использованием не только педагогического, но и психологического, и экономического инструментария.

Появление предметного поля профориентации в философии связано с увеличением в обществе реальной свободы выбора, предполагающей не только набор привлекательных и доступных профессий, но и готовность самих людей этой свободой воспользоваться. В экономико-социальном дискурсе профориентация соотносится с формированием специализированной рабочей силы с учетом потребностей общества в ней и сложившимися на этой основе отношениями между субъектами рынка труда. Диалектичность профориентации в психологии обусловлена обоюдным участием консультанта и оптанта, принятием ими активной роли в этом процессе. Консультант осуществляет интервенции в отношении формирования намерений оптанта, последний оказывается готовым к принятию решения о своем профессиональном выборе. Педагогическая деятельность по профориентации нацелена на формирование у обучающегося свободного сознательного выбора жизненного и профессионального пути в соответствии с запросами общества на определенную профессию на основе имеющихся индивидуально-типологических особенностей, включая возможности, интересы, склонности, способности, намерения, амбиции, установки.

Профессиональное ориентирование с позиций философского анализа на основе аксиологического подхода, доминирующего в практике образовательных учреждений до конца 80-ых годов XX столетия, утверждает примат духовного, общественно одобряемого над индивидуальным, формирование менталитета «советского человека». Профессиональная деятельность – это отражение мировоззренческой сущности на уровне общества в таких категориях, как «смысл», «ценность» и на индивидуальном уровне, уровне конкретного специалиста через апелляцию к нормам поведения, мышлению. Общественная и индивидуальная норма выбора профессии (как практического, так и интеллектуального характера) – первичность средства для обеспечения существования и вторичность самореализации субъекта. Пожалуй, это главный аргумент в существующих социально-экономических условиях для рассмотрения профессионального ориентирования как процесса с ограниченным выбором в условиях рыночной экономики и общества потребления, когда выбор, связанный со сферой труда, позволяет субъекту стать материально и социально успешным.

Современные концепции профессиональной ориентации, сложившиеся как результат дифференцирования труда, появления новых профессий и специальностей на фоне стремительного промышленно-технологического развития, по-видимому, в большей степени связаны с экономическими и политическими решениями. Именно по этой причине официальное финансирование, повсеместное обучение и четко сформулированные программы профориентации получили распространение во всем мире с середины прошлого века. И поэтому появление теории «профессиональной ориентации личности», воплощенной в рыночной экономике, связано с решением проблемы формирования трудовых ресурсов, как актуальной

задачей последних десятилетий в связи с изменением промышленно-технологических укладов, прорывным характером преобразований в различных сферах производства.

В контексте сказанного, отметим, что развитие теории человеческого капитала признает неоднородность как рабочих мест, так и работников, чтобы дифференцировать качество работы в зависимости от навыков, связанных с конкретной работой, или осуществлять соответствие навыков рабочих их рабочим местам.

Для нашей статьи существенными стали результаты резонансных исследований на стыке психологии, социологии и экономики 70-ых годов XX века, выполненные группой американских ученых под руководством Р. Истэрлина, доказывающих, что увеличение доходов не делает людей счастливыми. Согласно Р. Лейарду, мера счастья – маркер экономического прогресса страны, а не её валового национального продукта. Существенным аргументом в пользу такой точки зрения, видимо, является уровень развития рыночной экономики и роста благосостояния граждан, когда удовлетворение витальных потребностей и потребностей в безопасности не является актуальным для них. Смена мирохозяйственного уклада, включая систему управления, экономические модели, оставляет мало шансов на жизнеспособность обществу потребления, которому свойственно наращивание реального ВВП на душу населения. Такие исходы влияют на мотивацию выборов профессии, и поведение субъектов рынка труда. Исследования Э.Ф. Абдуллазаде показывают корреляцию критерия нестабильности рынка труда с неспособностью молодых людей к профессиональному самоопределению. «Учащиеся при выборе будущей профессии мотивированы несколькими основаниями: влиятельным мнением родителей, своим представлением о процессе обучения в ВУЗе и дальнейшей работе, степенью престижности ВУЗа, влиянием СМИ... В современном обществе фактор «престижа» является ключевым» [1]. Провалы рынка труда на макроуровне приводят к недостаточным инвестициям в человеческий капитал, поэтому инвестиции и участие в образовании можно рассматривать как показатель качества занятости.

Таким образом, являясь междисциплинарной областью знаний, профессиональная ориентация, фокусируясь на обнаружении и использовании внутренней человеческой силы и потенциала для обеспечения благополучия людей в жизни и производстве, формирует перспективу его социально-экономического поведения. Выступая в двух аспектах, как система подготовки молодежи к выбору профессии в психолого-педагогической теории и практике и социальный процесс выбора субъектом профессии, специальности, профориентация как система психолого-педагогических мероприятий по формированию у молодежи профессионального самоопределения, готовности к сознательному и обоснованному выбору профессии сообразно имеющимся индивидуально-типологическим особенностям личности, не отвечает реальным запросам общества.

Доказательство этому аргументу – разбалансированность рынка труда и системы профессионального образования. Основным инструментом в психолого-педагогических изысканиях для реализации профессионального ориентирования, принятой еще в советский период, выступают тесты для выявления достижений интересов молодых людей, которые, по замыслу разработчиков, отражают характер человека и обеспечивают отправную точку для дальнейшего исследования его карьеры. Тестирование – это программный продукт и поэтому можно с уверенностью предположить, что большинство таких тестов игнорирует отдельного человека как организатора личного смысла, показывая как путь для стимулирования осознания карьеры, так и предоставляя информацию в деконтекстуализированном формате, которая в результате способствует пассивности молодых людей. Неотрефлексированный, непроработанный негативный прошлый опыт субъекта значительно сужает поле для маневра в ситуации профессионального выбора и чаще всего приводит к избеганию как определенных сфер приложения своих возможностей, так и стратегий поведения, характерных для представителей различных профессиональных групп. В этой связи профориентационный опыт США и Европы отказа от тестирования и перехода к диалоговым формам позволяет обеспечить качественную обратную связь и все более укореняется в российских традициях в деятельности профориентолога.

Существующая система профессиональной ориентации, апеллируя к вопросу социального равенства, демократическим ценностям, связанных с модернистскими представлениями, которые провозглашают индивидуализм, эмпиризм и конкуренцию, наделяя выбирающего профессию качествами субъектности, не учитывает специфики российской экономики, технологической отсталости страны, высокий уровень коррумпированности, неразвитость демократических институтов, архаичность установки «власть за нас решает», низкий культурный уровень, правовой нигилизм и другое. Стремление к прогрессу не является чем-то плохим, однако же контекстуализация отечественной профориентации в рамках идеологического стремления к политической, экономической гегемонии и культурному доминированию вряд ли продуктивны при существующих внутренних системных проблемах.

Несмотря на недавние геоэкономические изменения, в которые вписана и система профориентации, сомнительная эффективность её программ требует критического исследования привилегированных наборов функций в ней. При очевидном неравенстве доступа к образовательным, культурным, социальным и материальным ресурсам граждан России, значительном расслоении общества, стартовые возможности участников профориентационных программ слишком разнятся, и о выборе профессии на основе факторов «могу», «хочу» и «надо» вряд ли стоит говорить. В ряде «депрессивных» регионов, где большинство населения проживает в моногородах с низким уровнем территориальной мобильности вследствие

низкого дохода семьи, социально-образовательного уровня, вынужденной занятости в условиях монополии на рынке труда, выбор для субъекта является нередко «без выбора». При этом остается популярным взгляд на профориентацию как освобождающей практики, способствующей оптимальному развитию личности. Однако же «я» более точно можно рассматривать как отражение экономических, политических и социальных условий. Самость - это «ткань случайностей» (Rorty R.), и как таковая не может быть объективно познана путем только изложения набора «фактов», обнаруженных в любой конкретный момент времени, но это не отменяет того, что предлагаемые программы профориентации помогают представить будущему субъекту рынка труда объективное изображение себя и прописать свой профессиональный путь через выбранные виды деятельности [2].

Капитализм XXI в. поставил несколько новых задач для профориентации и экономического планирования средств к существованию, заострил вопросы о личных экономических целях, методах, этике и концептуальных рамках молодых людей. В то же время глобализация и парадигма промышленного роста, цифровизация процессов и коммуникаций привлекли внимание к новым формам социальной и экономической изоляции, отчуждению, дезадаптации и дезориентации молодых людей. Нередко юноши и девушки уходят в социальные сети, испытывая при этом коммуникативные трудности и проблемы с адаптивным поведением в реальном мире. Постоянные трансформации, происходящие в экономике, являются уже ненадежными, а порой и рискованными источниками средств к существованию, что не могло не изменить политики получения и выражения знания о теории профессионального самоопределения.

Представленный срез проблем, сопутствующих профессиональной ориентации, – это фиксация триггерных точек, рефлексия которых позволит преодолеть трудности в содержательном наполнении и технологической поддержке по формированию когнитивной, мотивационно-ценностной, поведенческой и оценочно-рефлексивной готовности молодежи к социально-экономическому и ценностному выбору в существующих условиях турбулентности, непредсказуемости и экспоненциальности происходящих изменений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллазаде Э.Ф. Проблемы профориентации и занятости молодежи в современной России/ Молодежная политика в контексте глобальных мировых перемен: материалы международной научно-практической конференции. Под редакцией Г.В. Ковалевой. Г. Санкт- Петербург, 22-24 ноября 2018 г.; Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна. – С. 11-13.
2. Рорти Р. Философия и Зеркало природы. - Издательство Принстонского Университета. – 1979. – 401 с.

МОДЕЛЬ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: КРИТЕРИИ И ПРИЗНАКИ

Выделены критерии для описания модели положительного речевого поведения преподавателя. Дана характеристика признакам каждого критерия. Описаны компоненты речевой деятельности преподавателя. Предложены рекомендации по реализации данной модели на практике.

Для создания модели речевого поведения преподавателя значимыми являются критерии выбора тактик его поведения. Предложенные ниже критерии отбирались с учетом их значений и выполняемых функций, степени воспроизводимости рассматриваемых характеристик, эффективности демонстрируемых результатов при реализации модели. Для описываемой модели используются такие критерии, как:

- личностно значимые качества преподавателя;
- ориентация деятельности преподавателя;
- характер взаимоотношений между преподавателем и обучаемым;
- речевая деятельность.

Модель была бы неполной без профессионально ориентированного критерия, содержание которого связано со спецификой преподаваемой учебной дисциплины. Но поскольку по этой причине его признаки не являются универсальными и могут раскрывать разные знания и умения, в данной статье, посвященной описанию общей модели речевого поведения преподавателя, он рассматриваться не будет.

Дадим характеристику указанным критериям и их признакам. Отличительной особенностью первых трех критериев является позитивная настроенность преподавателя, его психологическое благополучие. К личностно значимым качествам относятся следующие:

- образованность;
- доброжелательность;
- справедливость;
- ответственность;
- активность;
- наличие творческого подхода;
- вежливость;
- терпеливость;
- тактичность;
- внимательность;
- отзывчивость [1, с. 236-237];
- энтузиазм;

– мотивированное поведение [2, с. 44].

Большинство из перечисленных качеств раскрывают правила надлежащего речевого поведения, сложившиеся в России, реализация которых осуществляется и в профессиональной деятельности преподавателя. Данные качества позволяют увлечь студентов, заинтересовать изучаемым материалом, уделять обучаемым больше внимания. Как показывают результаты зарубежных исследований, студенты, обучающиеся под руководством преподавателя, обладающего такими качествами, достигают более высоких учебных результатов, увлеченно относятся к содержанию и усвоению материалов учебной дисциплины, принимают активное участие в работе на занятии [2, с. 44].

Ориентация деятельности преподавателя позволяет организовать ее таким образом, чтобы учитывать интересы и потребности обучаемых, проявлять готовность к сотрудничеству, взаимодействию с ними для решения задач в учебном процессе. По возможности следует принимать во внимание желание и возможности каждого студента принимать участие в обучении.

Что касается характера взаимоотношений между преподавателем и обучаемыми, то его можно охарактеризовать как активный, целеустремленный, инициативный. Для его речевого поведения характерны поддержка, совет. Преподаватель стремится поощрять обучаемых, поддерживать их стремление и желание добиться лучших результатов в учебе. Он должен быть терпеливым; ему необходимо принимать во внимание особенности каждого студента. Он не проявляет презрения и раздражения по отношению к обучаемым [1, с. 237]. Преподаватель организует коммуникативное взаимодействие, которое может иметь определенный эмоциональный настрой в зависимости от ситуации занятия.

Поскольку преподаватель во время занятия по иностранному языку вынужден исполнять разные речевые роли, соответственно, он выполняет несколько речевых функций. Как отмечает Ю.М. Яковлева, он является наставником для обучаемых, источником информации, помощником, наблюдателем, организатором и участником общения, диагностом [3, с. 387]. Поэтому его речевая деятельность является разнообразной, многофункциональной, обеспечивая функционирование нескольких функций: контактоустанавливающей, организующей, объясняющей, стимулирующей и оценивающей. Они реализуются преподавателем в процессе проведения занятий различных видов, позволяя решать поставленные задачи и достигать запланированные цели обучения.

Дадим им краткую характеристику в соответствии с выполняемыми преподавателем речевыми действиями.

Контактоустанавливающая речевая деятельность преподавателя направлена на:

- привлечение внимания обучаемых;
- установление и поддержание контактов с ними в различных режимах педагогического общения на занятиях при обязательном соблюдении норм

речевого этикета (правила приветствия, прощания, извинения и т.д.) [1, с. 237-238]. Важным является умение задавать вопросы и реагировать на ответы обучающихся, обеспечивая реализацию обратной связи.

Основные компоненты организующей речевой деятельности преподавателя представлены на рисунке 1.

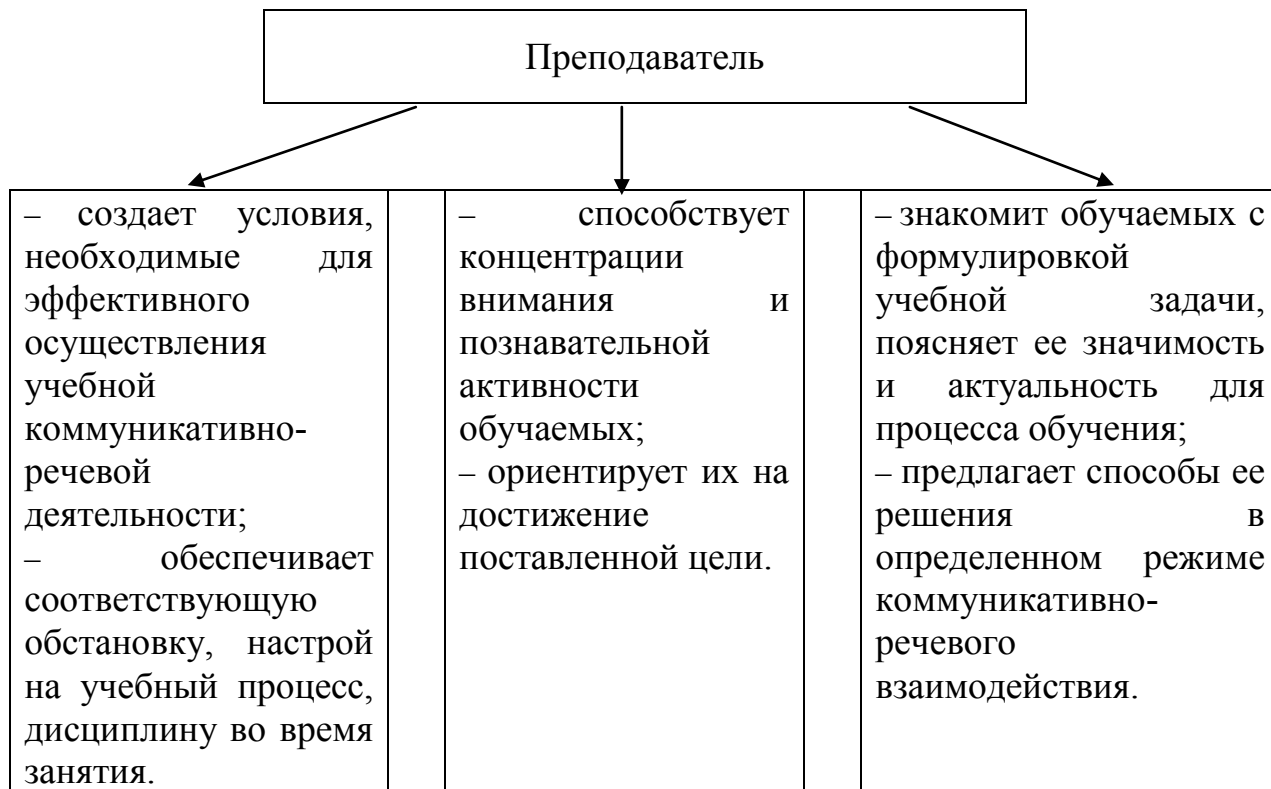


Рисунок 1 – Компоненты организующей речевой деятельности преподавателя

Реализация объясняющей функции позволяет сделать понятным новый учебный материал с помощью таких речевых приемов и средств, которые являются доступными для данного этапа обучения, соответствуют степени сложности изучаемой информации и уровню подготовленности студентов (наличие речевой адаптации) [1, с. 239]. Объяснение осуществляется при помощи использования "внутренних" и "внешних" свойств речи преподавателя, которые оказывают положительное влияние на скорость и качество восприятия и понимания нового материала, позволяют эффективно организовать речевую деятельность во время объяснения. Внутренние свойства речи преподавателя представлены на рисунке 2, внешние – на рисунке 3.

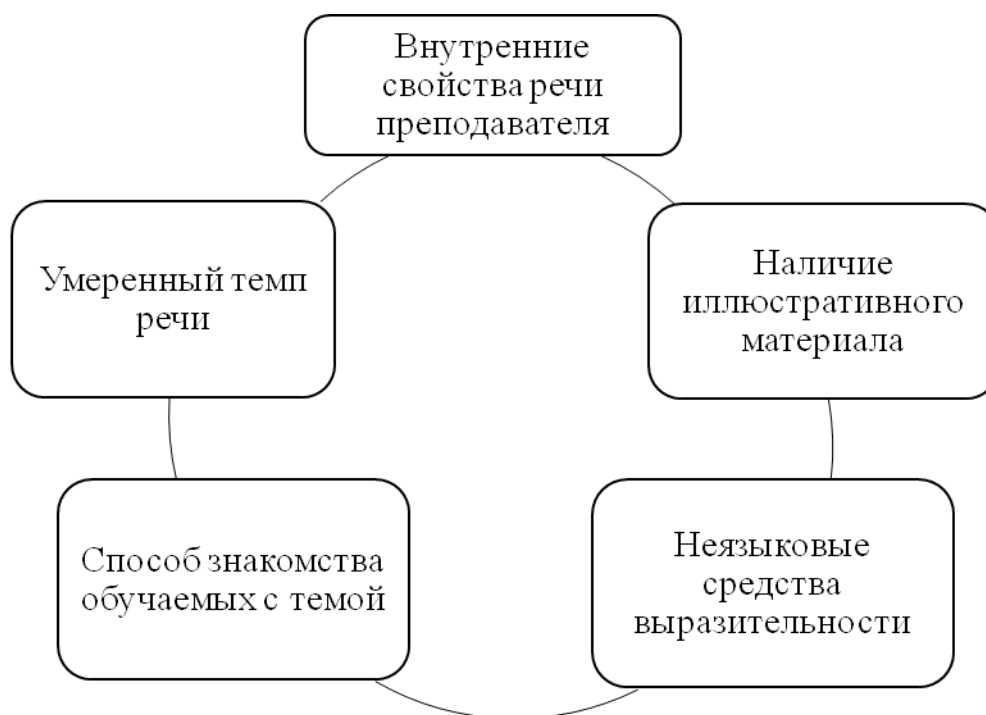


Рисунок 2 – Внутренние свойства речи преподавателя

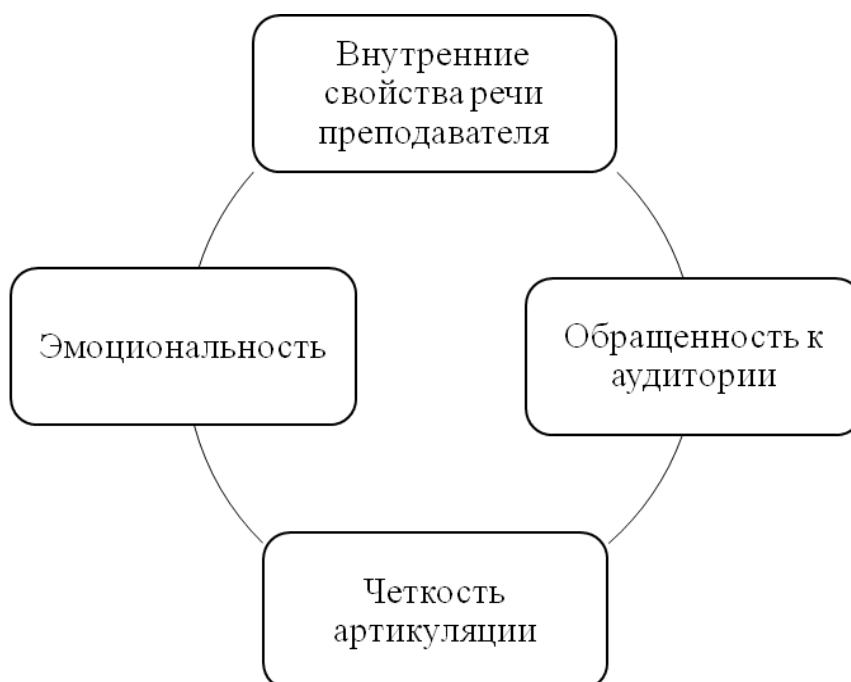


Рисунок 3 – Внешние свойства речи преподавателя

Стимулирующая деятельность рассматривается по таким параметрам, как:

- продолжительность и характер ее осуществления;
- форма высказываний;
- наличие невербальных жестов.

Данный вид деятельности реализуется преподавателем в течение всего занятия. Он призывает обучаемых к соблюдению дисциплины и выполнению заданий с помощью условных знаков, жестов, определенных поступков, побуждает их к активным речевым действиям (например, повторить,

прочитать, написать, сказать и т.д.), просит обучаемых проиллюстрировать объясняемый материал с помощью конкретных примеров [1, с. 239].

Оценивающая деятельность преподавателя включает следующие признаки:

- подтверждение правильности/неправильности учебных действий, выполненных обучаемыми;
- установление степени успешности их осуществления;
- выражение собственного отношения к оцениваемым действиям;
- обоснование и выставление оценки.

Уместным является сравнение преподавателем прошлых и настоящих учебных достижений студентов, сообщение им о значимости достигнутых результатов, подчеркивание зависимости полученных достижений с затраченными усилиями.

Рассмотренные критерии и признаки модели положительного речевого поведения преподавателя должны быть основой для реализации его профессиональной коммуникативно-речевой деятельности. Они способствуют раскрытию его положительных личностных качеств, демонстрации владения им соответствующими умениями, что оказывает в целом позитивное влияние на качество преподавания, увеличения объема знаний, усваиваемых студентами, повышает скорость и прочность формируемых умений и навыков обучаемых.

При реализации на практике рассмотренной модели положительного речевого поведения преподавателю следует стремиться выполнять следующие рекомендации:

- создавать позитивный настрой на изучение конкретной учебной дисциплины, показывать значимость изучаемой информации и возможность ее применения за пределами университета, раскрывать взаимосвязь с содержанием других учебных дисциплин;
- при необходимости уметь извиняться за допущенные ошибки, данное, но невыполненное обещание с объяснением причин, демонстрируя тем самым уважительное отношение к обучаемым, становясь образцом для подражания и воспроизведения;
- совместно обсуждать изучаемую тему путем ответов на вопросы преподавателя, обобщать ответы, формулировать выводы;
- приводить примеры из собственной жизни, делиться своим опытом по рассматриваемым вопросам;
- поощрять и подбадривать обучаемых при помощи похвалы, демонстрации положительных эмоций, связанных с оцениванием учебных действий студентов.

Таким образом, применение рассмотренной модели положительного речевого поведения преподавателя позволяет создавать условия для эффективного обучения студентов, решать поставленные задачи совместно с обучаемыми, демонстрировать им образец надлежащего речевого поведения,

развивать у них умения, связанные с коммуникативно-речевым взаимодействием в учебном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Оршанская, Е. Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка / Е. Г. Оршанская // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2011. – № 1. – С. 127-134.
2. Stronge, J. H. Teacher behaviours and student outcomes / J. H. Stronge, L. W. Grant, X. Xu / International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition. – Elsevier, 2015. – Pp. 44-50.
3. Яковлева, Ю. М. Речевые функции учителя на уроке иностранного языка / Ю. М. Яковлева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2016. – №4 (73). – С. 387-390.

УДК 378.17:796

И.Н. Филинберг, О.Ю. Похоруков, Т.П. Лебеденко, О.С. Голева,
И.С. Каракаш

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный
университет», г. Новокузнецк

ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ «ЛАБОРАТОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ТЕСТИРОВАНИЙ И КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЯ В СПОРТЕ» НА БАЗЕ ИФКЗИС СИБГИУ

В работе представлено обоснование необходимости создания лаборатории на базе СибГИУ, видение направлений работы лаборатории, программное и техническое оснащение лаборатории, а также возможности использования получаемых в проекте данных для нужд ИФКЗиС, СибГИУ и региона в целом.

В СибГИУ в структуре ООП подготовки бакалавров предусмотрено большое разнообразие элективных дисциплин. Студентам предоставлена возможность по выбору заниматься самыми разными видами спорта: волейболом, баскетболом, тяжёлой атлетикой, шахматами и т.д. С точки зрения построения индивидуальных траекторий обучения это покрывает потребности и возможности студентов в физическом развитии, так как в полной мере учитываются индивидуальные физические и образовательные интересы.

Исследование психофизиологического состояния студентов (и особенно студентов-спортсменов сборных команд) для коррекции учебного процесса и успешной тренировки студентов-спортсменов способствует учету

индивидуальных особенностей. Индивидуализация обучения в физической культуре позволяет ускорить формирование новых двигательных навыков при освоении той или иной спортивной дисциплины, создаёт оптимальную мотивацию на учебных занятиях, вовлекает студентов в систематические занятия спортом. Особую важность приобретает изучение психофизиологических функций для подготовки спортсменов различных специализаций, профессионального отбора и профориентации.

Планируется исследовать индивидуально-типологические свойства студентов-спортсменов в период подготовки и участия в соревнованиях. На основе полученных данных возможна разработка специальных, более эффективных, индивидуальных программ подготовки к соревнованиям.

Актуальным направлением развития физиологии, медицины, педагогики и психологии в современном мире является расширение круга задач по методам функциональной диагностики и разработка новых методов исследования, основанных на применении последних достижений в области психологии, электрофизиологии, информатики, математического моделирования, компьютерных технологий.

Эффективность спортивной деятельности зависит от сложного комплекса психофизиологических факторов. В связи с этим, изучение психофизиологических особенностей человека, способных повлиять на результаты спортивной деятельности, имеет важное теоретическое и прикладное значение и давно привлекает внимание исследователей [Ильин, 2002; Е.В.Трифонов, 1997 и др].

При этом указывается, что наиболее важными психофизиологическими факторами, влияющими на успешность спортивной деятельности, являются индивидуально-типологические особенности человека.

В области спортивной педагогики и физиологии широко используются методы измерения психофизиологических состояний спортсменов, для более грамотного построения тренировочного процесса с целью достижения высоких спортивных результатов.

Для спортсменов используются методики исследования основных свойств нервной системы: подвижности, силы и уравновешенности нервных процессов, а также их нейродинамических, психодинамических, индивидуально-типологических и личностных особенностей [1].

Специалисты обращают внимание на разные психофизиологические характеристики спортсменов. В частности, указывается, что одна из ведущих ролей в индивидуализации особенностей произвольных движений принадлежит функциональной асимметрии человека [Е.М.Бердичевская, 2004]. Большое количество исследований посвящено рассмотрению различных свойств нервной системы и особенностей темперамента спортсменов [Б.А.Вяткин, 2002], изучению психомоторных характеристик [В.П.Озеров, 2005]. Поскольку в структуре индивидуальности человека все эти качества взаимосвязаны, можно предположить существование определённых типов индивидуальности, определяющих как характер, так и

успешность адаптации к спорту. При этом принципиально важно, что, по мнению специалистов, у спортсменов оптимальная адаптация наблюдается при использовании нагрузок, ориентированных на максимальное развитие генетически обусловленных индивидуальных задатков.

Особую важность также приобретает изучение психофизиологических функций для подготовки спортсменов различных специализаций, профессионального отбора и профориентации в связи с тем, что некоторые показатели, характеризующие деятельность центральной нервной системы, в значительной мере генетически обусловлены и являются консервативными в своем развитии, поэтому при профессиональном отборе в спорте необходимо ориентироваться на определенные параметры, к которым относятся латентные периоды сенсомоторных двигательных реакций, быстрота одиночного движения и ряд других психодинамических и нейродинамических характеристик.

Лаборатория будет осуществлять внедрение в учебный процесс приемов, методов и средств психодиагностики, с целью :

- определения психоэмоционального состояния студентов-спортсменов,
- определения предрасположенности спортсмена к видам деятельности (учебной, спортивной, профессиональной), прогнозированию успешности спортсменов всех возрастно-квалификационных групп (по психофизиологическому статусу);

Создание практических рекомендаций по психофизиологическому отбору следует строить на основе системного принципа, который предусматривает необходимость последовательного выполнения строго определенного комплекса мероприятий, имеющих целью в конечном итоге, обоснование методических приемов и критериев оценки физиологических и психических функций, профессионально важных для конкретного вида (или видов) деятельности (можно сказать вида спортивной деятельности).

В лаборатории Кемеровского государственного университета используется автоматизированный комплекс для оценки индивидуально-типологических свойств и функционального состояния организма человека «Статус ПФ», [2, стр. 70-73].

Но это устройство не позволяет выявить психофизиологические данные спортсменов в сравнении с нормой - данных не достаточно для прогнозирования успешности спортсмена.

Для получения полных данных на конкретного спортсмена разработано устройство комплексной оценки психофизиологического состояния спортсмена [3].

Устройство комплексной оценки позволяет получать расширенный паспорт тестируемого, дающий более полную картину психофизиологических данных спортсмена.

Достоинством разработанного комплекса является простота эксплуатации, возможность использования обычного компьютера и внедрение в систему высшего образования.

Комплекс позволяет исследовать:

- особенности простых и сложных сенсомоторных реакций на раздражители, адресованные к первой и второй сигнальным системам;
- свойства высшей нервной деятельности (уровень функциональной подвижности, силы нервных процессов, динамичность, уравновешенность);
- способность к переработки информации различной сложности;
- уровень развития разномодальной памяти, логического мышления;
- уровень мотивации, темперамент;
- способность к концентрации и переключению внимания, тренировка внимания;
- личностные особенности с помощью профильных опросников;
- показатели функциональной асимметрии мозга;
- показатели функционального состояния организма;
- интегральные параметры функционального состояния организма.

Выявление различий в психофизиологических показателях спортсменов специализирующихся в различных видах спорта, позволяет составить более полное и дифференцированное представление о влиянии индивидуально-типологических особенностей на эффективность подготовки и участия в соревнованиях [4].

Результаты исследования могут быть использованы в разработке конкретных, индивидуальных методов обучения и формирования двигательных навыков.

На основе полученных данных возможна разработка специальных, индивидуальных программ подготовки спортсменов к соревнованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дорофеева Н.В. / Психофизиология. Учебное пособие (рабочая тетрадь для практических занятий для студентов ФФК) / г. Новокузнецк 2010 г.)

2. Иванов В.И. / Автоматизированный комплекс для оценки индивидуально-типологических свойств и функционального состояния организма человека «Статус ПФ»/ В.И. Иванов, Н.А. Литвинова, М.Г. Березина/ ж. «Валеология» №4, 2004 г., стр.70-73.

3. Дорофеева Н.В., Устройство комплексной оценки психофизиологического состояния спортсмена / Пат. 149514 Российская Федерация. МПК А61В 5/16. правообладатель Сиб. Гос.индустр. ун-т., Кузб. гос.пед.академия - No 2014105400;заявл. 13.02.14; опубл.10.01.15, Бюл. No 1-2 с. : 1 ил.

4. Дорофеева Н.В. / Некоторые аспекты разработки методики комплексной оценки психофизиологического состояния студентов-спортсменов СибГИУ / Н.В. Дорофеева, И.Н. Филинберг // Спорт. Человек. Здоровье : материалы VII научного конгресса, 27-29 октября 2015 г. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 280-282.

О.П. Бабицкая, Ю.С. Серенков

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ЯЗЫКИ ПОВСЕДНЕВНОСТИ, НАУКИ И ИСКУССТВА КАК КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье исследуется вопрос о взаимовлиянии и взаимодействии языка и культуры с позиций семантической, дискурсивно-стилистической, социокультурной и лингвокультурной демаркации.

Прошедший XX век был веком торжества естественных и точных наук. Вместе с тем, в последние десятилетия XX в. претерпели фундаментальные трансформации эпистемологические основания гуманитарных наук. Совокупность этих трансформаций можно представить как «открытие» языка в качестве единственного средства осмысления нами реального мира и передачи знаний о реальном мире. Словами историка Г. Спигеля, ученые-гуманитарии обнаружили и осмыслили то, что «язык является важным фактором человеческого сознания и социального производства смысла» (цит. по [1, с. 37]), и потому «наше представление о мире <...> складывается только через объектив предзаданных языковых кодов» (цит. по [1, с. 37]). Дальнейшее осознание зависимости объективного знания от языковых кодов, обстоятельство формирования которых не исключало ошибочного и субъективного, происходит сейчас, в 20-е гг. XX в.

В ходе такого осмысления, стало популярным видение науки не только как специфической формы познания, но и как конкретной области культуры.

В связи с этим, различные области культуры в сознании исследователей интерпретируются в соответствии с представлениями о науке как эффективной и проверенной историческим временем особой сфере культуры. На различные области культуры переносятся научные термины, для них адаптируются различные методы научного исследования; мыслительные конструкции, выражающие сущность и функции культуры, выстраиваются по образцам научных теорий и концепций и т.п.

На протяжении длительного времени вопросами изучения языка науки занимались многие исследователи – философы, социологи, культурологи, лингвисты, что свидетельствует о том, что данная проблема является достаточно сложной для обсуждения. Д. В. Анкин определяет язык науки как систему символических средств, используемую в той или иной научной дисциплине. Обычно язык науки формируется на основе естественного языка. Часто естественный язык оказывается неадекватным для целей научного познания. Это приводит к необходимости либо его специальной

терминологической переработки, либо к необходимости его замены искусственными языками (например, алгебраическими формулами). Каково бы ни было толкование тех или иных особенностей языка науки, он предполагает общезначимость, безличность и интерсубъективность. Более проблематичны, хотя также весьма характерны, такие особенности языка науки, как его универсальность, безоценочность, неангажированность [2]. Идея несоизмеримости языка научных теорий, исходящая из концепций лингвистической (Б. Уорф) и онтологической относительности (У. Куайн), критически анализируется на основе модели перевода Д. Дэвидсоном в его работе «Об идее концептуальной схемы» [3].

Интересны, на наш взгляд, также мысли итальянского социолога и экономиста В. Парето о языке науки. По его мнению, в логико-экспериментальных науках стремятся сделать язык как можно более точным; в них термины оказываются тем лучше, чем они определеннее. В не логико-экспериментальных науках язык стараются оставить неопределенным, чтобы извлекать из этого пользу; здесь термины тем лучше, чем они неопределеннее [4, с. 477].

В этих же структурных аспектах рассмотрим язык искусства и его определения. Для сложившихся на протяжении истории видов искусства под языками искусства понимается совокупность материальных средств и приемов создания художественного образа, который проявляется в языках искусства так, как человеческая мысль – в слове, речи («изобразительно-выразительных средств») [5, с. 431]. Язык искусства выступает важным фактором преемственности и сохранения традиций в силу того, что он эволюционирует медленнее, чем образное содержание художественного творчества [6, с. 580].

Характерной особенностью художественных языков является то, что они предназначены для создания многозначных текстов, открытых для различного их осмысления. У них «нет словарей с фиксированным значением знаков, нет грамматики, что и отличает их от языков черчения, проектного макетирования (моделирования), дорожной сигнализации, жестовой символики религиозного обряда или военного быта» [7, с. 281]. Язык искусства отличается широким и разнообразным использованием знаковых-символов. Художественная символика позволяет насытить содержание произведений искусства глубоким и многослойным смыслом. Художественный образ никогда не сводится к тому, что в нем изображено. Он всегда «говорит» нам не только об этом, но и о чем-то еще, несет в себе какое-то иное, более общее смысловое содержание, выходящее за рамки конкретного, видимого и слышимого объекта, который в нем представлен [8, с. 131].

В отличие от словесного языка элементы языка искусства обладают не конкретным предметно-понятийным значением, а лишь *возможностями*, предпосылками образного значения, реализуемыми художником в процессе творчества в конкретной форме художественного произведения, которая

образуется из взаимосвязи этих элементов. Таким образом, язык искусства не существует вне искусства. Он исторически развивается, обогащаясь новыми элементами в соответствии с прогрессом в искусстве, с возникновением новых его видов [5, с. 431].

Хотя языки искусства, строятся по типу языка, это не означает, что они воспроизводят все стороны естественных языков. Так, музыка резко отличается от естественных языков отсутствием обязательных семантических связей, однако в настоящее время очевидна уже полная закономерность описания музыкального текста как некоторого синтагматического построения (работы М. М. Ланглебен и Б. М. Гаспарова). Выделение синтагматических и парадигматических связей в живописи (работы Л. Ф. Жегина, Б. А. Успенского), кино (статьи С. М. Эйзенштейна, Ю. Н. Тынянова, Б. М. Эйхенбаума, К. Меца) позволяет видеть в этих искусствах семиотические объекты – системы, построенные по типу языков. Усложнение характера информации неизбежно приводит и к усложнению используемой для ее передачи семиотической системы [9].

Проблема взаимоотношения искусства и науки имеет глубокие исторические корни. Если на ранних этапах истории вплоть до XVII в н.э. она не находилась в центре внимания и выступала в качестве синкретического целого, то в дальнейшем, в силу различной роли искусства и возникшей науки, происходит дифференциация вопросов по этой проблематике.

Поэтому для осознания взаимоотношения науки и искусства авторы обращаются к речи и языку, учитывая, что содержание культуры находит выражение в языке, и выбирает семиотический подход (семантический метод), который вполне утвердился в культурологических, лингвистических, философских исследованиях в XX веке. Более того, семиотическое знание сегодня актуализируется, в этой области кооперируются и сотрудничают ученые разных специальностей – лингвисты, историки литературы и искусства, культурологи, социологи, психиатры, математики [10, с. 5–6].

В связи с этим можно сказать, что концепция В. Гумбольдта о творческом и активно-деятельном характере языка, об обратном воздействии языков на национальный дух и интеллектуальный уровень народов вполне реализуется [11, с. 91–92].

Лингвистам когнитивного направления интересны метафоры, в которых оживает научная мысль пишущих. Исследователи процессов коммуникации между культурами заняты поиском перекрестных проекций «сверхтекстов» (история, традиция) в малые тексты индивидуальных (научных) творчеств. Исследователей в области прагматики культуры интересуют границы дисциплинарных культур и, более частным образом, принципы демаркации их ценностно-предметных дискурсов в письме.

Попробуем взглянуть на интересы упомянутых исследовательских сообществ с точки зрения культуролога. Содержание этих интересов, рассмотренное вблизи, словесное творчество этих групп указывает путь к проблеме, о которой мало говорилось и менее того писалось. Это – проблема

культурологического письма. Писать предметно, писать в соответствие с выбранным кодом научного рубрикатора, но писать неповторимо (в том числе, не повторяясь и не повторяя других). Что сообразно и с другим притязанием культуролога – на материале собственного научного творчества воплощать представление о субъекте культуры. Многое ожидается от субъекта культуры, взявшего на себя труд самовыражения.

История вопроса уводит в обозримое прошлое. В 1977 г. вышла книга британского философа науки Ричарда Харви Брауна «Поэтика ради социологии: о логике открытия в гуманитарных науках» [13]. Основным аргументом Брауна было то, что пишущие социологи неизбежно сталкиваются с проблемой языка исследования, и, как правило, вынуждены выбирать между имитацией языка эмпирической науки и подражанием художественному языку.

Ссылаясь на идеи когнитивной эстетики, Браун приводит немало примеров, призванных показать, в чем именно и наука, и искусство (а также находящееся между ними гуманитарное знание) зависят от метафоричности мышления. Метафорическое мышление, развивающееся по мере осознания телесности, овладения бытовым опытом, выступает средством логики открытия в социологии, и потому исследуемые социологами феномены могут и должны оцениваться согласно эстетическим критериям экономии репрезентативных средств, элегантности, оригинальности, согласованности, формы.

Утверждая, что эстетический критерий равно важен и в науке, и в искусстве, и, более того, служит их общей почвой, Браун приходит к тезису о возможности слияния двух идеалов знания, научного (позитивного) и интуитивно-художественного, в дискурсе гуманитарных наук. Именно гуманитарные науки предоставляют тематическое пространство знанию о самих себе и обществе: знанию, которое объективно и, вместе с тем, субъективно, знанию, укрепленному силой факта, но находящемуся в состоянии спора с самим собой – как и совершенное человеческое сознание появляется (и проявляется) в процессе спора с собой.

Поэтический момент, или момент поэтизации языка исследования в письме о культуре начинается, возможно, с колебания, присущего самой методологии общественных наук, построенной на включенном наблюдении. Ведь включенное наблюдение предполагает колебание между участием в происходящем и наблюдением за происходящим. Известно, что единство концепции включенного наблюдения не выдержало испытания временем. Там, в конечном счете, обозначился разлом между личным (причины вовлеченности в исследование, субъективные мотивы интереса к предмету исследования) и собственно научным (необходимость исследовательского диалога, который возможен лишь при консенсусном видении, имя которому – объективность).

И здесь представляется случай сказать о повседневности, которая – в целом – может быть объективно представлена собранием нарративов,

которыми поделились многие разрозненные субъекты культуры. Новый историзм, или «поэтика культуры» (Poetics of Culture), исходя из принципа «историчности текста и текстуальности истории» («historicity of texts and the textuality of history») [14, p.20], помещает любой нарратив, в том числе – естественно-научный, внутри культурных контекстов. При этом текст и история становятся синхронными культурными системами, производящими коллективный опыт и коллективные убеждения в процессе «циркуляции социальной энергии», «переговоров» и «обменов репликами» в рамках как языка в целом, так и нарративного модуса в частности. В этой перспективе нарратив играет важную роль в обновлении дискурсивной сети той культуры, из которой он черпает энергию, и которую, в свою очередь, активно формирует.

Подводя итоги, можно сказать, что постановка и решение проблемы нарративного происхождения психологического опыта в социальном пространстве соответствующей культуры нуждается в дальнейшем исследовательском интересе. Что, в свою очередь, может и должно привести к новым злободневным исследованиям лингвистов, филологов, историков и теоретиков культуры. Так называемый фолк-психологический нарратив, который более не мыслится как внешняя, надстроечная, либо нижележащая часть культуры, но как встроенная, интегральная часть культурного контекста, может, в свою очередь, дать уникальный шанс понять и описать динамику процесса вхождения индивида в культуру как переменчивый, нестабильный контекст. Перспективным также может стать рассмотрение связи между культурно-обусловленными свойствами фолк-психологии индивида и тем нарративным навыком, который он / она овладевает в условиях культурной полигlossии. Подумаем о тех студентах-иностранцах, которых в нашем вузе становится больше с каждым годом, подумаем о трудностях, с которыми они сталкиваются, попробуем им помочь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зарецкий Ю.П. Стратегии понимания прошлого: теория, история, историография. М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 384 с.
2. Анкин Д. В. Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей [Электронный ресурс]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. – 2007. – Режим доступа: http://science.logisticsr.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1128:2012-03-03-21-58-38&catid=51:2011-11-08-20-34-14&Itemid=55
3. Дэвидсон Д. Об идее концептуальной схемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000671](http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000671)
4. Парето В. Компендиум по общей социологии. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 511 с.
5. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

6. Хоруженко К. М. Культурология / Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 639 с.
7. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 415 с.
8. Кармин А.С. Языки и символы культуры, культурные коды (семиотика культуры) // Культурология / под ред. Ю.Н. Солониной, М.С. Кагана. – М.: Высш. образование, 2007. – 566 с.
9. Лотман Ю. Искусство как язык // Структура художественного текста. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/01.php
10. Степанов Ю.С. В мире семиотики // Семиотика: сборник науч. ст / Ред. Ю.С. Степанов. М: Радуга, 1983. – 634 с.
11. Бабицкая О.П., Анохина Н.К. Особенности языка в современном социокультурном пространстве и личностном измерении // Культура и цивилизация. – 2012. – № 4. – С. 89–106.
12. Бабицкая О.П., Серенков Ю. С. Язык, речь, текст в предметном поле культуролога : монография / О.П. Бабицкая, Ю.С. Серенков, А.В. Громова ; Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк : Изд. центр СибГИУ, 2018. – 104 с.
13. Brown, R. H. A Poetic for Sociology. Toward a Logic of Discovery for the Human Sciences. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977.
14. Veenser, H. Aram (ed.) The New Historicism. London: Routledge, 2002.

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

А.Б. Цветков

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПОСТРОЕНИЕ ДЕРЕВА РЕШЕНИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ФАКТОРОВ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

В статье предлагается метод применения машинного обучения решающего дерева для системного анализа факторов, влияющих на успеваемость студентов по учебной дисциплине. Разработано программное обеспечение и выполнена его апробация. Результаты работы могут быть интересны обучающимся и преподавателям при организации эффективного образовательного процесса.

Обучение – это системный процесс, на который влияет множество факторов [1]. Считается, что обучение – вид деятельности, который проходит в специально отведённом помещении под руководством преподавателя. На практике обучение происходит постоянно. У каждого студента формируется ежедневно повторяющийся цикл дел, напрямую или опосредованно связанных с обучением: посещение занятий, затем – тренировка, чтение научно-популярной литературы, самостоятельная работа по учебным предметам, общение с друзьями в свободное время, отдых. Все эти составляющие важны для достижения конечного результата основной деятельности – успеваемости по учебным дисциплинам. Каждый фактор в отдельности может быть и не связан непосредственно с обучением, но они вместе, в синергетическом аспекте, приводят к эмерджентному свойству – способности студента к качественному усвоению знаний.

Цикл обучения включает факторы, которые как положительно, так и отрицательно влияют на способность обучающегося к усвоению полученной на занятиях информации. Например, чрезмерное увлечение компьютерными играми может приводить к недосыпанию и как следствие низкой активности на занятиях. Возникают пробелы в знаниях. А так как этот фактор воздействует каждый день системно, то это может привести с течением времени к снижению успеваемости. И наоборот, занятия спортом улучшают самочувствие человека, создают предпосылки для качественного отдыха. И как следствие этой деятельности, непосредственно не связанной с процессом обучения, студент становится активнее на занятиях, лучше понимает учебный материал и задает много вопросов преподавателю, т.е. запускается обратная связь студент-преподаватель. Это приводит к положительной динамике в его учебе. Есть виды деятельности, влияние которых сразу не очевидно.

Возникает вопрос: как оценить вклад каждой составляющей в итоговый результат деятельности студента – успеваемость по учебной дисциплине? В данной статье для решения задачи классификации видов деятельности студента по величине их влияния на успеваемость автором предлагается применять деревья решений, или их иногда называют решающими деревьями.

Дерево решений позволяет классифицировать данные на подмножества посредством построения серии вопросов. Решающие деревья привлекательны тем, что их логика понятна, поддается анализу и интерпретации [2,3].

Модель дерева решений автоматически обучается и строится компьютером, опираясь на виды деятельности студента в тренировочном наборе, который формируется по историческим данным, полученным в результате опроса преподавателей, студентов и сведениям из дирекции института.

При построении дерева узел, который компьютер определил как самый верхний, расположенный в корне дерева, относится к самому важному признаку успеваемости студентов и фактически определяет успешность учебной деятельности обучающегося. Далее, по мере удаления от верхнего узла в ветвях дерева, признаки ранжируются в порядке убывания их влияния на учебу. Как следствие, особое внимание для обеспечения качества обучения необходимо уделять признакам, расположенным ближе к корню дерева.

На рисунке 1 приведен пример дерева решений, с учетом различных видов деятельности, приводящих к успешному усвоению обучающимся учебного материала.

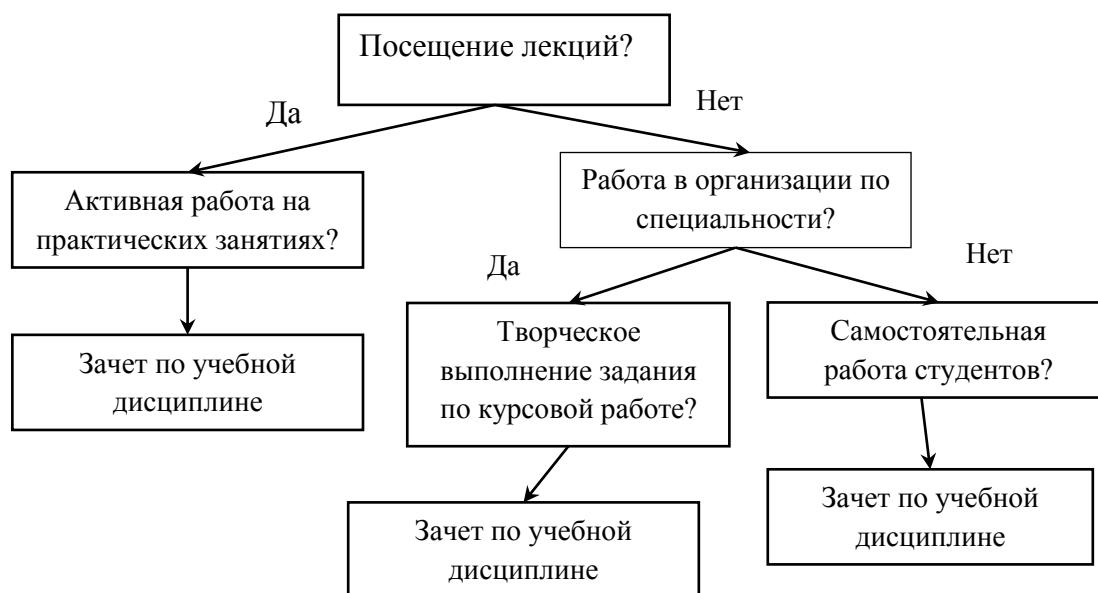


Рисунок 1 – Пример дерева решений

Алгоритм построения дерева решения начинается в корне дерева. Данные вначале разбиваются по признаку, который определяется наибольшим приростом информации (влиянием на результат). Далее процесс дробления

повторяется циклически в каждом дочернем узле, пока не сформируется дерево полностью.

Для расщепления узлов применяется функция (1), которая характеризует количество информации, которую несет каждый признак [4]:

$$\mathcal{E} = -p_{\text{да}} \log_2(p_{\text{да}}) - p_{\text{нет}} \log_2(p_{\text{нет}}), \quad (1)$$

где величины вероятностей, строятся по результатам анализа опросов студентов, преподавателей и статистики, полученной из ведомостей о сдаче учебных дисциплин.

Автором для построения дерева решений на языке Python 3 (дистрибутив Anaconda) разработана компьютерная программа, участки кода которой представлены на рисунках 2 и 3 [5].

На рисунке 2 приведен фрагмент кода загрузки исходных данных из Excel для построения дерева решений.

```
In [1]: # Загрузка библиотек и исходных данных
import pandas as pd
from sklearn.model_selection import train_test_split
data = pd.read_csv('data_predmet.csv')
# Вывод данных из файла
data
```

Рисунок 2 – Участок кода программы загрузки исходных данных для построения дерева решений

На рисунке 3 приведен фрагмент кода построения дерева решений и выгрузки результатов на монитор компьютера.

```
In [5]: # Модуль обучения дерева решений
from sklearn.tree import DecisionTreeClassifier
from sklearn import tree
# В дереве используется энтропия
clf2 = DecisionTreeClassifier(criterion="entropy", max_depth=4)
clf2.fit(X_input, Y_output)
# Построение дерева
tree.plot_tree(clf2)
# Прогноз (1 - да, 0 - нет)
#print('Прогноз успеваемости обучающегося', clf2.predict([X[4]]))
```

Рисунок 3 – Участок кода программы для обучения и построения дерева решений

Разработанная программа апробирована на следующем учебном примере. Исходные данные для построения дерева решений сгруппированы в таблицу Excel (рисунк 4).

	A	B	C	D	E	F	G
1	Ф.И.О.	Посещение лекций	Активная работа на практических занятиях	Досрочное выполнение курсовой работы	Чтение дополнительной литературы по предмету	Занятие спортом	Успеваемость по предмету
2	Болотвин А.А.	0	0	0	0	0	0
3	Воронин К.В.	1	1	1	1	1	1
4	Иванов С.И.	1	0	1	1	1	1
5	Каширов В.Ю.	0	1	1	0	0	1
6	Комаров А.В.	1	0	0	1	0	1
7	Кошкин В.А.	0	0	0	0	0	0
8	Лемешева М.В.	1	1	1	1	1	1
9	Метелева А.А.	1	1	1	1	1	1
10	Молоканова Е.К.	0	1	0	1	0	0
11	Петров М.В.	1	1	1	0	0	1
12	Пухарева А.В.	1	1	1	0	0	1
13	Севастьянова Е.И.	1	1	0	1	1	1
14	Сидров К.М.	1	1	1	1	1	1
15	Торгакова А.Р.	0	1	0	1	0	0

Рисунок 4 – Подготовленный файл Excel для построения дерева решений

В подготовленном для анализа файле значение 1 означает ответ «Да», 0 – «Нет». Например, обучающийся Воронин К.В. лекции посещает, поэтому в соответствующем столбце таблицы у него поставлена 1, а – Болотвин А.А. - не посещает, значит у него 0. У Воронина К.В. в столбце успеваемость по предмету отмечена как 1, следовательно, данная дисциплина ему в ведомости из дирекции института зачтена (рисунок 4).

Построенное компьютером дерево решений представлено на рисунке 5. В программе приняты следующие обозначения: признак $X[0]$ соответствует столбцу «Посещение лекций», $X[1]$ - «Активная работа на практических занятиях», $X[2]$ - «Досрочное выполнение курсовой работы», $X[3]$ – «Чтение дополнительной литературы по предмету» и т.д.

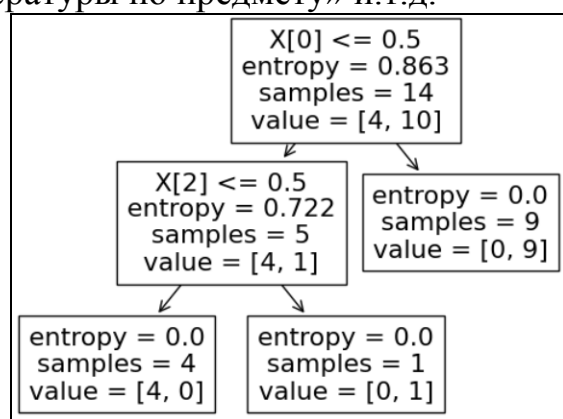


Рисунок 5 – Построенное компьютером дерево решений

Из анализа данных, представленных на рисунке 5, следует, что определяющим фактором, влияющим на успешность освоения обучающимся данной дисциплины является признак $X[0]$ – «Посещение лекций».

Согласно логике решающего дерева, если обучающийся лекции посещал $X[0] > 0.5$, то с высокой вероятностью он дисциплину освоит и получит положительную оценку. При условии низкой посещаемости лекций,

следующим фактором, который важен для успешного освоения дисциплины, является признак X[2] - «Досрочное выполнение курсовой работы».

При проведении исследования установлено, что признаки «Посещение лекций» и «Досрочное выполнение курсовой работы» определяют успешность обучающегося по рассмотренной учебной дисциплине. Поэтому для повышения успеваемости всех студентов данного направления преподавателю и дирекции института необходимо очень внимательно отслеживать эти показатели.

Таким образом, предложенный подход по применению деревьев решений для определения факторов успеваемости студентов по учебной дисциплине может позволить устанавливать ключевые критерии, которые приведут к улучшению усвоения обучающимися материалов дисциплины и как следствие повышению успеваемости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика : учебник и практикум для вузов / С.В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Н.А. Соколова; под научной редакцией Р. С. Димухаметова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 219 с.
2. Кацов, И. Машинное обучение для бизнеса и маркетинга / И.Кацов — СПб.: Питер, 2019. — 512 с.
3. Ын Анналин, Су Кеннет. Теоретический минимум по Big Data. Все что нужно знать о больших данных / Ын Анналин, Су Кеннет. — СПб.: Питер. 2019. — 208 с.
4. Черпаков, И. В. Теоретические основы информатики : учебник и практикум для вузов / И. В. Черпаков. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 353 с.
5. Федоров, Д.Ю. Программирование на языке высокого уровня Python: учебное пособие для вузов / Д. Ю. Федоров. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 214с.

УДК 378.147

Ю.Ю. Миклухо

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Определено место проектной деятельности как одного из эффективных способов создания ситуации успеха в учебной деятельности. Дана характеристика критериев, видов проектов. Выделены условия успешной реализации проектов, а также описан педагогический эффект, возникающий вследствие работы над такого рода заданиями.

Основополагающим фактором успешности учебной деятельности учащегося его личная успешность. В педагогике под успешностью понимается общая оценка ребенком эффективности результата собственной деятельности. Такая оценка должна найти подтверждение в одобрении окружающими (одноклассниками, родителями, учителем). Успешность заставляет совершать новые открытия, мотивирует на дальнейшую активную учебно-познавательную работу и, в целом, является ведущим мотивом к учению. Поскольку переживание успеха – глубоко личностный процесс, для обеспечения его в рамках учебно-воспитательного пространства необходимо применение соответствующих личностно-ориентированных технологий. Испытав успех хотя бы один раз, обучающийся в последующем стремится к его достижению. Устойчивая потребность в признании и успехе формируется уже в подростковом возрасте. Прежде всего, предпосылкой для личностного раскрытия подростка является создание здорового, комфортного климата. И здесь речь идет не только о налаживании хороших коммуникационных связей между участниками проекта, между учениками и учителем, в доверительной атмосфере, но и о внешней обстановке, в которой протекает работа над проектом.

Ситуации успеха могут быть разными. Например, ситуация неожиданной радости, когда результаты деятельности учащегося превосходят его ожидания. Если для него такая радость оказывается неожиданной, то для педагога это акт сознательной, продуманной работы. Все зависит от мастерства и опыта преподавателя.

И все же ведущим остается интеллектуальный мотив, заключающийся в стремлении познавать мир. При этом на первый план выходит не столько потребность в признании, результат, сколько непосредственный процесс открывания нового. При этом, увеличение количества учебных дисциплин в вузе, усложнение учебных тем, требующих аналитизма, большой поток информации делает процесс обучения все более сложным и может вести к снижению познавательной активности. Задача педагога – поддерживать этот интерес различными способами, среди которых метод проектов занимает ведущее место.

Метод проектов впервые стал применяться во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США. Основываясь на принципах прагматической педагогики, сторонники проектного обучения предлагали соединить теорию с практической деятельностью учеников. Более того, эта деятельность должна коррелировать с личными интересами школьника. Затем американские педагоги У.Х. Килпатрик и Э. Коллингс расширили понимание проектного обучения с познавательной деятельности учащихся до активного коллективного труда. При этом на первый план были выдвинуты воспитательные задачи. Проектом (по В. Килпатрику) является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединённых в данный момент общим

интересом [1, с. 7-12]. Учитель, по мнению Килпатрика, должен выступать в данной методике не лектором, а консультантом.

В 20-х гг. XX в. метод проектов стал известен отечественным педагогом. Заинтересовавшись им, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев поставили проектное обучение во главу угла образовательного процесса, нацеленного на соединение школы с жизнью. Исходя из практики, дети должны были получать в процессе труда новые знания. Содержанием таких проектов должны были стать общественно полезные дела подростков и детей, (например, проект «Поможем нашему заводу-шефу выполнить промфинплан»). Однобокое увлечение практикоориентированным подходом привело к резкому снижению уровня общеобразовательной подготовки советских школьников. Это стало основанием для Постановления ЦК ВКП (б) 1931 года «О начальной и средней школе», согласно которому метод проектов был объявлен как зловерный. Из отечественной школьной практики он был исключен на долгие десятилетия, что, как известно, привело к очередному перегибу – смещению образования в сторону абстрактного теоретизирования, энциклопедичности отечественного выпускника, не умеющего реализовать свои знания профессиональной жизни. В России интерес к методу проектов усилился в 90-е годы в период реформы образования.

Актуальность метода проектов в наши дни обуславливается, прежде всего, необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта. Не случайно в базисный учебный план внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования – способность проектировать.

Проект – понятие многоаспектное. К нему относятся постановка проблемы, способы, средства и методы ее решения, отчетная документация. С другой стороны, под проектом подразумевается комплексное, не повторяющееся мероприятие, предусматривающее внедрение нового. Проект предполагает определенные временные рамки, ресурсы, инструкции по выполнению и т.д. В любом случае, отличие проектной работы от традиционной заключается в получении уникального результата [2, с. 15].

Таким образом, проект представляет собой целостное, единственное в своем роде, неповторимое и новаторское явление [3, с. 181-182]. Проект должен иметь жизненную важность для исполнителя, а стремление найти свое, лучшее, отличное от других решение определяет основную мотивацию для выполнения проектного задания.

Начальной стадией любого проекта становится проектирование, в рамках которого осуществляется целеполагание и подготовительные мероприятия. Далее следуют технологическая фаза, т.е. этап непосредственной работы над проектом, и рефлексивная фаза, во время которой происходит осмысление и анализ полученного результата.

По мнению Г.Л. Ильина [4], проективное обучение, при всем его богатом потенциале и дидактических возможностях, на сегодняшний день может быть использовано только в высшем образовании.

Метод проектов относится к проблемному обучению, основанному на принципе активного взаимодействия педагога и учащегося, в процессе которого они совместно решают определенную проблему. В основе современного проективного/проектного обучения лежит практикоориентированный подход, при котором обучающийся точно знает, для чего ему нужно и полезно решить ту или иную задачу, где и как в своей жизни он может применить полученные результаты. В связи с этим в педагогике под проектом понимается «специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта» [5, с. 72-74].

От того, насколько педагог способен “заразить” детей желанием искать и решать, действовать самостоятельно, не мешать в поиске решений, стать невидимым помощником, не подавляющим, но стимулирующим творческую и интеллектуальную активность обучающихся, зависит степень его готовности к такого рода технологиям и их действенность, результативность.

Богатый потенциал проектного обучения как образовательной технологии обусловлен сложной работой по его реализации. В процессе работы над проектом решается целый ряд педагогических задач:

1. развитие самостоятельности в мышлении и действиях учащихся, поскольку проект не предусматривает четко заданных логики мышления и алгоритма действий;

2. междисциплинарные связи: при выполнении определенного проектного задания перед школьником встает потребность в интегрировании знаний, умений и навыков из разных областей научного знания, техники, творчества.

3. практикоориентированность, заключающаяся в установке на достижение конкретного, «осязаемого» результата (создание определенного продукта);

4. развитие исследовательских, аналитических способностей, критического мышления, умения ориентироваться в современном информационном пространстве;

5. приучение к продуктивному планированию действий, целеполаганию и формулировке конкретных задач для достижения целей;

6. умение работать в коллективе, например, при работе над коллективными проектами либо в процессе взаимодействия с педагогом;

7. развитие творческой инициативы, раскрытие личностного потенциала, формирование личностной позиции и т.д.

8. развитие способности к рефлексии, объективному оцениванию собственных достижений.

Что касается тематики проектов, то она может коррелировать с теоретическими аспектами учебных дисциплин с целью расширения

кругозора школьников (например, подготовка к участию в предметной олимпиаде, выступление с докладом на тематической конференции, чтение стихов на литературном вечере и т.д.), либо касаться практической жизнью, при этом требуя для решения поставленных привлечения школьных знаний.

Технология организации проектной работы основывается на исследовательских, поисковых и проблемных методах, требующих творческой активности и самостоятельности от школьников для реализации поставленной цели [6, с. 9].

Существуют различные классификации типов проектов. По характеру деятельности они могут быть:

- исследовательскими (по сути, они близки к научным исследованиям);
- информационные (закljučаются в сборе и обработке информации и чаще выступают в качестве составляющей исследовательских проектов);
- творческими (не имеют четко проработанной структуры и подчиняются конкретному жанру конечного результата (спектакль, праздник, газета, фильм и т.д.));
- социальные (напротив, требуют четкой организации, распределения ролей, плана действий).

Тематика проектов может быть продиктована руководством (например, в связи с празднованием годовщины ВОВ), предложена учителем или выбрана самими учащимися.

По результату проектной деятельности выделяются:

- проекты с конкретным, материально-выраженным продуктом (например, стенгазета, макет, коллаж и т.д.);
- мероприятия (спектакли, викторины, КВНы, выступления с докладами).

По количеству участников проекты делятся на: индивидуальные; работа в малых группах (к примеру, когда команды соревнуются между собой); коллективные, над которыми работает весь класс, группа и т.д.

Несмотря на то, что чаще проект предусматривает коллективную деятельность, специфика его организации предусматривает создание условий для определения индивидуального темпа работы каждого из участников. Это обеспечивает выход каждого обучающегося на свой уровень развития и возможностей.

Проектная деятельность предполагает особую роль педагога. В отличие от традиционных форм взаимодействия с учениками, когда учитель выступает в качестве авторитетного наставника, транслирующего свои знания, умения и опыт, в проектной работе он должен быть готов к профессиональной трансформации. Роли могут быть разными:

- энтузиаст, повышающий мотивацию учащихся через поощрения и направление в целевое русло;
- специалист, компетентный в ряде областей (но не во всех);

- консультант, готовый организовать подступ к ресурсам, в том числе к другим специалистам;
- руководитель, планирующий и реализующий проект совместно с учениками;
- координатор, поддерживающий групповой процесс решения проблемы;
- эксперт, анализирующий результаты как отдельных этапов, так и конечного продукта.

От того, насколько преподаватель способен “заразить” детей желанием искать и решать, действовать самостоятельно, не мешать в поиске решений, стать невидимым помощником, не подавляющим, но стимулирующим творческую и интеллектуальную активность учащихся, зависит степень его готовности к такого рода технологиям и их действенность, результативность.

Для успешной реализации проектной деятельности необходимо создать ряд определенных комфортных для учащегося условий:

- определить адекватное задаче количество участников;
- применять дифференцированный подход (у каждого участника должен быть определен фронт работ, функция в команде);
- каждый из участников должен внести свой конкретный вклад в результат деятельности (выступить перед аудиторией, написать часть материала, поучаствовать в конкурсе и т.д.); желательно, чтобы результаты участия в проекте были наглядными и видимыми окружающим, публичными;
- тематика проекта должна коррелировать с интересами, потребностями школьников и, в то же время, быть посильной;
- должна быть смоделирована ситуация открытия, и оно должно быть презентовано как важное, объективно полезное;
- работу над проектом необходимо поощрять не только на конечном этапе, но и в процессе. Формы поощрения могут быть разными (от простой похвалы, до жетонов, грамоты и т.д.).

Важным моментом является определение степени самостоятельности участников проекта. Здесь основным критерием должна быть посильность задач, ставящихся перед учащимися. Если задача слишком трудна, то педагог должен взять ее решение на себя. Разумеется, степень самостоятельности учеников обусловлена рядом факторов, таких, как возраст и индивидуальные характеристики детей, наличие опыта участия в работе подобного рода.

При успешной реализации метода проектов преподаватель может привести учащихся к следующим качественным изменениям:

- прочное и глубокое усвоение знаний;
- повышения уровня самостоятельности в процессе учебной и внеучебной работы;
- высокий уровень научности в знаниях;
- осознание взаимосвязи теории и практики;
- умение взаимодействовать и работать в коллективе;

– рост личностной самооценки, повышение мотивации к достижению успеха.

Метод проектов сегодня набирает все большую популярность. И, как думается, секрет здесь кроется в том, что именно такое обучение для обучающегося имеет смысл, когда он понимает, для чего конкретно ему нужно выучить тот или иной параграф, написать тот или иной текст или решить задачу. Не стоит забывать и того, что все мы – разные, и кто-то идет от практики к теории. Поэтому метод проектов в современной отечественной школе как нельзя более актуален. Установка на индивидуальность, проявление инициативы и самостоятельности, лежащая в основе данного метода, предоставляет широкие педагогические возможности, позволяет сделать процесс обучения личностно-ориентированным. Ребенок, работая над проектом, чувствует себя значимым, способным на конкретную плодотворную деятельность, а значит, в полной мере может ощутить свою успешность, свои возможности. А успех, в свою очередь, является залогом внутренних сил ребенка, мотивации к учению и, в конечном итоге, залогом успеха в будущей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. История возникновения и развития // Педагогическая мастерская. – 2012. - №5. – С. 7-12. – [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_5_2314.pdf (дата обращения: 15.08.2022).
2. Кузнецова Л.В. Воспитание школьников // Теоретический и научно-методический журнал. – №5. – 2011.
3. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: ИЭТ, 2013. – 268 с.
4. Ильин Г.Л. Инновации в образовании. – М.: Прометей, 2015. – 520 с.
5. Малыхина Л.Б. Проектирование и анализ учебного занятия в системе дополнительного образования детей // Учитель. – 2015.
6. Кузнецова Л.В. Воспитание школьников // Теоретический и научно-методический журнал. – №2. – 2011.

В.А. Волошин, С.В. Риб, А.М. Никитина

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОРНОГО ИНЖЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

В статье представлено понятие профессиональной компетентности горного инженера при освоении основной образовательной программы 21.05.04 Горное дело. Представлен опыт подготовки горных инженеров на кафедре геотехнологии СибГИУ с применением интерактивных технологий и проектной деятельности. Авторы уделяют особое внимание тому факту, что изучаемая дисциплина «Проектная деятельность» на всех курсах обучения позволит развить требуемые спецификой горного производства компетенции выше базового уровня.

Развитие горного дела является необходимым условием достижения целей устойчивого развития Кузбасса. Горные технологии становятся все более наукоемкими, возрастают требования к их технологической и экологической безопасности, а также к качеству трудовых ресурсов.

В принимаемых российских федеральных государственных образовательных стандартах основной образовательной программы 21.05.04 «Горное дело» с 2011 года реализуется компетентностный подход к образованию. При этом необходимые горному инженеру компетенции приобретаются в процессе лекций, практических и лабораторных занятий, учебной и производственных практик, научно-исследовательской работы. Сравнительный анализ учебных планов и программ российских и зарубежных университетов, реализация которых позволяет получить квалификацию «горный инженер» показал, что общие представления о профессиональных компетенциях, необходимых современному горному инженеру, во всем мире схожи. Одной из основных особенностей современного горного образования является широкое использование современных образовательных технологий, компьютерных комплексов для 3D-моделирования месторождений и проектирования, а также электронных информационных ресурсов [1, 2].

Для технологической модернизации отраслей горной промышленности и улучшения качества подготовки горных инженеров с учетом необходимых технологических компетенций, а также для стимулирования государственных и частных инвестиций на проведение научно-исследовательских работ в области горного дела необходимо внедрение новых производственных и

образовательных технологий с применением интерактивных методов обучения, обеспечивающих адаптацию выпускников в условиях реального производства.

В условиях практико-ориентированного обучения студенты не обучаются алгоритму действий во всех производственных ситуациях, но формируются навыки моделирования различных производственных ситуаций, связанного с выбором конкретного курса действий в экстремальных условиях трудовой деятельности. В такой ситуации от горного инженера требуются определенные знания и умения, обеспечивающие возможность принятия эффективных решений, определенных стратегий, соответствующих эмоций и отношений, а также управления всей этой системой.

Для выполнения функций организатора и управляющего, находясь на должностях от руководителя подразделений до руководителя предприятия, инженер должен обладать организационными и управленческими компетенциями, которые, по мнению О. В. Благовой, представляют собой «характеристику личности, выражающуюся в способности осуществлять целеполагание; организовывать, планировать, контролировать деятельность и предвидеть ее результат, осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность; разрабатывать и применять разнообразные управленческие решения» [3].

От инженера как от руководителя горного производства, ответственного за выполнение плана работ, за жизнь и безопасность людей, надежную работу и сохранность машин, требуются такие качества, как хорошее знание производства и его особенностей, умение быстро ориентироваться в сложных и опасных ситуациях, спокойствие и хладнокровие, с одной стороны, решительность и быстрота действий, с другой. Она требует умения приспосабливаться к неблагоприятным условиям работы, но не привыкать к ним, а стремиться изменить или нейтрализовать их. Это входит в современное понятие «компетентность». Окончательное формирование инженера-выпускника вуза как специалиста предполагается на производстве путем непрерывного повышения квалификации в течение всей его производственной деятельности. Следовательно, организация учебного процесса в вузе должна непрерывно совершенствоваться [4].

В последнее время, актуальным является подготовка горных инженеров широкого профиля, которая базируется на единстве признаков, свойственных при освоении месторождений любых полезных ископаемых, как при подземном, так и открытом способах разработки или их комбинации. Обязательным условием будет являться прохождение практик студентов на подземных и открытых работах [5]. В этом случае есть риски: сложность унификации разных специализаций, входящих в специальность «Горное дело»; потеря компетенций по отдельным специализациям.

Ориентируясь на вышесказанное, необходимо подчеркнуть значение информационных технологий, в том числе учебно-диагностических

программных комплексов, для активизации и повышения эффективности образовательного процесса, создания в системах профессионального образования творческой образовательной среды. При этом студентам предоставляется возможность активной и эффективной (с меньшими затратами их времени и энергии), в большей степени самостоятельной познавательной деятельности по освоению соответствующей области знаний.

За достаточно длительный период внедрения компьютерных образовательных технологий для специальности «Горное дело» на кафедре геотехнологии в Институте горного дела и геосистем СибГИУ реализованы компьютерные лабораторные работы (КЛР). Эффективность обучения с помощью КЛР обусловлена прежде всего способностью студентов непосредственно взаимодействовать с материалом курса. В систему оценки КЛР заложена проверка соответствия полученных результатов существующему и перспективному уровням развития техники и технологии ведения горных работ [6, 7].

Внедрение в учебный процесс информационных образовательных технологий при подготовке специалистов горного профиля позволяет использовать их при проведении промежуточной аттестации [8], а усовершенствование лабораторных работ на основе компьютерных программ является инновацией для Вуза.

В результате поиска эффективных технологий для решения поставленных перед инженерным образованием задач и формирования профессиональной компетентности будущих инженеров горной промышленности целесообразным, своевременным и перспективным представляется внедрение практико-ориентированного обучения в образовательный процесс. Что поможет решить проблему рассогласованности интересов работодателей горного производства и выпускников высших учебных заведений, сократить разрыв между потребностями производства и недостающими компетенциями выпускников кафедры геотехнологии нашего вуза.

В Сибирском государственном индустриальном университете (СибГИУ) с 2016 года взят курс на формирование основных образовательных программ всех направлений подготовки бакалавриата, специалитета и магистратуры основой которых является проектная деятельность обучающихся [9]. В целях развития у студентов способности выполнять самостоятельно или в составе команды проектов различного уровня в учебные планы всех направлений подготовки бакалавриата, специалитета и магистратуры введена дисциплина «Проектная деятельность», охватывающая, как правило, все курсы теоретического обучения.

Выполнению курсовых проектов по дисциплине «Проектная деятельность» предшествует ряд практических работ и самостоятельная работа обучающихся. Практические работы предусматривают получение навыков работы с эквивалентными материалами в лабораторных условиях, получение теоретических знаний и практических навыков в области моделирования напряженно-деформированного состояния массива пород. С

помощью проведения физического эксперимента на эквивалентных материалах осуществляется наработка навыков анализа полученных в результате моделирования данных и формирование этих данных в виде целостного документа. При решении задач геомеханики методами физического моделирования испытывают серию моделей, причем используя наиболее эффективный для решения поставленной задачи метод, испытывают модели разных масштабов. Чтобы получить корректные результаты необходимо обеспечить подобие модели и натуре, т. е. подобие геометрических свойств систем; пропорциональность физических констант, имеющих существенное значение в изучаемом процессе; подобие начального состояния систем; подобие условий на границах систем в течение всего рассматриваемого периода процесса; равенство определяющих критериев, при этом определяющими критериями подобия являются те, которые имеют существенное значение в изучаемом процессе. При характеристике того или иного механического процесса механическое подобие может быть определено заданием переходных множителей или масштабов для длин (геометрическое подобие), для времени (кинематическое подобие) и для масс (динамическое подобие). Для изготовления эквивалентного материала осуществлялось смешивание песка и цемента. По результатам испытаний образцов для соблюдения критерия подобия определялся предел прочности при одноосном сжатии. По результатам физического моделирования установлено, что отношение пределов прочности реальных пород и эквивалентного материала соответствует расчетной формуле.

В ходе лабораторного эксперимента на модели определяется качественная картина изменения деформаций массива в окрестности одиночной выработки. Координаты реперных марок определяются методом фотофиксации. Проводили фотографирование модели до начала испытаний, а затем последовательно при каждом цикле нагружения (рисунок).

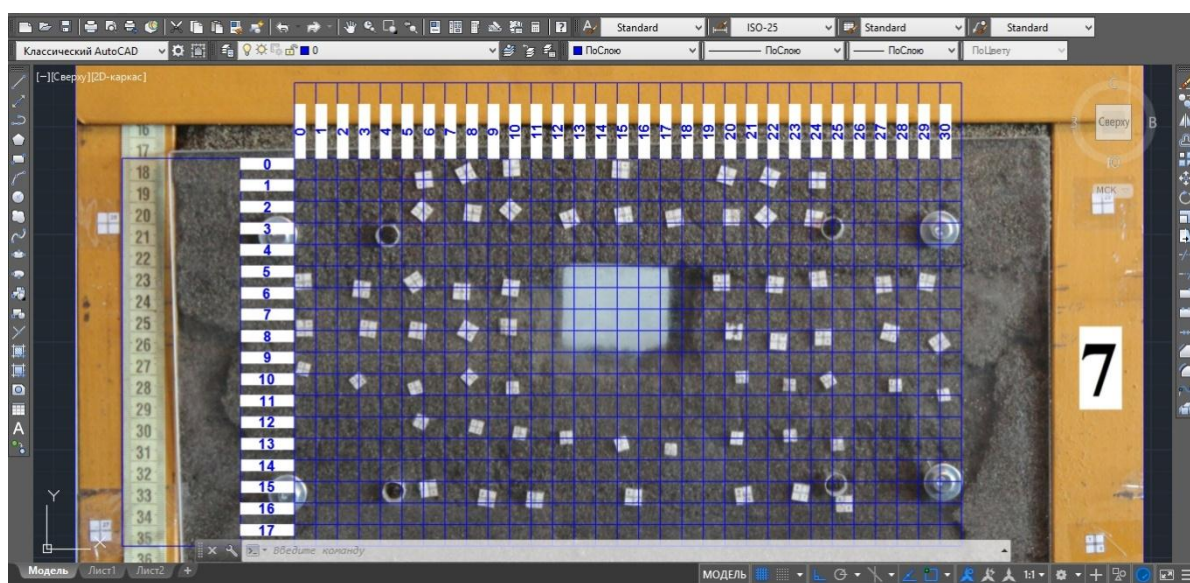


Рисунок 1 – Процесс вычисления смещения марок

Закрепление обучающимися полученных теоретических знаний и практических навыков при выполнении лабораторных работ с эквивалентными материалами проходят адаптацию в шахтных условиях в период прохождения производственной практики на угольных шахтах.

Далее, полученные практические знания студентами закрепляются на следующем курсе при освоении дисциплины «Проектная деятельность» с помощью анализа технологической схемы проведения и крепления горной выработки на конкретном производственном предприятии. Технологические схемы являются типовыми и будут служить основой для разработки технической документации по проведению и креплению горных выработок с учётом их конкретных горно-геологических и горнотехнических условий. Каждым обучающимся конструируется наиболее приемлемый для шахты вариант технологической схемы, который входит в альбом технологических схем проведения горных выработок.

При оформлении результатов по дисциплине «Проектная деятельность» обучающиеся закрепляют полученные знания по получаемой ими специальности с помощью создания интерактивного демонстрационного материала (интерактивного плаката), который обеспечивает высокий уровень использования информационных каналов восприятия наглядности. Оптимальная структурированная интеграция текста, графики и мультимедийных средств в визуальную презентацию позволяет сделать представление информационного материала динамичным, ярким, убедительным, эмоциональным и увеличивает прочность и глубину знаний. Интерактивные плакаты используются в качестве раздаточного материала, а также для подготовки к тестированию, экзаменам или для самостоятельной работы.

Навык визуализации является неотъемлемым требованием умения, приобретаемого в процессе обучения специалиста горняка. Сегодня конкурентоспособному производству нужны инженерные кадры с новым сознанием, обладающие необходимыми компетенциями, способные придать положительный импульс развитию горной отрасли.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горное образование в XXI веке: глобальные вызовы и перспективы / О.И.Казанин, К.Дребенштедт // Записки Горного института, 2017. - Т. 225. - С. 369-375.
2. Ахмедьянова, Г.Ф. Инженерная компетентность как результат интеграции творческого и технологического компонентов обучения / Г. Ф. Ахмедьянова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 13-16.
3. Благова, О.В. Развитие организационно-управленческой компетентности педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://edusafe.conf.udsu.ru/report?node=1299427671> (дата обращения: 17.09.2022).
4. Сафронов В. П., Зайцев Ю. В., Сафронов В. В. Горный инженер — специфика профессии, ее прошлое, настоящее и будущее // Горный информационно-аналитический бюллетень. – 2021. – № 6. – С. 168–178.
5. К вопросу о подготовке широкопрофильных горных инженеров / М.В. Морозова,

М.А. Лощилова // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал), 2012. – № S4. – С. 58-61.

6. Совершенствование критерия оценки компьютерных лабораторных работ по курсу «Технология отработки пологих пластов» специальности 21.05.04 «Горное дело» / А.Н. Домрачев, С.В. Риб // Вестник Сибирского государственного индустриального университета, 2018. - № 4 (26). - С. 63-65.

7. Анализ опыта разработки и первого этапа внедрения компьютерной лабораторной работы «Выбор параметров технологии подготовки и отработки пологого пласта» / С.В. Риб, А.М. Никитина, В.И. Любогощев // Вестник Сибирского государственного индустриального университета / Сиб. гос. индустр. ун-т; под общ. редакцией М.В.Темлянцева. - Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2016. – № 4 (18). - С 20-23.

8. Внедрение информационных технологий при подготовке горных инженеров для освоения подземного пространства / Б.А. Картозия, А.В. Корчак, Д.В. Латыпов // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал), 2011. - №S1. - С. 590-595.

9. Феоктистов А.В. Разработка проектно-ориентированной основной образовательной программы высшего образования на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов / А.В. Феоктистов, И.Ю. Кольчурина, О.Г. Приходько // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 19. /Редкол.: А.В. Феоктистов и др. / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк: СибГИУ, 2016. – С. 7 – 14.

УДК 34.06

Е.С. Ващук¹, К.В. Аксенова², В.Е. Громов², Е.А. Будовских²

¹Филиал ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» в г. Прокопьевске

²ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Рассмотрены проблемы организации учебного процесса по физике с применением информационных технологий. Показано, что интернет ресурсы в образовании позволяют педагогам эффективно управлять учебным процессом, контролировать результаты обучения, иметь оперативный адресный доступ к требуемой информации учебного, методического и организационного характера, применять и развивать свои творческие способности.

Бурное развитие информационных и компьютерных технологий (ИКТ) непосредственно влияют на нашу повседневную жизнь, на развитие общества и на образование в том числе. Современные методы позволяют представлять информацию более красочно, доступно, легко для восприятия и запоминания. Всемирная информационная сеть включает огромное число сервисов:

социальные сети, форумы, чаты, электронная почта, видеохостинги, скайп и др., все это может найти применение в учебном процессе.

В результате использования информационной среды вырабатываются навыки выполнения определенного рода заданий, развивается мышление у обучающихся и умение формировать базы данных со средствами ИКТ [1]. В настоящее время владение средствами ИКТ у преподавателей и студентов находится на разном уровне. В этом проявляются большие сложности обучения.

К числу наиболее типичных проблем владения средствами ИКТ относятся:

- проблема владения десятипальцевым набором текста;
- использование узкого числа компьютерных программ и не всех их функций;
- отсутствие общения в электронной среде;
- недостаточные знания по представлению информации в электронном виде и программам операционной системы.

Усовершенствование и развитие ИКТ требуют постоянной практики, освоения новых информационных продуктов и ресурсов, современного оборудования, доступ в Интернет, выделения времени для совершенствования своих методических навыков. Преподаватель помимо роли лектора приобретает навыки организатора учебного процесса обучающихся по приобретению новых знаний, умений и навыков.

Информационные ресурсы в сети Интернет для образования:

- материалы для подготовки методических пособий, рефератов, курсовых и научных трудов;
- главная страница учебного заведения;
- создание сайта определенной дисциплины;
- создание личных Web-сайтов.

Во всемирной сети можно выделить Интернет-порталы, которые являются многофункциональными площадками с ресурсами, содержащими новости, объявления и средства для общения учащихся, сервисными и инструментальными компьютерными программными средствами, электронными книгами и учебниками, средствами измерения результатов обучения.

Одной из наиболее распространенных систем электронного обучения является виртуальная среда Moodle, которая позволяет создавать учебный информационный ресурс и включает в себя традиционные методы очного обучения с ИКТ. Moodle имеет многообразное количество модулей для составления курса: Чат, Опрос, Форум, Глоссарий, Рабочая тетрадь, База данных, Задание, Тест, Анкета, Wiki, Семинар, Лекция с элементами деятельности [2].

Система позволяет преподавателям представлять полное методическое обеспечение различных форм обучения: лекции, практические, контрольные, тесты, лабораторные, а также учебные пособия, мультимедийные курсы. Эти

материалы также могут быть использованы на аудиторных занятиях и для самостоятельной работы в любое удобное для них время.

Составной частью образовательного процесса является самообразование обучающихся. Знания, которые человек приобретает самостоятельно, являются значимым показателем умения пользоваться информационными ресурсами и способностью находить нужную информацию. Для самостоятельной работы требуется отбирать и разрабатывать учебный материал с учетом сложности и трудоемкости, используя ИКТ, а также проверять и оценивать знания в результате самообучения.

Для эффективности самообразования требуется учитывать следующие условия [3]:

- 1) обеспечение необходимыми учебными и методическими трудами;
- 2) применение творческих способностей студентов;
- 3) правильный расчет объема аудиторной и самостоятельной работы;
- 4) постоянный контроль и поощрение за качественное выполнение работ;
- 5) объяснение необходимости самостоятельной деятельности.

В реализации этих условий могут помочь ИКТ, в частности СДО Moodle. Однако обучение с использованием дистанционных технологий может быть осуществлено лишь при личной инициативе студента и только в форме самостоятельной работы по индивидуальной программе.

В системе Moodle был представлен универсальный курс «Физика» для технических специальностей заочной формы обучения, который ориентирован на самостоятельное изучение материала. В нем на самостоятельную работу выделяется до 80 % от общего количества часов, отводимых на изучение полного курса. Он применим для трудоустроенных студентов, которые смогут пройти курс в любое время в любом удобном месте и темпе. Также информационная система Moodle позволяет импортировать и экспортировать данные с курса и использовать их как дополнение к традиционным методам очного, заочного и дистанционного обучения, а также для обучения людей с ограниченными способностями.

Курс физики в системе Moodle имеет модульную структуру и состоит из обязательных разделов:

- 1) рабочая программа дает полную информацию о структуре, темах курса, видах учебной деятельности, формах и сроках отчетности;
- 2) форум используется для дистанционных консультаций и общения между лекторами и слушателями;
- 3) глоссарий включает основные определения и формулы по физике;
- 4) учебные модули включают информацию по курсу согласно учебной программе;
- 5) тест после каждой пройденной темы служит для закрепления знаний;
- 6) итоговый тест представлен для итогового контроля по окончании дисциплины;

7) учебные пособия представлены для разбора тем, которые идут на самостоятельное обучение;

8) ссылки на дополнительные информационные ресурсы.

Каждый модуль учебного курса посвящен отдельной теме и включает в себя: лекции; лабораторные занятия; практические занятия; тесты по каждой пройденной теме.

Такая структура курса используется преподавателем не только для заочной формы обучения, но и применяется во время аудиторных занятий.

Учебный материал электронного курса «Физика» анимирован и снабжен мультимедиа, что позволяет сделать изложение наглядным и привлекательным. Дополнительную информацию можно представлять в виде гиперссылок, глоссария. Лекция завершается выводами, обобщающим материалом, выделением главных законов и формул. Все методические материалы, находящиеся в дистанционной среде Moodle, распечатываются и используются как раздаточный материал на аудиторных занятиях.

Система Moodle позволяет готовить аудиторию к выполнению лабораторных работ. Студентам заранее выдаются задания для составления отчета по лабораторным занятиям и изучения этапов их выполнения, выкладываются тренировочные тесты. Далее в аудитории на стендах выполняются подготовленные лабораторные работы и проводится консультация по вопросам, которые вызывают сложность при самостоятельном изучении. В условиях дистанционного образования используются виртуальные лабораторные работы. В процессе их выполнения группа разделяется на подгруппы, которые через систему Moodle имеют возможность совместного выполнения задач, общения на форумах, обмена сообщениями или вложенными файлами в чатах. Отчеты по лабораторным работам с расчётами, выполненные дома, прикрепляются файлами любого формата для проверки, которые либо оцениваются, либо возвращаются на доработку с указанием недостатков.

На аудиторных занятиях должно проводиться входное тестирование. Это позволяет подготовить к лабораторным заданиям, узнать уровень готовности к изучению текущей темы и определить, какие разделы физики вызывают сложности в усвоении. Тест входного тестирования состоит из 10 вопросов, которые выбираются случайным образом из подготовленной базы данных. При результатах теста менее 60% тест должен быть переделан. Контрольный тест и тесты после каждой темы, проводимые на аудиторных занятиях, ограничены числом попыток и временем сдачи. Темы с большим количеством ошибок подробно разбираются в аудитории.

В Moodle предусмотрено добавление в курс отдельных активных элементов для организации самостоятельной работы студентов. Наиболее распространенными являются: тесты, семинар, задание, упражнения, тесты HotPot.

HotPot (Hot Potatoes) – программа, которая устанавливается на компьютер и позволяет создавать тесты, а затем помещать в Moodle. HotPot –

инструментальная программа-оболочка, предоставляющая возможность самостоятельно создавать интерактивные задания без знания языков программирования и привлечения специалистов в области программирования («Список соответствий», «Кроссворд», «Заполнить пропуски», «Перепутанные предложения», «Тесты»). С помощью программы можно создать 10 типов упражнений на различных языках по различным дисциплинам с использованием текстовой, графической, аудио-видео информации.

Особенностью этой программы является, то что созданные задания сохраняются в стандартном формате веб-страницы: для их использования ученикам необходим только веб-браузер (например Google Chrome, Opera и др.) и не требуется подключение к интернету. А сама программа HotPot нужна для создания и редактирования упражнений.

Создание упражнений включает несколько этапов: ввод данных, настройка конфигурации упражнений, преобразование данных в упражнение – формат веб-страницы – для последующей работы обучающихся и сохранение упражнений, сохранение файла данных упражнений в формате конкретного блока программы (для возможного внесения изменений). Созданные упражнения и ответы можно распечатывать, объединять в тематические блоки и уроки.

Упражнения создаются с помощью 5 блоков программы (каждый блок может рассматриваться как самостоятельная программа):

1. JQuiz – Викторина – вопросы с множественным выбором ответа (4 типа заданий).
2. JCloze – заполнение пропусков.
3. JMatch – установление соответствий.
4. JCross – кроссворд.
5. JMix – восстановление последовательности.

Все упражнения выполняются в режиме тренировки (режим тестирования предусмотрен только для вопросов с множественным выбором ответа). Результат выполнения заданий оценивается в процентах. Неудачные попытки приводят к снижению оценки.

Введенные данные необходимо преобразовать в формат упражнения – веб-страницу и сохранить. Для этого в пункте меню «File» (файл) используется подпункт «Create Web-page» (создать веб-страницу) или соответствующая кнопка на панели инструментов. Поскольку в готовые упражнения изменения внести уже нельзя, все изменения делаются в исходном файле данных.

Конструктор интерактивных заданий LearningApps.org позволяет удобно и легко создавать электронные интерактивные упражнения и отличается широкими возможностями, удобной навигацией, простотой в использовании [4]. LearningApps.org является приложением Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей.

Существующие модули могут быть непосредственно включены в содержание обучения, а также их можно изменять или создавать в оперативном режиме.

Вставка упражнения с сервиса LearningApps в систему ДО Moodle осуществляется 3 способами:

1. Переход на упражнение происходит по щелчку на текстовую строчку в структуре курса или в тексте на странице (гиперссылка).
2. Встраивание упражнения непосредственно в текстовую страницу курса (режим html).
3. Добавление упражнения как части курса (SCORM пакет).

Варианты 1 и 2 предполагают просто переход на страницу упражнения на сайт e-learningApps и его выполнение. Результат выполнения нигде не фиксируется.

Вариант 3 дает возможности отследить успешность выполнения данного упражнения. Оценку (результат) можно посмотреть в общей базе статистики за выполнение тестовых заданий в курсе (команда Оценки).

Все предлагаемые упражнения можно разделить на категории, приведенные в таблице 1 [4].

Таблица 1 – Категории упражнений на LearningApps.org

Выбор	Распределение	Последовательность	Заполнение	Онлайн-игры	Инструменты
-Викторина -Викторина с выбором правильного ответа -Выделить слова -Кто хочет стать миллионером? -Слова из букв	-Игра «Парочки» -Классификация -Найти на карте -Найти пару -Пазл «Угадай-ка» -Соответствие в сетке -Сортировка картинок -Таблица соответствий	-Расставить по порядку -Хронологическая линейка	-Викторина с вводом текста -Виселица -Заполнить пропуски -Заполнить таблицу -Кроссворд	-Викторина для нескольких игроков -Где находится это? -Оцените -Папка Challenge -Скачки	-Mindmap -Notebook -QikPad -Аудио/Видео контент -Голосование -Доска объявлений -Календарь -Сетка приложений -Чат

Целью является также собрание интерактивных блоков и возможность сделать их общедоступными. Такие блоки (так называемые приложения или упражнения) не включены по этой причине ни в какие программы или конкретные сценарии. Также сервис помогает организовать работу коллектива учащихся, выстроить индивидуальные траектории изучения учебных курсов, создать свой собственный банк учебных материалов. На сайте представлено более 30 различных интерактивных видов упражнений, 5 из них в форме игры для 2–4 участников. Есть русскоязычная версия сайта. Все задания выполнены в одном варианте.

Плюсы сервиса заключаются в бесплатном использовании; русскоязычном интерфейсе; скорости создания интерактива; моментальной проверке правильности выполнения задания; возможности встраивания задания на html-страницу; поддержке работы с картинками, звуком и видео;

большой коллекции уже созданных упражнений; возможности поиска упражнений по предметам; возможности обмена интерактивными заданиям.

Минусы данного ресурса заключаются в опечатках шаблонов, которые невозможно исправить вручную, нет шрифта кириллицы в части шаблонов.

Для каждого вида упражнения предлагаются образцы, созданные другими пользователями сайта. Для каждого задания задаётся: название упражнения, рекомендации к заданию, формулировка самого задания, текст, который будет появляться, когда выполнено правильно, подсказки ученику, как решить приложения (подсказки появляются при нажатии на кнопку). На сервисе есть возможность объединить несколько упражнений в один блок.

Итоговая оценка складывается из всех результатов выполнения заданий, включенных в курс.

В Moodle заложен мониторинг учебной деятельности, который обобщается и систематизируется. Все упражнения, которые сдаются на проверку, оценки, комментарии лектора, сообщения на форуме, посещаемость, время нахождения в Сети фиксируются в системе. Преподаватель может отследить через меню «Оценки» выполнение необходимых заданий и тестов сразу по всей группе. Данная информация помогает преподавателю подобрать к каждому обучающемуся свой подход, своевременно влиять на их учебную деятельность, заполнять пробелы в обучении, а также развивать умение самостоятельно изучать материал и систематизировать свою работу.

Таким образом, использование в образовательном процессе высшей школы системы Moodle позволяет вовлечь учащихся в процесс обучения и заложить прочную основу их дальнейшего постоянного самообразования. Однако, активное использование Moodle для большей эффективности обучения требует от преподавателей большой нагрузки по организации учебного процесса и постоянного совершенствования своих курсов.

Динамику обучения студентов по курсу «ФИЗИКА» с использованием ИКТ можно отследить на примере, представленном на рисунке 1. Из гистограммы видно, что использование информационных технологий напрямую связано с успеваемостью обучающихся, они расширяют кругозор студентов, что благоприятно сказывается на освоении учебных дисциплин. Анализируя результаты проведенного исследования, можно утверждать, что ИКТ позволяет студенту повысить квалификацию, обеспечить личностное развитие и в дальнейшем получить престижную работу.

Средний процент успешной сдачи тестов по курсу физика составил 75 %. Среди плюсов использования системы дистанционного обучения первокурсники отметили:

- гибкий учебный график;
- возможность совмещать работу и учебу (100%);
- использование ресурсов в электронных библиотеках и сети Интернет (100%);
- контроль полученных знаний при прохождении тестов (70 %);
- удобную самостоятельную работу (70 %);

– связь с одноклассниками и преподавателем через форумы, чаты, групповые и индивидуальные консультации (70%).

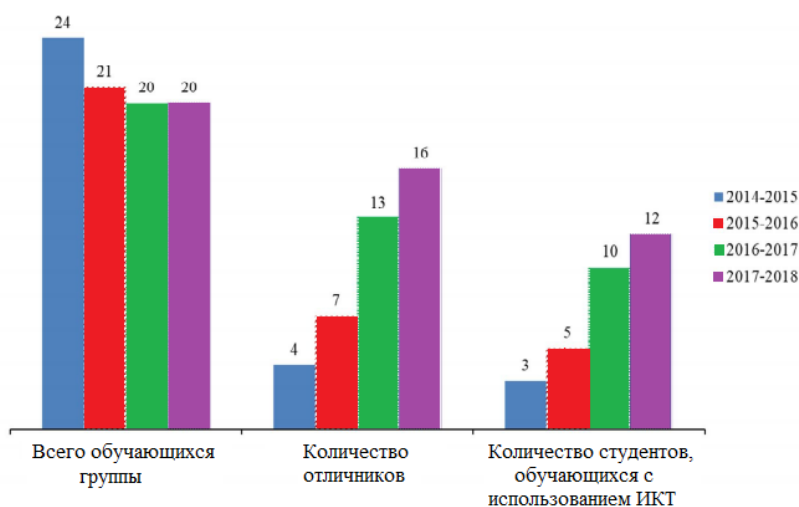


Рисунок 1 – Влияние ИКТ на успеваемость обучающихся

Таким образом, использование интернет ресурсов в образовании позволяет педагогам эффективно управлять учебным процессом, контролировать результаты обучения, иметь оперативный адресный доступ к требуемой информации учебного, методического и организационного характера, применять и развивать свои творческие способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернышев П.М. Информационные и телекоммуникационные технологии в современном образовании. // Марийский юридический вестник. – 2017. – Вып. 1(20). – 3 с.
2. Кравченко Г.В. Использование дистанционной среды Moodle в образовательном процессе студентов дневной формы обучения. // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – Вып. 2-1(78) – 3 с.
3. Лаврентьев Г.В. Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2012. – Вып. 2 (25).
4. Федорова Г.А. Профессиональная подготовка магистров образования к проектированию информационно-образовательной среды образовательной организации // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 3 (59). – С. 35-38.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ

В статье авторами рассмотрена проблема формирования правовой культуры у студентов, методы формирования правовой культуры и правового сознания, формы организации образовательного процесса.

Формирование правовой культуры обучающихся, является необходимой задачей государства, так как от этого зависит функционирование правового государства. Соблюдение законов является одним из главных признаков правового государства. Повышение правовой грамотности необходимо осуществлять в образовательном процессе, как на лекциях и семинарах, так и вовлекать студентов в различные формы студенческой активности: форумы, научно-практические конференции, олимпиады.

В. А. Сухомлинский в книге «Воспитание гражданина», отмечал, что воспитатель должен сделать все для того, чтобы воспитанник чувствовал себя активной силой, способной влиять на общественное развитие [2].

Целью формирования правовой культуры студентов является становление личности обучающегося как полноправного субъекта правовой жизни общества, обладающего всеми необходимыми компетенциями для выстраивания своих отношений в социуме в пределах, определенных совокупностью социально-правовых явлений [1, с.62].

Знание и соблюдение законов – основная задача современного государства, реализация которой зависит от воспитания будущего поколения.

Формирование правовой культуры в образовательном процессе может осуществляться в различных формах:

1. На занятиях необходимо постоянно применять выдержки из законов, статей, которые будут способствовать формированию правовой культуры. Обращение к Конституции РФ, гражданскому кодексу, семейному, уголовному кодексам будут положительно влиять на формирование правового сознания обучающихся. Необходимо обязательно к документам составить проблемные задания, проблемные вопросы, решая которые студенты будут высказывать собственную точку зрения на решение тех или иных правовых проблем.

2. На семинарских занятиях проводятся дискуссии, круглые столы. Например, может быть организовано мероприятие, направленное на противодействие коррупции. Рассмотрев историю борьбы с коррупцией

можно организовать работу по группам и предложить студентам представить вариант антикоррупционной программы, агитационный плакат, направленный на борьбу с данным явлением.

3. Правовое самообразование. Обучающиеся самостоятельно получают информацию, с помощью дополнительных источников и анализируют ее.

Формирование правовой культуры ставит перед собой следующие задачи:

1. Сформировать у обучающихся правовую базу, умение правильно трактовать и понимать законы.

2. Создать условия для формирования уважительного отношения к закону и правопорядку.

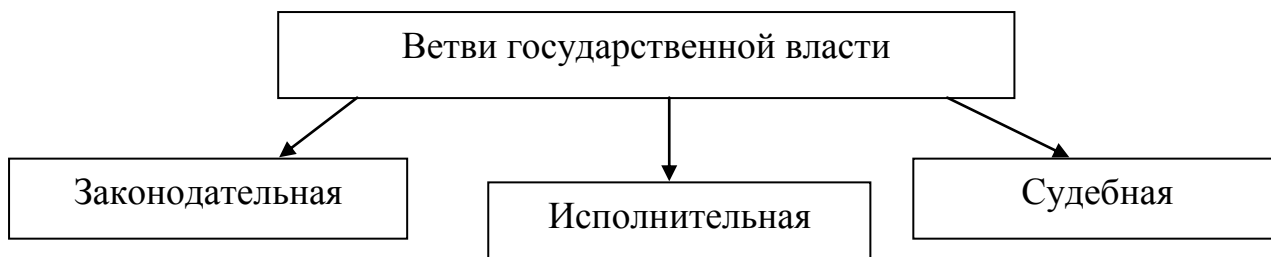
3. Научить обучающихся применять полученные знания на практике.

Признаками сформированности правовой культуры личности являются следующие:

- высокий уровень правосознания;
- знание действующих законов в стране;
- соблюдение и исполнение законов;
- понимание своих прав и обязанностей, своего положения в обществе, норм взаимоотношений с другими людьми;
- правовая активность – активная деятельность субъекта по пресечению правонарушений, поддержанию правопорядка, преодолению правового нигилизма [4, с. 397].

Главным признаком правового государства является высокий уровень сформированности правовой культуры. Анализ основного закона страны – Конституции РФ на семинарских занятиях, законодательной базы по различным отраслям права будет способствовать формированию правового сознания обучающихся. Осознание и понимание основ конституционного строя РФ является основополагающим элементом формирования правовой культуры. В статье 1 Конституции РФ подчеркивается, что Россия есть демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления. Необходимо чтобы обучающиеся смогли объяснить смысл каждого понятия данной статьи. Разделение властей является основным признаком правового государства. Для того чтобы студенты понимали смысл данного понятия необходимо обратиться к его истории. Термин был введен в науку сначала Дж.Локком, затем Ш.Монтескье конкретизировал и закрепил его в науке. На семинарских занятиях необходимо проследить историю формирования правового государства, в России предложив выполнить рефераты по предложенным темам. Тематика может быть связана с проектом М.М. Сперанского и его реализацией, созывом Уложенной комиссии для составления Наказа Екатериной II, анализом Наказа в котором были сформулированы основы правового государства, великими реформами Александра II. Важно не отдельно рассматривать существующие законы, правовые нормы, а необходимо

обращаться к истории данных понятий. Обратим внимание на схему разделения властей: законодательную, исполнительную, судебную.



Важно чтобы обучающиеся установили, какие органы государственной власти отвечают за реализацию трех ветвей власти и знали полномочия Государственной думы, Совета федерации, Правительства РФ, Конституционного и Верховного суда РФ. Необходимо организовать работу с Конституцией РФ: ст.102, ст.103, ст.114, ст.125, 126. Предложить обучающимся составить таблицу, в которой будут представлены полномочия органов государственной власти.

Важно также организовать работу с главой II Конституции РФ «Права и свободы человека и гражданина» предложив обучающимся выполнить презентацию, в которой будут отражены гражданские (личные), социально-экономические, политические и культурные права гражданина РФ. Необходимо также обратить внимание и на обязанности граждан РФ. С реализацией и гарантий прав и свобод граждан могут быть связаны исследовательские работы, проекты в которых будут отражены проблемы на современном этапе развития страны и предложены пути их решения.

Формирование правовой культуры в учебно-воспитательном процессе включает следующие этапы:

1. Целенаправленное формирование правовых понятий.
2. Выработка правовой точки зрения по тому или иному вопросу.
3. Формирование правовых установок.
4. Воспитание правовых чувств.
5. Формирование законопослушного поведения.

Правовая культура – включает совокупность знаний, умений и навыков, определяющих образцы повседневных практик, осуществляемые на основе действующих норм, установленных органами Федеральной власти. Изучая различные отрасли права на семинарских занятиях можно предложить решение правовых задач направленных на решение различных правовых проблем. Студенты должны объяснить, почему должно быть принято то или иное решение, ссылаясь на действующее законодательство по данному вопросу. Обратимся к примерам правовых задач.

В пятницу 24 марта 2017 г. Борис, действуя на основании доверенности, выданной Виктором в тот же день сроком на три года, обратился в банк с предложением заключить договор банковского счета от имени Виктора. Сотрудник банка сообщил

Борису, что договор может быть заключен 27 марта (в понедельник), аргументировав это тем, что согласно ст.191 ГК (течение срока, определенного периодом времени начинается на следующий день после календарной даты или наступления события, которыми определено его начало) доверенность, выданная Виктором 24 марта 2017 года, начинает действовать с 27 марта 2017 г.

Вопросы:

1. Прав ли сотрудник банка?
2. По каким правилам определяется срок действия доверенности, выданной Виктором?
3. Когда истекает срок ее действия?
4. Изменится ли решение, если в доверенности не указан: а) срок ее действия или б) дата выдачи?

В Конституционный суд РФ обратились ряд граждан с требованием признать противоречащим Конституции РФ закон одного из городов федерального значения, согласно которому граждане Российской Федерации, прибывающие на постоянное жительство в данный город в жилое помещение, принадлежащее им на праве собственности, обязаны уплатить установленный сбор, многократно превышающий минимальный размер оплаты труда. В связи с принятием этого закона был утвержден Порядок рассмотрения вопросов прописки (регистрации), согласно которому гражданину могли отказать в регистрации по месту жительства в случае неуплаты указанного сбора. Заявители полагали, что указанный закон нарушает их право на передвижение, ставит в неравное положение с другими гражданами РФ, а также необоснованно ограничивает их право на выбор места жительства на территории Российской Федерации. В свою очередь администрация города федерального значения пояснила, что «город не резиновый», и указанный сбор направлен, по сути, на фильтрацию приезжих лиц, но в первую очередь – на защиту интересов его коренных жителей.

Вопросы:

1. В чем заключается право на выбор места жительства?
2. Возможно ли установление, каких-либо ограничений для граждан в данном праве?
3. Правомерно ли установление сбора, подобного тому, что указан в задаче?
4. Какое решение стоит принять суду?

Наличие правовых качеств положительно влияет на формирование и развитие правовой культуры студентов. Интерес к правовым знаниям является не менее важным фактором, влияющим на правовую культуру личности.

Задачи формирования правовой культуры студента включают в себя следующие:

1. Осознание каждой личностью своих прав, свобод, обязанностей закрепленных в Конституции РФ.
2. Уважение к законам Российской Федерации.
3. Готовность студентов выполнять требования, закрепленные в Конституции РФ.
4. Приобщение каждой личности к активной правовой деятельности.
5. Привлечение и подготовка студенческой молодежи к борьбе с нарушениями [3, с. 22].

Таким образом, формирование правовой культуры студентов является неотъемлемым элементом образовательного процесса правовых дисциплин и от нее зависит формирование правового государства в стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быстрова, Н.В. Формирование правовой культуры у студентов высшего образования / Н.В. Быстрова, С.Н. Казначеева, Е.И. Меркульев // Проблемы современного педагогического образования – 2020 – № 67 – С. 61 – 65.
2. Правовая культура и образование // 122-127-Andreeva-G-B-Nikitina-O-A.pdf (дата обращения: 12.03.23)
3. Соколова, Е. А. Педагогические приёмы формирования правового сознания / Е. А. Соколова. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 22 – 24.
4. Шилова, В.С. Правовая культура студентов вуза: цели и задачи / В.С. Шилова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4 – С. 397 – 398.

УДК 502(075.8)

А.С. Водолеев, М.А. Захарова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассмотрены вопросы природопользования экологической и гуманитарной направленности, в интеграции с экономико-географическими знаниями. Отражены также основные задачи методики обучения природопользования.

Природопользование как область знания включает в себя элементы естественных, общественных и технических наук (географии, биологии, истории, экономики, социологии, охраны природы и т.д.). Однако

теоретическим фундаментом рационального природопользования и охраны природы в первую очередь является экология.

По Ю.Н. Куражковскому (1969), «задачи природопользования как науки сводятся к разработке общих принципов осуществления всякой деятельности, связанной либо с непосредственным использованием природой и ее ресурсами, либо с изменяющими ее воздействиями» [1]. Следовательно, одной из важнейших задач природопользования как науки является разработка принципов оптимизации взаимоотношений человеческого общества и природы.

Можно выделить следующие основные цели природопользования как науки:

1. Рациональное размещение отраслей производства на Земле.
2. Определение целесообразных направлений пользования природными ресурсами в зависимости от их свойств.
3. Рациональная организация взаимоотношений между отраслями производства при совместном пользовании угодьями:
 - а) исключение вредных влияний на природные ресурсы;
 - б) обеспечение воспроизводства для растущих производств – расширение воспроизводства используемых ресурсов;
 - в) комплексность пользования природными ресурсами.
4. Создание здоровой среды обитания для людей и полезных им организмов:
 - а) предупреждение ее загрязнения и заражения в результате человеческой деятельности;
 - б) ликвидация естественно существующих в ней вредных компонентов и недостаточностей.

5. Рациональное преобразование природы.

Виды природопользования. Многообразная деятельность человека, направленная на использование полезных ему свойств природы, условно сгруппирована в различные виды природопользования. Различают три вида природопользования: отраслевое, ресурсное и территориальное.

Отраслевое природопользование – использование природных ресурсов в пределах отдельной отрасли хозяйства.

Ресурсное природопользование – использование какого-либо отдельно взятого ресурса.

Территориальное природопользование – использование природных ресурсов в пределах какой-либо территории.

Объектом природопользования как науки служит комплекс взаимоотношений между природными ресурсами, естественными условиями жизни общества и его социально-экономическим развитием.

Предмет природопользования – оптимизация этих отношений, стремление к сохранению и воспроизводству среды жизни.

Природопользование как сфера знания включает в себя элементы естественных, общественных и технических наук, в т. ч.:

- охрану природы (атмосферы, вод, растительного и животного мира и т.д.);
- охрану окружающей человека природной среды;
- энвайронментологию – комплексную дисциплину об окружающей человека среде, ее качестве и охране, общую рационализацию природопользования, опирающуюся на фундамент современной экологии;
- энвайронменталистику – техническое приложение энвайронментологии – технологические приемы и многие технические направления, неверно называемые и причисляемые к промышленной экологии (энвайронментализм – теория управления средой жизни и социально-экономическим развитием, исходя из представлений о человеке как части биосферы).
- ресурсоведение;
- эконологию («эконэкол», «экономия природы») — анализ эколого-экономической системы различного уровня иерархии, но, прежде всего пределов допустимых нагрузок на природную среду и комплексные пути преодоления возникающих объективных лимитов в природопользовании;
- эконономию – синтетическую научную дисциплину, изучающую общие (главным образом исторические) эколого-социально-экономические закономерности развития глобальной системы «общество-природа»;
- экономику природопользования – раздел конкретной экономики, изучающий главным образом вопросы экономической оценки природных ресурсов и такой же оценки ущербов от загрязнения среды;
- другие составляющие природопользования, в том числе рекреационная, духовная и прочие [2].

Курс «Природопользование» рассматривается как межотраслевая учебная дисциплина, которая синтезирует знания двух научных систем – естественных и общественных. При таком подходе избран единый объект изучения – природопользование. До настоящего времени ей не уделялось значительного внимания, так как сама дисциплина «Природопользование» появилась по историческим меркам относительно недавно. Понятие и термин «природопользование» впервые были предложены Ю. Н. Куражковским в 1958 году на объединенном заседании Московского филиала Географического общества СССР, Московского общества испытателей природы и Всероссийского общества охраны природы, но только после выхода в свет в 1969 г. книги этого автора «Очерки природопользования» [1] этот термин стал широко использоваться. Понятие «природопользование» в современной науке применяется как в широком, так и в узком смысле слова. В первом случае под природопользованием понимается совокупность всех форм воздействия общества на природную среду и мер по ее сохранению (изучение, выявление запасов, использование, охрана и воспроизводство природных ресурсов), во втором – деятельность конкретных заинтересованных ведомств, субъектов хозяйствования, относящихся к природоэксплуатирующим и природовоспроизводящим отраслям.

В отраслевом разрезе природопользование включает в первую очередь природохозяйственные отрасли экономики, занимающиеся выявлением, использованием и воспроизводством природных богатств (геологоразведка), отрасли добывающей промышленности (нефте- и угледобыча), сельское, лесное, водное хозяйство и т.п.). Однако по определению природопользование подразумевает не только прямое, но и косвенное воздействие на природную среду, приводящее к ее нарушению, прежде всего загрязнению, поэтому объектами управления в природопользовании являются практически все структурные звенья как материального производства, так и сферы нематериальных услуг (туризм, рекреационная деятельность, жилищно-коммунальное хозяйство и т.п.), в той или иной степени взаимодействующие с природной средой. Очевидно, что природопользование – органическая часть общественного воспроизводства, элемент экономической системы общества, многофункциональная сфера деятельности.

Усиление природоохранного и ресурсовоспроизводящего аспектов природопользования привело к возникновению в научной литературе нового понятия – «экологическая сфера». Чаще всего этот термин используется как синоним понятия «природопользование». Однако в ряде исследований подчеркивается такая особенность экологической сферы, как направленность функционирующего в ней труда на охрану, восстановление, приумножение и рациональное использование ресурсов живой природы, для удовлетворения эколого-ресурсных потребностей человеческого общества.

Возникновение экологической сферы вызвано не выпуском новых видов продукции, а необходимостью выполнения обязательных производственных функций по охране природы и целенаправленного решения возникающих в обществе экологических проблем. Экологическая сфера все чаще рассматривается не только как окружающая нас природная среда, но и как природоохранный труд, связанный с ее воспроизводством.

«Природопользование» как учебная дисциплина имеет две особенности. Во-первых, она является принципиально новой интегрированной дисциплиной, которая связывает физические и биологические явления, образуя мост между естественными и общественными науками. Во-вторых, она не принадлежит к числу дисциплин с линейной структурой, т.е. развивается не по вертикали (от простого к сложному), а по горизонтали, охватывая все более широкий круг вопросов.

Ни одна отдельная наука не способна решить все задачи по совершенствованию взаимодействия общества и природы, так как это взаимодействие имеет социальные, экономические, технологические, географические и другие аспекты. Решить эти задачи может лишь интегрированная наука, целью которой является изучение основных закономерностей рационального взаимодействия общества и природы.

Методика обучения природопользования – одна из педагогических наук, которая в настоящий момент времени только начинает развиваться в

полной мере. Проанализировав материалы в различных информационных источниках, таких как печатные издания (научные публикации, статьи, научная литература, информационные порталы в сетях Интернет), можно сделать вывод, о том, что имеется минимальное количество методических разработок по данному вопросу и практически нет методических рекомендаций по возможности преподавания дисциплины «Природопользование». Имеется разобшенная неструктурированная информация, которую следует упорядочить, изучить более детально и основательно. А это уже является основной проблемой методики преподавания природопользования, как в средних специальных учебных заведениях, так и в ВУЗах. Главный предмет ее изучения – это общественный процесс обучения основам рационального природопользования с элементами смежных наук, таких как экология, геология, география, экономика и другие. Процесс обучения природопользованию имеет свои характерные конкретные специфические особенности.

Важнейшие задачи методики обучения природопользования:

- отбор знаний о естественнонаучных основах рационального природопользования, об охране окружающей среды;
- разработка приемов формирования этих знаний (по результатам анализа учебных программ значительная доля относится к самостоятельной работе учащихся, что требует более тщательного планирования и отбора);
- разработка теоретических и методических вопросов методической науки (положение в системе педагогических наук, связь с практикой);
- изучение закономерностей развития, использование методов исследования, условий повышения эффективности методических исследований, сопоставление обучения и научного познания.

Одна из основных центральных задач совершенствования содержания образования по дисциплине «Природопользование» состоит в том, чтобы полнее отразить современный уровень развития и достижения системы наук, которые связаны с данной дисциплиной. Это выражается в экономической, экологической и гуманитарной направленности содержания образования, интеграции физико-географических и экономико-географических знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куражсковский Ю. Н. Очерки природопользования. – Москва: Мысль, 1969. – 268 с.
2. Реймерс Н.Ф. Природопользование. – Москва: Мысль, 1990. – 637 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ПО ПРОГРАММАМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены особенности дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» в системе среднего профессионального образования, представлены принципы, которыми должен руководствоваться преподаватель при подборке программного материала, рассмотрены средства обучения для повышения успеваемости и качества в подготовке студентов по учебной дисциплине

Формирование культуры основ безопасности жизнедеятельности является важнейшим направлением общественного и государственного развития, которая должна формироваться с раннего детства и совершенствоваться на протяжении всей жизни человека.

Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» как учебная дисциплина требует овладение наиболее широким спектром компетенций, в сравнении с другими общеобразовательными дисциплинами, т.к. имеет интегрированный характер. В образовательной организации дисциплина ОБЖ включена в единую систему создания условий для укрепления и сохранения здоровья обучающихся, обеспечения безопасных условий образовательного процесса, охраны труда, обеспечения антитеррористической защищенности, пожарной безопасности.

Изучение курса ОБЖ направлено у обучающихся на формирование сознательного и ответственного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, усвоение ими знаний и умений распознавать и оценивать опасные ситуации, определять способы защиты от них, оказывать само- и взаимопомощь [2].

«Основы безопасности жизнедеятельности» как учебный предмет реализует основные положения Конституции Российской Федерации, Федеральных законов «Об образовании», «О защите населения и территории от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», «О пожарной безопасности», «О безопасности дорожного движения», «О борьбе с терроризмом», «О гражданской обороне», «О воинской обязанности и военной службе», «Об альтернативной гражданской службе» и др., Основ законодательства РФ об охране здоровья граждан, Стратегии национальной безопасности РФ и других нормативно-правовых актов в области безопасности.

Курсу ОБЖ уже более 20 лет. Чтобы он состоялся как учебный предмет, была проведена огромная работа множества специалистов, таких как: Н.К. Барановой, Е.Л. Вишневской, В.Б. Волошинова, В.В. Гафнера, В.А. Девисилова, Р.А. Дурнева, В.Н. Латчука, Е.Н. Литвинова, Л.А. Михайлова, В.Л. Мардерфельда, В.Н. Мошкина, Ю.В. Репина, В.В. Сапронова, В.П. Скрябина, И.К. Топорова, М.Л. Форштата, М.П. Фролов, Т.И. Широковой, Л.А. Шершнева и др. Их фамилии мы видим на обложках учебников, учебных пособий, диссертаций, монографий, методических рекомендаций.

В последние годы в нашей стране происходит увеличение количества выпускников 9-х классов, поступающих в профессиональные образовательные организации. Вместе с тем освоение учебных предметов общеобразовательного цикла образовательной программы по профессии или специальности у обучающихся I курсов вызывает ряд затруднений, которые приводят к снижению результатов освоения образовательной программы СПО и, как следствие, снижению мотивации в получении профессии или специальности.

Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) - учебный предмет, изучаемый в учреждениях начального, общего и среднего профессионального образования. Основная цель изучения дисциплины - освоение обучающимися норм и правил безопасности и обеспечение комфортных условий жизнедеятельности [6].

Дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» относится к базовым учебным дисциплинам общеобразовательного цикла ООП, она опирается на базовые знания и компетенции, полученные в процессе получения предыдущего образования. Учебная дисциплина дополняет умения и знания, получаемые по одновременно изучаемым и последующим учебным дисциплинам:

- физическая культура;
- безопасность жизнедеятельности [6].

Общеобразовательная дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» в СПО направлена на изучение рисков производственной, природной, социальной, бытовой, городской и других сред обитания человека как в условиях повседневной жизни, так и при возникновении чрезвычайных ситуаций техногенного, природного и социального характера [5].

К примеру, в СибГИУ в настоящее время СПО открыто по таким специальностям, как 09.02.06 Сетевое и системное администрирование; 09.02.07 Информационные системы и программирование; 11.02.16 Монтаж, техническое обслуживание и ремонт электронных приборов и устройств; 15.02.10 Мехатроника и мобильная робототехника; 15.02.11 Техническая эксплуатация и обслуживание роботизированного производства; 15.02.12 Монтаж, техническое обслуживание и ремонт промышленного оборудования (по отраслям); 15.02.13 Техническое обслуживание и ремонт систем вентиляции и кондиционирования; 15.02.14 Оснащение средствами автоматизации технологических процессов и производств (по отраслям);

15.02.15 Технология металлообрабатывающего производства; 18.02.12 Технология аналитического контроля химических соединений; 21.02.17 Подземная разработка месторождений полезных ископаемых; 27.02.06 Контроль работы измерительных приборов; 27.02.07 Управлением качеством продукции, процессов и услуг; 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), на которых обучается более 300 студентов.

Процесс изучения учебной дисциплины направлен на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов ФГОС СОО [6].

В 2022-2023 учебном году общее количество часов на изучение дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» составляет 36 часов, из них на проведение лекционных занятий отводится 14 часов, а практических занятий – 22 часа.

Учебная деятельность обучающихся предусматривает учебные занятия (лекция, практическое занятие), а также другие виды учебной деятельности, определенные учебным планом и календарным планом воспитательной работы. В том числе проводится текущий контроль по итогу изученного материала лекции (тестирование, опрос), промежуточная аттестация по дисциплине. Итоговая аттестация проводится в форме дифференцированного зачета, предусмотренного учебным планом, за счет времени, отведенного на учебную дисциплину.

Практические занятия проводятся с целью закрепления полученного на лекциях теоретико-методического материала, развитие логического мышления и аналитических способностей у студентов. Методика проведения практических занятий предусматривает решение ситуационных задач, ознакомление с приемами и методами оказания первой помощи пострадавшим, мерами защиты в случае чрезвычайных ситуаций, развитием у обучающихся чувства патриотизма, уважения к историческому и культурному прошлому России и ее Вооруженным Силам и т.п. [5].

Рассмотрим структуру занятий на примере лекции:

Таблица 1 – Структура лекционного занятия

<i>Вступительная часть</i>	<i>Изложение материала лекции</i>	<i>Заключительная часть</i>
В ней преподаватель подводит обучающихся к самостоятельной формулировке темы, далее формулирует цель и задачи, даёт короткую характеристику проблемы	В этой части преподаватель излагает основной материал лекции, (разбирает факты, предоставляет необходимую информацию, анализирует опыт, предоставляет, где необходимо, исторические справки, оценивает практику, которая сложилась и т.п.)	В заключительной части подводятся итоги, даётся необходимое обобщение, делаются научно-теоретические и практические выводы для направления дальнейшей работы студентов.

Занятие – учебная форма организационного обучения, поэтому с целью приближения обучения к жизни, реальной действительности, привлечение студентов к самостоятельной творческой деятельности, повышение интереса

и удовлетворённости от процесса обучения проводятся занятия в нетрадиционных формах (интерактивной, дискуссионной, игровой). Примером проведения занятий в нетрадиционных формах являются проблемные занятия, занятия-беседы (диалог с аудиторией), занятия – визуализация и др. [4].

Основными содержательными разделами программы являются:

- Раздел I. Обеспечение личной безопасности и сохранение здоровья;
- Раздел II. Основы медицинских знаний;
- Раздел III. Основы обороны государства и воинской обязанности;
- Раздел IV. Государственная система обеспечения безопасности

населения [6].

Изучение первого раздела направлено на формирование у обучающихся здорового образа жизни, и искоренение вредных привычек

Второй раздел направлен на формирование у обучающихся навыков оказания первой помощи пострадавшим в угрожающих жизни обстоятельствах (отравление, потеря сознания, воздействие высоких и низких температур и др.)

Третий раздел направлен на формирование у будущих призывников осознанной положительной мотивации к военной службе, приобретение ими необходимых социальных знаний и умений.

Изучение четвертого раздела направлено на формирование навыков безопасного поведения обучающихся в чрезвычайных и опасных ситуациях техногенного, природного и социального характера.

Материально-техническое обеспечение учебной дисциплины включает учебные аудитории для проведения занятий всех видов, предусмотренных учебным планом, в том числе: – учебную аудиторию для проведения лекций, оборудованную учебной доской, компьютерной техникой с возможностью подключения к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обеспечением доступа в электронную информационно-образовательную среду, акустической системой, экраном и мультимедийным проектором; – кабинет «Безопасности жизнедеятельности и охраны труда» для проведения практических занятий, оснащенный средствами обучения (набор демонстрационного оборудования и учебно-наглядных пособий; средства индивидуальной защиты; врачебные предметы: дыхательная трубка (воздуховод «Portex»); жгут кровоостанавливающий эластичный; комплект шин транспортных КШЛ; комплект шин транспортных (рука+нога) полимерно-алюминевые, складные; комплект шин КШТСв-Б транспортных складных взрослый, робот-тренажер «ГОША»; роботтренажер «ГОША-01»; – стрелковый тир (оборудование: автоматы, винтовки пневматические) [6].

Повышение успеваемости и качества в подготовке студентов по учебной дисциплине «ОБЖ» в колледже во многом зависит от качества планирования учебного процесса, которое должно обеспечивать логическую последовательность и обоснованную связь при изучении тем, а также наращивание знаний, навыков и умений студентов [5]. В основе безопасности

жизнедеятельности должны быть систематизированные и обобщенные знания об объективных закономерностях существования и развития природы, человека и общества.

Подбирая программный материал для усвоения студентами, преподаватель должен руководствоваться такими принципами:

- принцип информационной достоверности;
- принцип оптимистичного характера информации, внедрение которого предполагает формирование у студентов уверенности в возможности предотвратить возникновение опасных ситуаций и выжить, если быть подготовленным к возможной встрече с нею;
- принцип компетентностного и деятельностного подходов, которые обеспечивают практическую направленность в освоении дисциплины и которые заложены в государственных образовательных стандартах [1].

Также для повышения успеваемости и качества в подготовке студентов по учебной дисциплине ОБЖ в колледже во многом зависит от умения использования преподавателем различных средств и методов обучения. Средства обучения основ безопасности жизнедеятельности – это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в процессе обучения учащихся курсу ОБЖ в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития. Средства обучения имеют существенное значение для реализации информационной и управленческой функции преподавателя. Они помогают поддерживать познавательные процессы обучающихся, улучшают наглядность учебного материала, а также делают его более доступным, обеспечивают более точную информацию об изучаемом явлении [5].

Средства обучения, используемые в преподавании ОБЖ, делятся на: реальные, изобразительные (знаковые), вербальные (словесные) и вспомогательные.

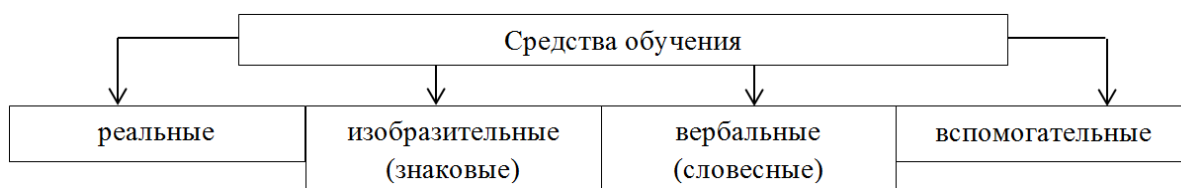


Рисунок 1 – Средства обучения

Реальные учебно-наглядные пособия и методика их применения на уроках ОБЖ. Реальные, или натуральные объекты - это живые или фиксированные организмы; большие или маленькие биосистемы (лес, озеро и пр.), с которыми ученики знакомятся или работают непосредственно на уроке или на экскурсии. Реальные свойства изучаемых объектов могут восприниматься не только зрением, но и органами обоняния, слуха, осязания. В качестве реальных учебно-наглядных пособий используются образцы малогабаритных аварийно-спасательных инструментов (механических,

гидравлических и др.), приборы поиска пострадавших, приборы радиационной, химической и другой разведки, изолирующих и промышленных противогазов, респираторов, аппаратов для проведения сердечно-легочной реанимации; средства пожаротушения, а также коллекции опасных насекомых, лекарственных или съедобных растений. Это важная группа средств обучения, поскольку формирует у обучающихся правильные представления об объектах.

Изобразительные учебно-наглядные пособия и методика их применения на уроках ОБЖ. Изобразительные (знаковые) учебно-наглядные пособия классифицируются на *объемные и плоскостные*. К *изобразительным объемным учебно-наглядным пособиям* относятся макеты и муляжи как материально реализуемая система объектов и явлений, существующих в реальной действительности. В ходе познания они занимают промежуточное положение между реальными объектами и изображениями их на плоскости в виде картин, таблиц и т.д. Изобразительные объемные средства способствуют формированию представлений, развитию воображения, что в большей мере, чем натуральные объекты, помогая абстрактному мышлению. В учебном процессе по курсу ОБЖ рекомендуется использовать следующие макеты и муляжи:

- макеты местности, отражающие расположение потенциально опасных объектов, дорог, водоемов, убежищ и т. д.;
- макеты жилых и промышленных зданий с узлами жизнеобеспечения, технологическим оборудованием;
- макеты фильтрующих, изолирующих и других противогазов, респираторов в разрезе;
- макеты убежищ и укрытий с основными системами жизнеобеспечения;
- макеты аварийно-спасательного инструмента и оборудования, приборов радиационной и химической разведки, средств пожаротушения и других в разрезе;
- фантом тела человека;
- муляжи грибов;
- муляжи ранений, поражений, травм.

Стенды, плакаты, чертежи, таблицы, инструкции, карты, фотографии, рисунки, схемы *составляют комплект плоскостных учебно-наглядных пособий*. В преподавании отдельных разделов и тем курса ОБЖ целесообразно использовать карты. Они различаются по охвату территории, масштабу, содержанию, дидактической обусловленности. Основным назначением карт является формирование пространственных представлений и понятий о размещении природных объектов и явлений. Создавая зрительную опору восприятия, карты позволяют учащимся ориентироваться не только в пространстве, но и во времени, создают условия для изучения природных явлений и событий в географически определенном месте, помогают осмысливать влияние среды на общественную жизнь и т. д. Так, при изучении чрезвычайных ситуаций природного характера целесообразно использовать физические карты для демонстрации областей, где возможны проявления различного рода

стихийных бедствий. Изучая чрезвычайные ситуации техногенного характера на картах можно показать районы расположения потенциально опасных объектов и возможные последствия проявления аварий и катастроф.

Классическим средством обучения, широко используемым в практике преподавания, являются учебные таблицы. Они исключительно разнообразны и очень полезны для формирования логического мышления обучающихся. На уроках ОБЖ можно использовать следующие таблицы: «Один дома», «Пожарная безопасность», «Правила безопасности»; «Лекарственные растения», «Ядовитые растения», «Съедобные и ядовитые грибы», «Вывихи, переломы», «Типы костров»; «Виды ран», «Правила наложения повязок», «Лесные пожары»; «ВИЧ и СПИД», «Нарушения позвоночника» и др.

Вербальные средства обучения и методика их применения на уроках ОБЖ. К вербальным (словесным) средствам обучения относятся учебник, дополнительная литература. Наиболее важным и самым распространенным средством обучения в школе является школьный учебник ОБЖ. В нем выделяют следующие способы фиксации содержания образования:

- информация (знания) которая подается, как правило, в виде текстов и иллюстративного материала;
- способы деятельности, которые предлагаются в основном в виде заданий на репродуцирование деятельности. Размещаться они могут перед текстом, внутри текста, в конце параграфа;
- опыт творческой деятельности фиксируется преимущественно в виде постановки творческих задач к основному тексту, ссылок на задачи в других учебных пособиях;
- содержание эмоциональной и оценочной деятельности. Это обращенные к чувству читателя эмоционально-насыщенные тексты, что выражается в образной письменной речи, яркости наглядного иллюстративного материала, изяществе доказательств и формулировок.

Таким образом, состав содержания образования определяет внутреннюю (содержательную) структуру учебника, которая включает учебный текст и внетекстовые компоненты. Учебный текст, в свою очередь, содержит основной, пояснительный (словарь терминов) и дополнительный тексты, а внетекстовые компоненты - аппарат организации усвоения (система вопросов и заданий), аппарат ориентировки (оглавление, шрифты, сигналы-символы) и иллюстративный аппарат (карты, схемы, таблицы, рисунки, фотографии, графики).

Вспомогательное оборудование и методика его применения на уроках ОБЖ. К вспомогательному оборудованию относятся главным образом тренажеры и контролирующие устройства, а также аудиовизуальные (технические) средства обучения. Технические (аудиовизуальные) средства обучения представляют собой совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в образовательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации.

К специализированным учебно-тренировочным устройствам, предназначенным для формирования первоначальных умений и навыков относятся тренажерные технические устройства. Использование тренажеров в обучении ОБЖ основано на применении специально разработанных программ действий, которые составлены на основе процесса моделирования осваиваемой деятельности. На уроках ОБЖ можно с успехом применять разнообразные тренажеры, в том числе нового поколения. Например, отработать действия в случае остановки сердца или ее угрозы можно на роботе-тренажере «Гоша». Для отработки действий при оказании помощи на воде необходимо использовать тренажер для спасения утопающего «Степа», а для эвакуации и оказания первой помощи - «Алекс», представляющий собой манекен человека в полный рост, на котором можно отрабатывать различные способы транспортировки, извлечения из завалов, развалин, очагов пожаров, а также навыки наложения повязок, шин, жгута.

Таким образом, качество передачи и усвоения учебного материала по предмету ОБЖ значительно возрастает, если в образовательном процессе в полном объеме использовать все многообразие элементов учебно-материальной базы ОБЖ и материальных средств обучения.

Реализация среднего общего образования в пределах освоения основной образовательной программы среднего профессионального образования должна соответствовать требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего и среднего профессионального образования, и стать компонентом образовательной программы, ориентированной на достижение конечного результата – подготовку квалифицированного специалиста и развитие конкурентоспособности системы среднего профессионального образования [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арустамов Э.А. Безопасность жизнедеятельности / Э.А. Арустамов, Н.В. Косолапова // учебник для студентов профессиональных учебных заведений - М.: Академия, 2020. – 96 с.
2. Зуев, А.М. Наиболее актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – Вып. № 5 (21). – 2021. – С. 35-40.
3. Косолапова, Н.В., Прокопенко Н.А. Основы безопасности жизнедеятельности / Н. В. Косолапова, Н. А. Прокопенко // учебник для СПО – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2020. – 368 с.
4. Ребко, Э.М. Особенности преподавания безопасности жизнедеятельности в педагогических вузах / Э.М. Ребко // учебно - методическое пособие для преподавателей – М.: Академия, 2021. – 85 с.
5. Ребко Э.М. Система подготовки будущих учителей ОБЖ в области социальной безопасности / Э.М. Ребко // учебно - методическое пособие для преподавателей – М.: Академия, 2020. – 107 с.
6. Рабочая программа дисциплины [электронный ресурс] <https://oop.sibsiu.ru/downloadnew.php?file=9ab71d4809c801bbe87e48bb72a9b529&did=549691>
УДК 378.147:811.111

Т.Г. Моисеенко

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», Новокузнецк

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье речь идет о социальной адаптации обучающихся на занятии по иностранному языку. Обсуждаются обязательные условия успешной адаптации обучающихся в процессе обучения.

Гуманитарное, следовательно, и языковое пространство – это важная сфера государственной политики, требующая постоянного внимания, реакции на все положительные тенденции и негативные процессы, принятия быстрых и эффективных решений, позволяющих успешно развивать образование и на родном, и на иностранном языке.

Благополучие нашей страны во многом зависит от того, какие специалисты выйдут на рынок труда. Для того чтобы решать возникающие на профессиональном пути человека трудности, необходимо быть нестандартно и критически мыслящей личностью. Будет ли выпускник вуза обладать этими качествами, зависит от содержания и технологии обучения, будущих специалистов иностранному языку. Получающие распространение в вузах инновационные методы педагогического процесса предусматривают введение новшеств в совместную деятельность преподавателя иностранного языка и учащегося.

Традиционная вузовская педагогика, замыкающаяся рамками образовательного учреждения, не всегда оценивает влияние средовых факторов, игнорируя тем самым целостный характер вузовского обучения, воспитания и развития студентов как социального явления. В современной ситуации востребована качественно иная социально-педагогическая концепция деятельности преподавателя иностранных языков, связанная, прежде всего, с психолого-педагогическим обеспечением социальной адаптации студента. Актуальность проблемы связана со слабой разработанностью вопросов, связанных с выполнением преподавателями социально-педагогической функции, а также отсутствием специальных педагогических исследований деятельности преподавателей иностранного языка технических вузов, посвященных социальной адаптации будущих бакалавров.

Известно, что обучение в вузе у молодого человека совпадает со стадией его развития, связанной с активным формированием его социальной зрелости, интенсивным нравственно-эстетическим становлением, моделированием профессионального жизненного пути. Студент в этом случае выступает не только объектом воздействия окружающей среды, но и

субъектом формирования себя и студенческой среды.

В настоящее время учеными исследуется сущность социально-адаптационного процесса, обосновывается статус категории «социальная адаптация», изучаются ее механизмы: А.А. Вербицкий [1], В.Т. Лисовский [2], А.В. Петровский [3], Л.П. Бугаева [4], В.И. Загвязинский [5], Г.В. Залевский [6], Г.Н. Филонов [7] и др.

Система высшего образования не является исключением и сегодня не удовлетворяет в полной мере требованиям общества к социальной адаптации учащейся молодежи, сохранению и развитию нравственности и профессионализма будущих специалистов. Вуз слабо ориентирован на создание условий, оптимизирующих социальную адаптацию человека в студенческой среде. Проблема социальной адаптации студента к новым условиям его жизни относится к числу наименее изученных в системе высшего технического образования.

Адаптация (от лат. приспособлять) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. «Адаптация» компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности ускорения оптимального функционирования личности в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета изучения. «Без коммуникативных навыков, социальных и культурных норм поведения невозможно построить межличностные отношения и добиться благоприятных условий для учебной и профессиональной деятельности» [8].

Психологический смысл адаптации или ее полезность для социализирующегося субъекта может заключаться в сокращении сроков социального научения (обучения), когда, опираясь на общественный или групповой опыт, человек избавляется от необходимости проб и ошибок, сразу выбирая более подходящую программу поведения.

Адаптация – процесс, активным субъектом которого является сам студент. Влияние на сам процесс адаптации осуществляет личность, осознающая потребность в изменении своего внутреннего мира.

Успешность и скорость адаптации не одинаковы у разных людей. В этом смысле принято говорить о степени социальной адаптации или дезадаптации индивида.

Для студентов первого курса вуз является реальной социальной средой. Одновременно с адаптацией к новым условиям обучения: к преподавателям и их требованиям, к персоналу института, а также к студентам со старших курсов, каждый из первокурсников должен пройти процесс аккомодации и ассимиляции внутри своей только что образованной группы, состоящей из подобных ему вчерашних школьников.

Знакомство студентов друг с другом и с преподавателями происходит во время первого занятия. Преподаватель ставит вопросы на иностранном языке, просит студентов рассказать о себе и задать вопросы друг другу и

преподавателю. В результате, через непосредственное общение на иностранном языке студенты участвуют в адаптивной и адаптирующей деятельности, получая, друг о друге информацию, на основе которой они в дальнейшем строят свои отношения. Общение во время занятия на иностранном языке способствует скорейшей и эффективной адаптации студентов к новым условиям обучения, к преподавателю и друг к другу. «Формирование и совершенствование адаптационных навыков студентов в процессе коммуникативно-обусловленного взаимодействия на занятиях по иностранному языку способствует их успешной социализации и эффективной адаптации в дальнейшем, с одной стороны, а также формированию способности в определенной мере противостоять тем коллизиям, которые мешают саморазвитию, самореализации и самоутверждению личности, с другой стороны» [9].

Использование коммуникативного принципа обучения позитивно влияет на адаптацию студентов.

Ролевая игра, бесспорно, является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку. По мнению большинства методистов, ролевая игра, которая обычно основывается на решении проблемы, обеспечивает оптимальную активизацию коммуникативной деятельности обучающегося и имеет многостороннее значение для взаимодействия личности и группы, самовыражения личности. Игра направлена на воспроизведение опыта осуществления предметных действий, опыта общения, культурных традиций. Применительно к рассматриваемому процессу в игре можно видеть деятельность, имитирующую ситуации реального иноязычного общения с иноязычным партнером [10]. Ролевая игра как одна из форм обучения хорошо сочетает адаптивную и адаптирующую деятельность в групповом общении.

Обязательным условием успешной адаптации является творческая деятельность студента, непрерывный содержательный обмен с педагогами и товарищами по группе, способствующие качественному обновлению личности обучающегося, переходу ее на новый, более высокий уровень. В общении осуществляется рациональное и эмоциональное взаимовлияние людей, выявляются общность или расхождение мыслей и взглядов, формируется сознание и самосознание личности.

Успешной адаптации способствует участие студентов в таких внеучебных мероприятиях кафедры филологии СибГИУ, как научные конференции, которые системно проводятся в нашем университете. Выступление на научной конференции требует от студента высокого уровня творческой самостоятельности.

Адаптация иностранных студентов к обучению в российских вузах является многоаспектным процессом. Это и приспособление к новым климатическим условиям, к новой образовательной системе и социокультурной среде, но главным является адаптация к новому языку

общения.

Из-за языковых ограничений иностранным студентам часто сложно полностью понять своих преподавателей, не говоря уже об участии в дискуссиях. Языковая проблема значительно увеличивает учебную нагрузку иностранных студентов.

Студенты из Таджикистана с трудом владеют русским языком – они почти не понимают преподавателя и испытывают большие сложности в построении высказывания. На английском языке многие из таджикских студентов разговаривают лучше, чем на русском. Во время объяснения английской грамматики преподавателю иностранного языка целесообразно рассказывать материал на английском языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 6. С. 5-18.
2. Лисовский В. Т. Воспитание студентов вузов российской федерации: материалы концепции. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001 // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. Монография. Книга 1 / М.: ИЦПКПС, 2001. С. 69-89.
3. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 15-26.
4. Боева Л.П. Идентичность в системе психологического знания // Психология и психотехника. 2011. № 7 (34). С. 6-14.
5. Загвязинский В.И. Педагогика. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с. (Сер. Бакалавриат).
6. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Психология здоровья студенческой молодежи: учеб. пособие. Томск: Томский государственный университет, 2012. 144 с.
7. Отчет о выполнении научно-исследовательских работ по направлению фундаментальных исследований РАО "Научные основы развития социального института воспитания детей и молодежи в условиях модернизации российского общества" за 2010 год [Текст]/ Гос. акад. наук "Рос. акад. образования"; науч. рук. С. В. Дармодехин, Г. Н. Филонов. М.: РАО, 2010. С. 42-59.
8. Коммуникативно-психологическая адаптация на уроках иностранного языка как компонент психологической безопасности образовательной среды педагогического вуза Кузнецова Е.Н., Хилько О.В. Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 326-329.
9. О социальном аспекте обучения студентов иностранному языку Савицкая Т.П. Вестник Московского информационно-технологического университета - Московского архитектурно-строительного института. 2019. № 4. С. 52-57.
10. Коннова З. И., Семенова Г. В. Игровые методы в развитии профессиональной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Тула: Изд-во ТулГУ, 2019. № 4. С. 47-56.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Раскрыто содержание понятия «билингвальная гибкость». Перечислены формы текущего контроля, используемые при изучении иностранного языка в вузе. Рассмотрена реализация билингвальной гибкости на примере проведения инструктажа. Дана характеристика его видам. Сформулированы рекомендации по выбору языка для инструктажа.

Профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка связана с необходимостью уметь быстро переходить с одного языка на другой, находить иноязычный эквивалент, перестраивать своё речевое поведение в соответствии с принятыми нормами. В данном случае одним из показателей результативности осуществляемой коммуникативно-речевой учебной деятельности является билингвальная гибкость, владение которой обеспечивает билингвальное развитие.

Под билингвальной гибкостью понимается умение преподавателя быстро переключаться с употребления одного языка на другой, подбирать соответствующий эквивалент родного или иностранного языков, выбирая из языковых систем двух языков [1, с. 166]. Наличие билингвальной гибкости свидетельствует о сформированности механизма переключения, позволяет преподавателю адекватно и быстро реагировать на различные ситуации занятия и эффективно осуществлять двуязычное профессионально ориентированное общение.

Умение осуществлять билингвальную гибкость предполагает владение такими взаимосвязанными умениями, как:

- быстро подбирать русские и иноязычные эквиваленты, необходимые для выражения коммуникативного намерения;
- реагировать на действия обучаемых, используя речевые средства родного и иностранного языков в соответствии с коммуникативно-речевой ситуацией занятия;
- дополнять профессионально ориентированные высказывания преподавателя на родном языке уместными иноязычными словами и выражениями.

Фонд оценочных средств по учебной дисциплине "Иностранный язык" предусматривает применение преподавателем оценочных средств, которые используются для текущего контроля знаний посредством оперативного и регулярного управления учебной деятельностью (в том числе самостоятельной) обучающихся. Текущий контроль успеваемости осуществляется в течение семестра, в ходе повседневной учебной работы по

индивидуальной инициативе преподавателя, в том числе посредством использования СУО «Moodle». Формы проведения текущего контроля – наблюдение за работой на практическом занятии; контрольно-тренировочные упражнения; вопросы для устного обсуждения (опроса); домашнее задание; тестовые задания (А) тест на проверку понимания прочитанного; Б) промежуточное тестирование; В) итоговое тестирование); презентации; резюмирующий перевод.

Перед началом использования любого оценочного средства преподаватель инструктирует студентов о последовательности выполнения и способах осуществления каких-либо действий. Речевая задача, решаемая преподавателем при помощи инструктажа, – разъяснить цель, последовательность и способ выполнения определённых действий.

Важную роль при проведении инструктажа на занятии по иностранному языку играет выбор речевых средств. Виды инструктажа в зависимости от выбора языка/языков представлены на рисунке 1.

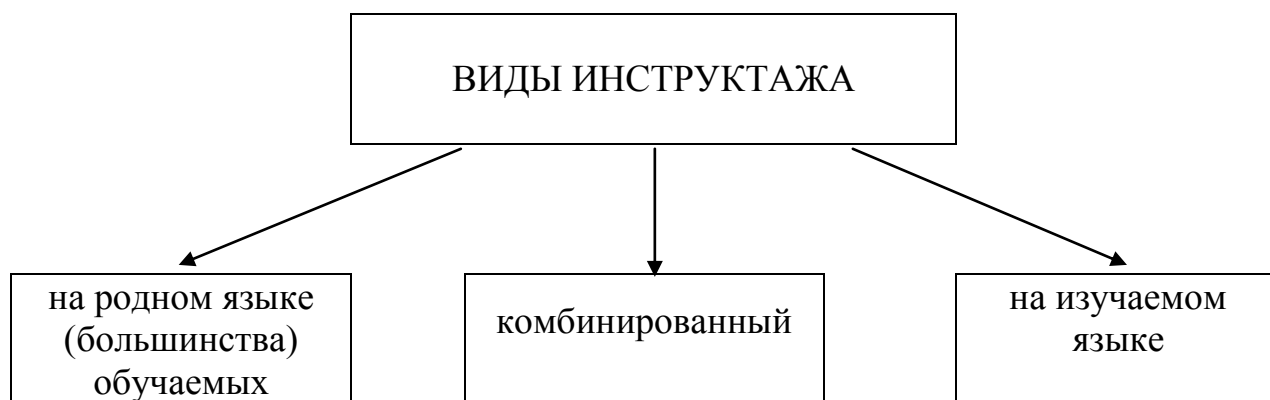


Рисунок 1 – Виды инструктажа в зависимости от выбора языка/языков

При выборе языка для проведения инструктажа следует придерживаться рекомендаций, представленных в таблице 1.

Изучение рекомендаций по выбору языка для проведения инструктажа, сформулированных в таблице 1, показывает, что вид инструктажа зависит от цели и условий его применения, возможности выбора речевых средств на родном и/или иностранном языках.

При проведении занятий используется текущий инструктаж. Он выполняет следующие функции:

- мотивирующая (побуждение обучаемых для выполнения предстоящей учебной деятельности);
- актуализирующая (повторение знаний и умений, необходимых для осмысления и выполнения задания);
- объясняющая (разъяснение содержания задания, правильной последовательности действий при его выполнении);
- управляющая (организация учебной деятельности студентов для предотвращения возможных ошибок).

Таблица 1 – Рекомендации при выборе языка/языков для проведения инструктажа

Вид инструктажа	Рекомендации по применению инструктажа
На родном языке (большинства) обучаемых	Поскольку студенты владеют иностранным языком на определенном уровне, применение данного вида инструктажа является целесообразным при выполнении новых заданий, использовании отдельных оценочных средств впервые, что позволит разъяснить характер и последовательность действий, обеспечит их понимание и осознание максимально возможным количеством студентов. По этим причинам его применение уместно и при выполнении студентами заданий в дистанционной форме.
Комбинированный	Данный вид инструктажа является наиболее распространенным, когда часть информации сообщается преподавателем на русском языке, только отдельные фразы, предложения, понятные студентам без перевода, произносятся на иностранном языке. Комбинированное использование двух языков способствует развитию билингвальной гибкости, речевой адаптации и вариативности, связанных с необходимостью выбора наиболее адекватных речевых средств для определенных коммуникативно-речевых ситуаций учебного занятия.
На изучаемом языке	Этот вид инструктажа должен быть доступным и понятным обучаемым по содержанию и языку, неизвестные и многозначные слова не используются. Его использование позволяет повысить уровень знаний студентов, закреплять их словарный запас иноязычных слов и выражений, позволяет погрузить их в т.н. «языковую среду».

При подготовке текста инструктажа и его проведении необходимо помнить о том, что инструктаж должен быть кратким, доступным для понимания без уточняющих дополнительных вопросов; он должен давать как можно больше ответов на возможные вопросы о том, как и что следует выполнять. Говорить нужно не слишком быстро, четко проговаривая слова, особенно если инструктаж или какая-то его часть произносится на иностранном языке. Ключевые слова и фразы инструктажа можно повторить 2 – 3 раза [1, с. 171].

Не следует завершать инструктаж фразой «Всё понятно»? Студенты могут небрежно кивнуть головой в знак согласия, но выполняют работу с

ошибками. Желательно выполнить начало упражнения вместе, чтобы определить, насколько обучаемые поняли инструктаж. Для этого перед предложениями в контрольно-тренировочных упражнениях часто размещают образец их выполнения, который преподаватель и студенты разбирают вместе до начала работы над упражнением. Например, в упражнении "Change the following sentences from Present Indefinite Active to Present Indefinite Passive according to the model" предлагается образец для изучения [2, с. 8]:

Model: a) People speak English in many countries of the world. – English is spoken in many countries of the world.

b) Universities develop new methods of students' training. – New methods of students' training are developed by universities.

Таким образом, разбор образца помогает студентам вспомнить формы глагола to be в настоящем времени для единственного и множественного числа, необходимые для составления предложений в страдательном залоге, определить подлежащее для нового предложения. В случае обнаружения ошибок студентов следует повторить ту часть инструктажа, которая поможет устранить причины недопонимания.

Для определения понимания прослушанного инструктажа С. Свифт рекомендует попросить одного или нескольких студентов повторить его содержание, причем выбрать для этого не самого сильного студента. Если он сможет сказать, какое задание он должен выполнить и каким образом, то цель проведения инструктажа достигнута [3]. Кроме того, она предлагает задавать студентам уточняющие вопросы после выполнения инструктажа – например, в каком времени они будут отвечать на вопросы задания, какие ответы (краткие или развернутые) нужно дать.

Рассмотрим примеры инструктажа для таких форм проведения текущего контроля, которые используются при обучении студентов очной формы – домашнее задание, вопросы для устного обсуждения (опроса), резюмирующий перевод текста, презентация.

При проведении инструктажа для выполнения домашнего задания преподавателем сообщается план, последовательность его выполнения, объем (примерное количество предложений). Данный инструктаж может быть комбинированным, когда общие сведения о домашнем задании сообщаются на русском языке, план для его подготовки – на иностранном, например [2, с. 17]:

Choose one subject you study and tell your groupmates about it. Speak about:

- the name of the subject;*
- the name and position of your teacher;*
- how often you attend these classes;*
- what types of lessons you have;*
- what you do during these lessons;*
- what material you study;*
- reasons for liking / disliking this subject.*

Вопросы для устного обсуждения (опроса) могут быть использованы как в начале изучения определенной темы, так и после знакомства с текстом по конкретной проблеме. Как правило, это специальные вопросы, ответы на которые позволяют студентам рассказать о собственном опыте в той или иной сфере деятельности, выразить свое мнение к обсуждаемому событию. В качестве примера ниже представлены вопросы [2, с. 16]. При использовании данного оценочного средства часто инструктаж проводится на иностранном языке.

Answer the questions:

1. *How many UNE subjects did you pass?*
2. *What was the most difficult / easiest exam? Why do you think so?*
3. *How did you prepare for your exams?*
4. *Where did you take them?*
5. *What things could you use at the exams?*
6. *How long did you wait for the results of the exams?*
7. *What was your average score?*

При обучении выполнению резюмирующего перевода текста осуществляется анализ и комментарий исходного, первоначального текста и текста перевода. По этой причине целесообразным является использование комбинированного инструктажа.

Прочитайте текст на английском языке и пример резюмирующего перевода. Со всем ли Вы согласны? Объясните, почему. What changes in translation of the text can you do? What information is it necessary to add?

Поскольку презентация готовится студентами по заданию преподавателя, но самостоятельно, им требуется разъяснить порядок ее подготовки, оформления и представления на занятии. В данном случае инструктаж включает в себя сведения о ее оформлении, структуре и содержании [2, с. 39].

Make the presentation about the university you study. It should include photos. Make a report about the university (20-25 sentences). Be ready to tell about:

- its history;*
- modern structure;*
- levels of education;*
- website;*
- the library;*
- sport facilities and competitions;*
- cultural center and cultural life;*
- university's museums;*
- students' organizations;*
- hostels for students;*
- the newspaper "Our University".*

При выполнении студентами самостоятельной работы посредством использования СУО "Moodle" представляется инструктаж на русском языке,

т.к. при использовании русского языка достигается максимально возможное понимание, обучаемые более ясно представляют характер и последовательность предложенной работы, меньше задают уточняющих дополнительных вопросов при помощи сообщений и на форуме для консультирования, связанных с выполнением задания, успешнее справляются с заданием. Ниже приведен пример инструктажа при выполнении тестовых заданий (рисунок 2).

Тест с ограничением по времени

Время на тест ограничено и равно 1 ч. Будет идти обратный отсчет времени с момента начала вашей попытки, и вы должны завершить тест до окончания времени.

Рисунок 2 – Пример инструктажа для выполнения тестовых заданий в СУО «Moodle»

Учитывая изложенное, можно сделать вывод о том, что инструктаж является распространенным профессионально ориентированным высказыванием, используемым преподавателем иностранного языка в учебной речи при проведении практических занятий. Владение умением проводить инструктаж позволяет чётко сформулировать, что именно требуется от студентов, даёт представление о последовательности выполнения действий, предупреждает о возможных ошибках. При проведении инструктажа большое значение имеет билингвальная гибкость, владение которой обеспечивает выбор наиболее подходящего языка, уместных речевых средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Оршанская, Е. Г. Учитель иностранного языка как организатор межкультурного взаимодействия : учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 2 / Е. Г. Оршанская ; под общей редакцией Н. А. Ипполитовой / Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк : Изд. центр СибГИУ, 2012. – 221 с.
2. Systems of higher education in Russia and Great Britain : практикум / сост. Е. Г. Оршанская ; Сиб. гос. индустр. ун-т. – Новокузнецк : СибГИУ, 2017. – 41 с.
3. Swift, S. 10 Tips for Giving and Checking Instructions in an ESL Classroom / S. Swift / TEFL resources. – URL : <https://www.eslbase.com/teaching/giving-checking-instructions>

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.В. Позднякова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ СТУДЕНТАМИ – БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В статье рассмотрена проблема обучения студентов проектированию собственных образовательных продуктов, в частности, метапредметных заданий для развития универсальных учебных действий школьников в процессе обучения математике; представлены этапы проектирования и примеры авторских дидактических материалов студентов; определены перспективы такого вида учебной деятельности в практике подготовки педагогических кадров.

Изменения, происходящие в системе школьного математического образования, требуют изменений и в методической подготовке студентов педагогических направлений. В частности, актуальность формирования не только предметных, но и метапредметных умений (универсальных учебных действий), развитие функциональной грамотности обучающихся, внедрение технологий смешанного обучения, цифровизации и геймификации, вносят определенные коррективы в практику обучения школьной математике. Такие процессы неизбежно сопровождаются поиском соответствующего дидактического обеспечения, рассматриваемого как комплекс многообразия видов содержательной учебной информации, расположенной на различных носителях и направленной на достижение дидактических целей и задач образования. Однако в современных реалиях учителю не всегда удастся найти соответствующий дидактический материал, поэтому возникает необходимость проектирования педагогом собственных образовательных продуктов, предназначенных для решения актуальных методических задач. Сегодняшний выпускник педагогического вуза должен быть подготовлен к такой профессиональной деятельности.

Проблема создания образовательных продуктов студентами – будущими учителями математики рассматривалась в работах М.В. Егуповой [1]. Примем точку зрения автора о том, что собственный образовательный продукт имеет двойственную характеристику: это результат учебной деятельности студента и компонент содержания его методической подготовки [1, с. 38].

Одной из многогранных задач учителя математики, в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, является формирование функциональной математической грамотности и ключевых универсальных

учебных действий (УУД) – «специфических учебных действий, выделенных из требований к метапредметным результатам обучения на основе анализа математической деятельности и обеспечивающих достижение предметных результатов по математике» [3, с. 46]. В современных методических исследованиях функциональная математическая грамотность определяется как способность проводить математические рассуждения и формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах, при этом основой такой грамотности является овладение учащимися не только предметными знаниями и умениями, но и метапредметными умениями. Закономерно, что в теории и практике обучения математике идет непрерывный поиск эффективных средств и методов формирования математической грамотности и ключевых УУД. Анализ различных научно-информационных источников позволил выявить приоритет практико-ориентированных заданий как средства решения указанной проблемы. Варьируя некоторые особенности таких заданий, авторы относят их к открытым [6], дивергентным [4], метапредметным [5], контекстным [7], витагенным [2], предъявляя их в форме кейсов, квестов, проектных, исследовательских или диалоговых заданий. Заметим, что в действующих учебниках математики, алгебры и геометрии для учащихся основной школы такие задания фактически отсутствуют, поэтому перед учителем математики неизбежно возникает необходимость их поиска или проектирования соответствующих образовательных продуктов. К таким видам деятельности необходимо готовить студентов – математиков педагогических направлений.

Для развития ключевых метапредметных умений и функциональной математической грамотности обучающихся и проектирования собственных образовательных продуктов (метапредметных заданий), у студентов должно быть сформировано представление о психолого-педагогических и методических основах формирования ключевых УУД и функциональной математической грамотности обучающихся; об особенностях метапредметного задания и принципах его проектирования; об образовательных технологиях, позволяющих максимально учитывать особенности современных подростков (поколение «Зуммеры» и «Альфа»).

В основе формирования ключевых универсальных учебных действий лежат следующие положения:

– содержание ключевых УУД определяется в соответствии с этапами и логикой математической деятельности концепции А.А. Столяра [8]: математизация эмпирического материала, логическая организация математического материала, применение математической теории;

– выделенные структурные элементы УУД объединяются в совокупность метапредметных умений:

- ✓ *познавательные*: проводить доказательные рассуждения и формулировать выводы; выдвигать и обосновывать гипотезы, проводить экспериментирование по установлению особенностей математических объектов; выполнять действия по работе с

информацией; строить и исследовать математические модели; использовать вопросно-ответные процедуры как инструмент познания в математике;

✓ *коммуникативные*: владеть устной и письменной монологической речью на всех этапах математической деятельности; организовывать и осуществлять сотрудничество для решения учебной математической задачи;

✓ *регулятивные*: составлять план, алгоритм решения задачи и прогнозировать процесс ее решения; анализировать результат решения учебной математической задачи;

– формирование метапредметных умений реализуется на разных уровнях, для которых определены критерии (мотивационный, когнитивный, деятельностный, результативный) и характеризующие их показатели;

– овладение ключевыми УУД, предметными знаниями и умениями индуцирует проявление обучающимся функциональной математической грамотности – способности проводить математические рассуждения и формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах.

Метапредметное задание определим как задание, сформулированное в контексте предметного содержания (математика) и предполагающее для его выполнения наличие предметных знаний и метапредметных умений (ключевых универсальных учебных действий). Метапредметное задание, нацеленное на развитие математической грамотности, имеет ярко выраженную практическую направленность; представляет из себя серию задач – проблемных ситуаций, объединенных общим сюжетом и названием, по определенным дидактическим темам; позволяет учителю работать в нескольких направлениях: формирование ключевых УУД, формирование личностных результатов, формирование предметных результатов, формирование креативности. В работе [5] выделены принципы проектирования метапредметных заданий: принцип регионализации – учет при описании контекста задания культурно-исторических, этнографических, социально-экономических, экологических, природных особенностей региона, его традиций; принцип приоритета креативного развития – нацеленность задания на создание нового продукта как результата творческой деятельности; принцип максимальной визуализации – наличие “клипового” формата заданий (лаконичный, ясный текст; эстетически привлекательное визуальное сопровождение – чертежи, рисунки, графики, схемы, динамические картинки и т.д.); принцип проблемности – наличие проблемной ситуации, неизвестного алгоритма решения, неопределенности условия, многовариантности решения; принцип метапредметности – нацеленность заданий на достижение метапредметных образовательных результатов, на формирование универсальных учебных действий; принцип цифровизации – применение цифровых образовательных ресурсов для решения задания. На основе данных принципов студенты создают образовательные продукты, последовательно проходя следующие этапы проектирования:

1. *Этап целеполагания.* На данном этапе формулируется цель метапредметного задания в области предметных и метапредметных образовательных результатов. Определяются формируемые ключевые универсальные учебные действия и метапредметные умения, которые могут быть диагностированы с помощью проектируемого задания.

2. *Этап проектирования содержания задания.* Данный этап предполагает составление развернутого описания метапредметного задания на основе сформулированных принципов. Определяются элементы математического и (или) интегрированного содержания, сюжетная линия; составляется информационный блок, вопросы – задачи к нему и образец решения задания.

3. *Этап проектирования деятельности обучающихся по решению задания.* На данном этапе определяются ведущие методы, приемы и формы обучения, используемые учителем в процессе работы над заданием. Определяются цифровые ресурсы и возможные элементы геймификации.

4. *Этап проектирования оценивания результатов выполнения задания.* Данный этап подразумевает формулирование студентом критериев оценивания предметных и метапредметных результатов, достигнутых в процессе выполнения задания.

Представим пример содержания разноуровневых диагностических метапредметных заданий для умения «организовывать и осуществлять сотрудничество для решения учебной задачи», спроектированных студентами в процессе изучения дисциплины «Методика обучения математике» (таблица 1).

Таблица 1 – Примеры разноуровневых метапредметных заданий

<i>Организовывать и осуществлять сотрудничество для решения учебной задачи</i>		
Репродуктивный уровень («Ведомый»)	Реконструктивно- вариативный уровень («Инициатор»)	Творческий уровень («Стратег»)
Маша – ученица 7 класса. Она часто делает ошибки при сложении и вычитании дробей с разными знаменателями. Найди для Маши информацию, которая бы помогла ей в преодолении таких ошибок.	Маша – ученица 7 класса. Она часто делает ошибки при сложении и вычитании дробей с разными знаменателями. Составь для Маши задания, которые бы помогли ей преодолеть указанную проблему. Покажи образцы решения.	Маша – ученица 7 класса. Она часто делает ошибки при сложении и вычитании дробей с разными знаменателями. Составь для Маши такую задачу, которая убедила бы ее в важности изучения данной темы. Будь готов объяснить решение этой задачи.

Примеры образовательных продуктов для развития функциональной математической грамотности, спроектированных студентами-математиками педагогических направлений (бакалаврами и магистрантами) в рамках нашего исследования представлены в методических работах [4], [5] и др.

Для оценивания создаваемых студентами образовательных продуктов предлагается использовать критерии и показатели, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии и показатели оценивания образовательного продукта студента

Критерий	Оцениваемые показатели	Способ выведения оценки
Математическая грамотность формулировки задания	Нет математических ошибок – 2. Имеются неточности и опечатки математического характера – 1. Имеются грубые математические ошибки – 0.	При оценке 1 и 0 образовательный продукт возвращается на доработку
Методическая грамотность формулировки задания	Нет методических ошибок – 2. Имеются неточности и опечатки методического характера – 1. Имеются грубые методические ошибки – 0.	При оценке 1 и 0 образовательный продукт возвращается на доработку
Математическая грамотность представленного образца выполнения задания	Задание решено верно, решение корректно и обоснованно – 2. Задание решение в целом верно, имеются пробелы в обосновании решения – 1. В решении присутствуют математические ошибки – 0.	При оценке 1 и 0 образовательный продукт возвращается на доработку
Соответствие содержания задания сформулированной цели в области предметных и метапредметных образовательных результатов	Содержание полностью соответствует сформулированной цели – 2. Содержание частично соответствует сформулированной цели – 1. Содержание не соответствует сформулированной цели – 0.	При оценке 1 и 0 образовательный продукт возвращается на доработку
Адекватность выбранных методов, форм и технологий обучения сформулированной цели и содержанию задания	Полное соответствие – 2. Частичное соответствие – 1. Несоответствие – 0.	Поглощение
Возможность реализации задания в условиях уровневой дифференциации	Задание требует выделения уровней и уровни выделены методически грамотно – 2. Задание практико-ориентированное и не требует выделения уровней – 1. Задание требует выделения уровней, но уровни не выделены – 0.	Поглощение
Возможность реализации задания в цифровой образовательной среде	Задание представлено в формате цифрового образовательного ресурса – 2. Определены онлайн сервисы для выполнения задания – 2. Представлен образец выполнения задания в онлайн сервисах – 2. Определена организация работы ученика над заданием в цифровой образовательной среде – 2.	Суммирование

Использование критериев и показателей для оценивания образовательных продуктов, создаваемых студентами, позволяет зафиксировать требования к результатам такого вида учебной деятельности. Проектирование образовательных продуктов может быть положено в основу организации внутривузовских студенческих конкурсов (например “Лучший цифровой образовательный ресурс”, “Урок в цифре” и т.д.); свои проекты студенты могут представлять на научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах; апробировать спроектированное дидактическое обеспечение в ходе педагогической практики и оценить таким образом собственную методическую деятельность в реальном образовательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егупова М.В. Обучение созданию собственных образовательных продуктов при методической подготовке студентов к реализации линии практических приложений школьной математики // Педагогическое образование и наука. 2012. № 3. С. 37-41.
2. Кривенко В.А. Содержание и технология витагенного обучения учащихся // Наука и школа. 2007. № 3. С. 8 – 12.
3. Позднякова Е.В. Математическая деятельность как основа моделирования ключевых универсальных учебных действий учащихся основной школы // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2022. № 2 (26). С. 42-56. DOI: 10.24888/2500-1957-2022-2-42-56.
4. Позднякова Е.В., Князева Е.А. Задачи дивергентного типа как средство развития универсальных учебных действий учащихся основной школы в процессе математической подготовки // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2022. № 4 (79). С. 65-70.
5. Позднякова Е.В., Малышенко Г.А. Метапредметные задания как средство развития универсальных учебных действий поколения Альфа в процессе математической подготовки в 5 – 9 классах // Наука и школа. 2022. № 6. С.216 – 231. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-216-231.
6. Позднякова Е.В., Фомина А.В. Открытые задачи как средство развития “soft skills” на уроках математики // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. № 2. С. 29–45. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-3.
7. Санина Е.И., Насикан И.В. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 1 (82). С. 308 – 310.
8. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: Вышэйшая школа, 1986. 414 с.

И.В. Шимлина, Л.В. Зимина, Е.К. Созинова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ЦЕЛИ И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены цели современного географического образования в соответствии с требованиями ФГОС. Выделены основные компоненты содержания географического образования (мировозренческие идеи, научные понятия, законы и закономерности, представления, причинно-следственные связи, знания, умения и навыки, географические факты).

Формирование целей географического образования один из центральных вопросов методики обучения. *Методика обучения географии* – это отрасль научного психолого-педагогического знания о целях, содержании, закономерностях обучения географии, особенностях методического инструментария учителя. Она изучает содержание школьной географии, способы достижения школьниками результатов обучения, взаимосвязь обучения, воспитания и развития обучающихся в процессе географического образования [2].

Цель определяет запланированный результат обучения. Географическое образование на современном этапе развития призвано формировать у школьников географическое мировоззрение и географическую культуру личности, экологическое сознание для устойчивого развития общества, географическое мышление как особый способ решения проблем в плоскости триады природа-человек-общество в их территориальном или пространственном аспекте. Стратегические цели формируются в системе непрерывного географического образования, т.е. весь период школьного обучения, на основе деятельностного подхода.

Разработка концепции ФГОС ООО и ее внедрение в процесс обучения способствовали обновлению целей и содержания географического образования. Основными целями обучения географии являются:

- воспитание чувства патриотизма, любви к своей стране, родине, взаимопонимания с другими народами на основе формирования целостного географического образа России, ценностных ориентиров личности;
- развитие познавательного интереса, интеллектуальных и творческих способностей в процессе наблюдения за состоянием окружающей среды, решения географических задач, «живых» проблем практики, самостоятельного приобретения новых знаний;

- воспитание экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, на основе знаний об основных географических особенностях природы, населения и хозяйства России и мира, способах сохранения окружающей среды и рационального природопользования;

- формирование готовности к поиску, отбору и применению различных источников географической информации, в том числе ресурсов сети Интернет, для описания, характеристики, объяснения и оценки разнообразных географических объектов, явлений и процессов, жизненных ситуаций;

- формирование комплекса географических знаний и умений, необходимых для решения проблем повседневной жизни различной сложности на основе осмысления сущности процессов и явлений, происходящих в современном поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном мире;

- формирование базы географических знаний и умений, необходимых для продолжения образования по соответствующему направлению подготовки.

Определение целей обучения имеет решающее значение в разработке программ, создании учебников, организации процесса обучения географии.

К основным компонентам содержания географического образования относят: мировоззренческие идеи, научные понятия, законы и закономерности, причинно-следственные связи, представления, географические факты, знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру. Рассмотрим подробнее перечисленные компоненты.

Мировоззренческие идеи в содержании географического образования рассматриваются как важнейший структурный компонент образования и формирования у обучающихся географического мышления.

В философском понимании идея представляет собой форму постижения в мысли явлений объективной действительности, включающая в себя осознание цели познания и опыта практического преобразования мира. Идею можно считать высшей формой теоретического освоения действительности, в которой происходит наиболее полное совпадение мысли с объективной реальностью. Мировоззренческие идеи является активным опосредующим звеном в развитии творческой деятельности человека, это средства перехода от идеального к материальному, от педагогической теории к школьной практике.

С точки зрения психологической науки идея выступает как динамическая смысловая система, в которой содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к окружающей его действительности, что позволяет раскрыть прямое движение от потребности побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к типам поведения в его конкретной деятельности.

Воспитательная ценность мировоззренческих идей заключается в возможности отразить в них определенный идеал, например, отношения человека к природе, к обществу, к человеческим ценностям. Такой подход способствует превращению идей в глубокие личностные убеждения обучающихся, в неотъемлемую часть личности школьника, его мировоззрения.

– Основными мировоззренческими идеями в содержании современного географического образования, являются:

- целостность природы;
- единство человека и природы;
- развитие и единство природы в сфере жизни;
- взаимосвязь истории природы и общества;
- изменение природы в процессе деятельности человека;
- зависимость здоровья человека от состояния окружающей природной среды;
- взаимодействия в системе «человек-общество-природа» [1].

Данные идей группируют научные понятия, географические факты и представления, причинно-следственные связи и создают необходимые условия для осуществления междисциплинарных связей в географическом образовании.

В связи с реализацией мировым сообществом идеи устойчивого развития цивилизации, основными положениями Концепции географического образования в содержании школьной географии находят отражения новые мировоззренческие идеи современности:

- географическая оболочка - среда обитания человеческого общества и всех живых организмов;
- отношение человека к природе как культурно-историческая обусловленность;
- международное сотрудничество стран - важнейшее условие сохранения окружающей природной среды;
- улучшение качества окружающей среды, защита здоровья человека и поддержание природного равновесия - долг каждого гражданина планеты Земля;
- благоразумное и рациональное использование природных ресурсов - объективная необходимость и обязанность каждого человека;
- загрязнение природной среды – глобальная проблема человечества, решение которой зависит от каждого жителя планеты;
- мирное сосуществование народов Земли – главное условие устойчивого развития человеческой цивилизации.

Идеи географического образования в большинстве своем носят междисциплинарный характер и могут быть реализованы в сочетании с содержанием других предметных областей естественнонаучного и гуманитарного знания.

Научные понятия в психолого-педагогической литературе рассматриваются как совокупность суждений об объекте, особая форма мышления, теоретическое отражение действительности. Формирование у учащихся системы научных понятий – важная задача школьного географического образования. Основная функция понятий в процессе обучения географии школьников состоит в открытии новых сторон познаваемого объекта, его сущностных свойств и характеристик. Без освоения необходимых научных понятий школьнику сложно проводить мыслительные операции, логично рассуждать, объяснять окружающие явления, отвечать на поставленные вопросы. С помощью понятий обучающийся получает возможность успешно ориентироваться в окружающем его мире. Основными мыслительными операциями, приводящими к образованию научных понятий, являются: анализ, синтез, сравнение, классификация, абстрагирование, обобщение. Перечисленные мыслительные операции должны быть использованы учителем географии в процессе обучения школьников.

В теории и методике обучения географии выделяются общие и единичные научные понятия. Общими называются понятия, посредством которых представляется целый класс однородных предметов, явлений или процессов, носящих одно и то же наименование, например, «карта», «река», «гора», «природно-территориальный комплекс», «населенный пункт» и пр. В определении общего понятия раскрываются существенные признаки, которые являются общими для всех объектов, относящихся к данному понятию. Общие понятия составляют научную основу курсов школьной географии. Они в программе сопровождаются термином «понятие», что дает возможность учителю производить отбор основного содержания учебного материала по учебной теме.

На основе общих понятий формируются единичные географические – это понятия о конкретных объектах, имеющих собственное географическое название (озеро Байкал, Карское море, г.Санкт-Петербург, Мыс Дежнева и пр.). В единичном понятии находят отражение как общие признаки того или иного понятия, так и признаки, присущие только данному объекту или явлению, определяющие его своеобразие. Все понятия в содержании школьной географии взаимосвязаны, так как отражают законы логики и последовательности.

В системе научных понятий имеются главные и подчиненные. Так, понятие «географическая карта» является главным по отношению к понятию «карта полушарий»; понятия «горст» и «грабен» являются подчиненными по отношению к понятию «тектоническое строение» и т.п.

Таким образом, использование научных понятий в географии является важным звеном географического образования школьников и способствует формированию у обучающихся географического мышления, правильности суждений и представлений об объекте изучения.

Познание *законов и закономерностей* - важная задача научного знания. Закон выражает существенные, глубинные свойства и отношения того или иного предмета, явления или процесса. В философском понимании законом называют форму всеобщности, показывающую общие отношения, связи, присущие явлениям окружающей действительности. Обобщение нескольких законов – это закономерность. Она выражает наиболее существенные, устойчиво повторяющиеся связи и отношения между объектами, процессами и явлениями, проявляя их глубинную сущность. Существование и развитие явлений и процессов окружающей среды подчиняется определенным закономерностям.

В содержании географического образования раскрываются общие закономерности географической оболочки: целостность, ритмичность, зональность, круговорот веществ. Общие географические закономерности имеют важное значение для осознания школьниками сущности многих взаимодействий человека и общества с природой. Этот процесс не может быть ограничен рамками урочной деятельности, он должен предусматривать практическую деятельность обучающихся в непосредственном природном окружении. Вместе с общими закономерностями в курсе географии рассматриваются законы отдельных компонентов природы (климата, рельефа, почв, горных пород и т.п.). школьники должны понимать, что законы и закономерности географической оболочки присущи любому природно-территориальному комплексу.

Изучение географических законов и закономерностей способствует формированию у обучающихся научного географического мышления. Осознание школьниками законов и закономерностей должно основываться на фундаменте знаний, ранее изученных ими в курсах школьных предметов. В основе формирования знаний о закономерностях лежит раскрытие причинно-следственных связей, имеющих место в природе и обществе.

Причинно-следственные связи выражают причинные отношения между объектами, явлениями, процессами. Причинно-следственные связи, заложенные в курсах школьной географии, являются педагогической проекцией связей, изучаемых географической наукой.

В курсах географии раскрываются причинно-следственные связи, определяющие особенности компонентов природы: рельефа, климата, внутренних вод, Мирового океана, почв. К примеру, рельеф рассматривается как следствие сложного взаимодействия эндогенных (горообразование, медленные вертикальные движения земной коры, вулканизм и пр.) и экзогенных (оледенение, работа текучих вод, ветра и пр.) процессов. В содержании школьного курса географии раскрываются следующие виды причинно-следственных связей: между тектоническим строением территории и рельефом, климатом и составом природных зон, природными условиями и особенностями развития хозяйства, экономико-географическим положением территории и особенностями развития хозяйства и т.д.

Сложность изучаемых географической наукой объектов, явлений и процессов, объясняет тот факт, география для доказательства оперирует не отдельными причинно-следственными связями, а целым комплексом причин и множеством связей. Так, при изучении природно-территориального комплекса обучающийся может научиться объяснять множественные связи всех его компонентов, находить подтверждающие доказательства, выстаивать логическую связь фактов и явлений.

Представления – чувственные образы предметов, явлений, процессов и событий, возникающих на основе их припоминания и продуктивного воображения. Особенностью представлений является их панорамность, которая позволяет субъекту выходить за пределы имеющей место быть ситуации. Это позволяет осуществлять перенос представлений из одной ситуации в другую, использовать то или иное представление как орудие решения разнообразных задач, в том числе прогнозирования, моделирования и пр. Для географического образования этот факт является важным, т.к. именно географическое содержание предполагает составление прогнозов, моделей, проектов развития современных географических проблем. Во всяком представлении обобщено и закреплено то, что личностно значимо, эмоционально окрашено и органично связано с практической деятельностью и опытом конкретного человека. Представление является формой индивидуального чувственного отражения, связанной с понятиями, опосредованной языком, наполненной общественным содержанием. Особенности и динамика представлений зависят от той деятельности, которую выполняет человек.

В географическом образовании необходимость создания соответствующих представлений продиктована учебной задачей процесса обучения. Задачи требуют от обучающихся создания и использования тех или иных представлений как особых и необходимых орудий их решения.

Представления в содержании географического образования подразделяются на представления памяти и представления воображения. Представления памяти образуются на основе непосредственного восприятия объекта или соответствующих наглядных пособий. Представления воображения создаются без непосредственного восприятия объекта, например при чтении или слушании описания предмета. С помощью механизмов воображения школьники могут из описания предмета представить себе озеро Байкал, природную зону саванн в Африке, ледяную пустыню Антарктиды и т.д.

В географическом образовании особое значение имеют пространственные представления о форме и положении различных географических объектов. Они, как правило, связаны с картографическими изображениями объектов относительно друг друга. Нахождение объекта на карте показывает его пространственное положение, формирует у обучающихся представление о его расположении.

Каждому понятию в содержании географии соответствует определенное представление, которое может быть либо обобщенным, либо единичным. Так,

в процессе изучения начального курса географии у учащихся должны быть сформированы единичные и обобщенные представления – образы каждой оболочки Земли (литосферы, атмосферы, гидросферы, биосферы) и наиболее важных явлений и процессов, имеющих место в географической оболочке, в курсе географии материков и океанов – представление о самых крупных природных комплексах Земли – континентах, в курсе географии России – ПТК и ТПК нашей страны и т.д.

Географические факты – это эмпирические сведения, используемые в обучении географии для большей доказательности основных теоретических положений, гипотез, научных идей. Принято различать объективные и субъективные факты. Под объективными фактами понимаются события, явления, фрагменты реальности, составляющие объект человеческой деятельности или познания. К группе объективных фактов относятся, например, научные факты. Они служат основой теоретических обобщений. Научный факт выражен в форме термина – научного понятия. Факты в содержании школьного географического образования разнообразны, могут представлять собой названия тех или иных природных и социальных объектов, цифровые данные и пр. К примеру, географический факт – самая высокая вершина планеты – гора Джомолунгма, ее высота 8848 метров над уровнем моря, или – Россия занимает первое место в мире по площади, которая составляет 17100000 км².

Учитель должен научить школьников приемам работы с географическими фактами, т.к. факты являются важным инструментом в системе доказательств, формирования у обучающегося собственной точки зрения, защиты своей позиции, аргументации.

Знания можно рассматривать как результат познания человеком действительности, отражение ее в сознании и мышлении. В процессе обучения знаниям принадлежит важная роль. Знания, составляющие содержание географического образования, делятся на эмпирические и теоретические. Эмпирические знания предшествуют теоретическим знаниям и выражают внешние признаки и особенности тех или иных объектов и явлений. К ним относятся представления (чувственные, наглядные образы), фактические сведения (наименования объектов и предметов природы, их количественные характеристики, данные о численности населения и величине территории различных стран и континентов и т.д.). Теоретические знания формируются на основе обобщения эмпирических знаний и отражают сущность изучаемых предметов и явлений. В содержании географического образования они представлены научными понятиями, элементами научных теорий, мировоззренческими идеями, причинно-следственными связями, законами и закономерностями. Основной единицей научного знания является научное понятие. Между эмпирическими и теоретическими знаниями существуют взаимосвязи [3].

Эмпирические знания составляют основу эмпирического мышления, а теоретические знания – теоретического, абстрактно-логического мышления.

Географическое мышление по своей сущности есть мышление теоретическое, абстрактно-логическое, в котором, наряду с научными понятиями, большое значение принадлежит чувственным образам и пространственным представлениям. В содержании школьного географического образования увеличивается количество теоретических знаний по отношению к знаниям эмпирического характера.

К основным географическим знаниям школьного курса относятся знания о:

- географической оболочке;
- круговороте воды и веществ в природе;
- источниках и закономерностях движения энергии в географической оболочке;
- глобальных, региональных и локальных природных комплексах;
- природном равновесии;
- правилах поведения в окружающей среде и пр.

Умения и навыки – это освоенные обучающимся способы выполнения действия. Умение формируется на основе широкого круга знаний о процессе деятельности. Оно включает в себя как двигательные, так и определенные умственные действия. Для формирования и развития умений и навыков у обучающихся необходима специально подобранная система учебных упражнений и наличие у школьников учебной мотивации.

В обучении принято различать общеучебные и специальные умения и навыки. К общеучебным относятся те, которые используются в обучении всем учебным предметам и во всех видах и формах учебной деятельности: слушание, чтение, планирование, постановка целей, повторение, подготовка к самостоятельным работам, экзаменам и др. Специальные умения формируются в процессе изучения тех или иных учебных предметов. Содержание географического образования обеспечивает формирование следующих специальных умений и навыков:

- работать с географической картой и планом местности;
- ориентироваться по природным объектам, карте и плану;
- выбирать источники географической информации, необходимые для изучения тем курса, описывать способы ее получения на разных этапах изучения географии;
- характеризовать по картам географические объекты, составлять их комплексное описание;
- оценивать состояния окружающей среды, степень антропогенного влияния, прогнозировать ее возможные изменения;
- использовать исследовательские методы для решения региональных проблем, в том числе экологических, намечать пути их решения;
- организовывать наблюдения за природными и социальными объектами, проводить эксперимент, регистрировать полученные результаты в различной форме (табличной, графической, географического описания), устанавливать эмпирические зависимости на основе анализа результатов наблюдений;

– рассматривать природную среду в ее экономических, социальных, экологических, эстетических аспектах;

– выдвигать гипотезы, намечать пути их доказательства, интерпретировать полученные результаты, формулировать выводы по основным проблемам географии и др.

Умения как способы деятельности, группируются в зависимости от учебных задач. Это позволяет различать умения составлять описания объектов природы; давать характеристики компонентов природы и природно-территориальных комплексов, отрасли хозяйства, экономического района, территориально-производственного комплекса; применять общие физико- и экономико-географические понятия при рассмотрении конкретных объектов, явлений и процессов; устанавливать причинно-следственные связи; сравнивать географические объекты и явления; вести наблюдения в природе; изучать предприятие и т.д.

Формирование географических умений и навыков предполагает использование в процессе обучения разнообразных средств, выступающих источниками знаний: карты, цифровые материалы, графики, диаграммы, географическим тексты, картины, коллекции, модели и пр. В процессе формирования географических умений и навыков школьники выполняют разнообразные мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, сравнение, классификация, что способствует развитию у обучающихся основ географического мышления [1, 2].

Изучение курсов географии обеспечивает преемственность, последовательность и поэтапность в формировании мировоззренческих идей, научных понятий, законов и закономерностей, причинно-следственных связей, представлений, географических фактов, знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру у обучающихся. Рассмотренные цели и компоненты содержания географического образования обеспечивают в результате своего сложного взаимодействия развитие у школьников основ географического мышления, являются важным условием эффективности географического образования.

Список литературы

1. Методика обучения географии в школе: Учебное пособие для студентов географических специальностей высших педагогических учебных заведений и учителей географии / Под ред. Л.М. Панчешниковой. – М.: Просвещение, 1997. – 145 с.

2. Таможняя, Е.А. Методика обучения географии: учебник и практикум для вузов/ Е.А. Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина; под общей редакцией Е.А. Таможней. - Москва: Издательство Юрайт, 2023.- 321 с.- (Высшее образование).

3. Финаров, Д.П. – Методика обучения географии в школе: учебное пособие для студентов вузов / Д.П. Финаров. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2007. – 243 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – Дошкольное образование к взаимодействию с родителями воспитанников. Представлены особенности преподавания дисциплины «Взаимодействие детского сада и семьи в образовании дошкольников».

В процессе подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных организаций особую значимость имеют компетенции, связанные с взаимодействием с различными субъектами образовательного процесса (воспитанниками, родителями (законными представителями), коллегами, социальными партнерами и др.).

Общепризнано, что большинство педагогов-практиков дошкольных образовательных организаций считают работу с семьей воспитанников самым сложным направлением своей педагогической деятельности.

Сложности данного направления педагогической деятельности вызваны не только негативными изменениями, происходящими в самой семье как социальном институте воспитания подрастающего поколения; но и внедрением новой философии взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации основанной на принципах социального партнерства и предполагающей консолидацию педагогических ресурсов всех социальных институтов воспитания детей дошкольного возраста, а также повышение педагогической культуры родителей, формирования у них ответственности за процесс воспитания своих детей.

В ФГОС дошкольного образования важность социального партнерства раскрывается через утверждение основных принципов содействия и сотрудничества детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром; приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

В контексте Примерной основной образовательной программы дошкольного образования (ПООП ДО), построенной на основе ФГОС дошкольного образования, партнерство означает, что отношения обеих сторон строятся на основе совместной ответственности за воспитание детей. Кроме того, понятие «партнерство» подразумевает, что семья и ДОО равноправны, преследуют одни и те же цели и сотрудничают для их достижения.

Все вышесказанное указывает на необходимость осмысления теоретических и практических аспектов подготовки обучающихся педагогического вуза как будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с семьями воспитанников.

Для обоснования процесса подготовки будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию дошкольной образовательной организации и семьи в процессе осуществления педагогической деятельности необходимо рассмотреть понятия «подготовка».

Так, например, в Толковом словаре русского языка под ред. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой понятие «подготовка» определяется как запас знаний, полученный кем-нибудь [3].

В «Энциклопедии профессионального образования» под ред. С.Я. Батышева данное понятие рассматривается в двух значениях: во-первых, как научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач (обучение и учение); во-вторых, как готовность – наличие компетентности для выполнения поставленных задач [4].

Таким образом, понятие профессиональной подготовки подразумевает некоторую совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области профессиональной деятельности.

Вместе с тем, подготовка к профессиональной деятельности не может ограничиваться только овладением будущими специалистами только процессуальной стороной профессиональной деятельности. Необходима также целенаправленная деятельность по формированию и развитию профессионально-значимых личностных качеств, обуславливающих эффективность избранной деятельности.

Поэтому З.О. Кекеева, рассматривая особенности подготовки педагогов, отмечает, что «система профессионального становления педагогических кадров на педагогическом факультете предусматривает формирование у будущих педагогов гуманистической направленности деятельности, развитие творческих способностей, выработку умений и, соответственно, педагогического мастерства в целом для успешной самореализации» [2, с.230].

В свою очередь, И.Ю. Иванова, анализируя содержание подготовки бакалавров педагогического образования к взаимодействию с родителями в процессе просветительской деятельности, определяет индикаторы готовности студентов к партнерскому взаимодействию:

– умение изучать и учитывать потребности и особенности участников образовательных отношений, умение планировать процесс взаимодействия, способность осуществлять взаимодействие эффективно на протяжении длительного времени и с родителями разных социальных групп, способность оптимально осуществлять взаимодействие и прогнозировать возможные его результаты (в том числе, риски и эффекты);

- умение обеспечивать условия продуктивной, комфортной коммуникации, умение своевременно фиксировать трудности коммуникации и выявлять причины их возникновения, готовность в короткие сроки и творчески устранять трудности в общении, нестандартно и конструктивно решать конфликты, споры, снимать напряженность во взаимоотношениях;

- способность осуществлять планирование, контроль и анализ собственной коммуникативной деятельности, стремление работать рационально, потребность в научном поиске, в открытии нового знания для себя и других, профессионально-педагогическое самоопределение;

- отношение к человеческой жизни как к основной базовой ценности общества, готовность к осуществлению партнерского взаимодействия, потребность совершенствования, интерес к осуществлению профессиональной деятельности в качестве источника информации [1, с.18].

Таким образом, подготовка бакалавров педагогического образования к взаимодействию с семьей предусматривает установление партнерских отношений с родителями воспитанников; наличие высокого уровня взаимного доверия и возможность организовать конструктивный диалог, определять пути эффективной помощи детям.

В Институте педагогического образования Сибирского государственного индустриального университета уже несколько лет осуществляется подготовка обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль – «Дошкольное образование».

Курс «Взаимодействие детского сада и семьи в образовании дошкольников» призван сформировать у обучающихся систему компетенций, необходимых для организации педагогического взаимодействия детского сада и семьи, установления партнерских отношений участников педагогического процесса, приобщения родителей к жизни дошкольной образовательной организации.

Изучение курса начинается с систематизации и углубления представлений о семье как базовом институте формирования личности воспитанника; изучения теоретических основ взаимодействия семейного и общественного воспитания.

Значительное место в преподавании дисциплины занимает самостоятельная работа обучающихся, связанная с изучением теоретического материала лекций, подготовкой к семинарским и практическим занятиям.

Обсуждение на семинарских занятиях проблемных вопросов о роли семьи в становлении личности дошкольника, выполнение практических заданий по проблемам семейного воспитания детей дошкольного возраста.

Так, например, обучающимся предлагается составить характеристику семьи на основе данных анкеты, заполненной условным родителем. В характеристике необходимо обозначить проблемы семейного воспитания, которые были выявлены в процессе анализа анкеты, и спроектировать пути их решения.

Выполнение подобного задания подводит обучающихся к пониманию, что при выборе форм взаимодействия с родителями педагогу дошкольного

образования необходимо учитывать множество факторов: тип семьи, сущностные характеристики и образ жизни семьи, характер семейных взаимоотношений.

Ряд заданий выполняемых обучающимися на практических занятиях и в самостоятельной работе направлен на анализ нормативных документов, обуславливающих права и обязанности участников образовательных отношений; анализ содержания раздела «Взаимодействие ДОО и семьи» в примерных общеобразовательных программах дошкольного образования; формирование умения определять содержание различных форм взаимодействия ДОО и семьи; проектирование взаимодействия детского сада и семьи для решения проблем в воспитании и развитии детей дошкольного возраста.

Так, например, студентам предлагается составить сценарий нетрадиционной формы взаимодействия ДОО и семьи; определить тематику педагогических бесед и составить план проведения одной из них; составить сценарий родительского собрания и обосновать выбор его темы и формы проведения и т.д.

Содержание практических занятий также предусматривает решение ситуационных задач по разным темам курса. Ситуационная задача выступает как объект мыслительной деятельности, всегда содержащий вопросную ситуацию, и включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения». Содержание ситуационных задач всегда наполнено определенными знаниями, относящимися к тому или иному явлению.

В контексте преподавания дисциплины «Взаимодействие детского сада и семьи в образовании дошкольников» ситуационные задачи отражают учебно-воспитательные ситуации направленные на формирование ОПК-7: Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Решение ситуационных задач студентами осуществляется по следующему алгоритму:

1. Знакомство с ситуационной задачей, её особенностями.
2. Анализ ситуационной задачи и организация ее обсуждения (состояние участников, оценка характера взаимоотношений).
3. Выделение педагогической проблемы, которая вырисовывается в данной ситуации. Формулирование проблемы и отбор лучших ее формулировок осуществляется в процессе совместного обсуждения.
4. Исследование причин возникновения проблемы.
5. Решение ситуационной задачи — предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий; построение прогноза дальнейшего развития ситуации; поиск решения, выхода из затруднительной ситуации в конкретных условиях.
6. Формулирование ответов на поставленные вопросы (анализ последствий принятия того или иного решения).

7. Презентация решений и оценка решений по группам.

8. «Обратная связь» и рефлексия: оценка участниками собственного вклада в работу всей группы.

Так, например, после обсуждения проблемных вопросов, связанных с построением сотрудничества ДОО и семьи с учетом прав и обязанностей каждой стороны в соответствии с нормативными документами, студентам предлагается решить ситуационные задачи.

Примеры ситуационных задач:

Ситуация 1. На автомобильной стоянке родители закрывают спящего ребенка в автомобиле и уходят делать покупки в гипермаркете.

Ситуация 2. Родители с пренебрежением относятся к 5-летней дочери, если она начинает высказывать свое мнение во время семейного разговора. Они постоянно повторяют ей: «Ты еще мала, чтобы советовать», «Ничего еще не понимаешь в жизни», «Замолчи и не встревай» и т.д. Дочь очень обижается после таких слов и молча уходит в свою комнату.

Рассмотрите ситуации и ответьте на следующие вопросы: Нарушены ли в данном случае права ребенка? Какие признаки указывают на то, что имеет место нарушение прав ребенка? Если права ребенка нарушены, то в чем, с вашей точки зрения, это нарушение заключается?

Значительное внимание на практическом занятии уделяется решению ситуационных задач по обучению студентов способам и методам построения конструктивного диалога с родителями воспитанников.

Пример ситуационной задачи:

1. Мать пришла вечером за ребенком с большим опозданием.

Проиграйте варианты вашего речевого поведения в беседе с матерью, учитывая следующие условия:

А. мать одна воспитывает двоих детей (второй первоклассник); это не первый случай ее прихода за ребенком, когда рабочий день уже закончился;

Б. в семье уже давно существуют разногласия между взрослыми по поводу того, кто будет забирать ребенка из детского сада; ребенок стал реагировать на это тревогой и беспокойством в течение всего дня;

В. Мать впервые пришла за ребенком так поздно.

2. На одной из встреч с родителями воспитатель объяснял нежелательность опоздания детей к утренней гимнастике и завтраку. Но, несмотря на это, Миша однажды появился в дверях группы, когда завтрак уже заканчивался. «Покормите его, пожалуйста», попросила мать, поспешно исчезая за дверью.

Подумайте и спрогнозируйте варианты вашей речевой реакции на предложенную ситуацию, если:

А. мать обратилась к вам в категоричной форме;

Б. воспитанник сообщил вам, что они с мамой проспали;

В. Воспитанник сказал, что мама поругалась с папой;

Г. Воспитанник сообщил вам, что по дороге в детский сад они с мамой увидели раненую птичку и искали для нее безопасное место.

Ценность приведенных ситуационных задач состоит в том, что они содержат в себе конфликтную ситуацию, типичную для реальной педагогической практики. В процессе решения данных ситуационных задач мы имеем возможность увидеть способность обучающихся самостоятельно решать коммуникативную задачу и отследить наличие коммуникативных затруднений.

Также кроме решения готовых ситуационных задач обучающимся предлагается самим составить ситуационные задачи.

Следует отметить, что конструирование ситуационных задач представляет собой достаточно сложный процесс. Для того чтобы создать ситуационную задачу, обучающимся предлагается соблюдать следующие требования:

1. Ситуационная задача должна быть умело рассказанной реальной историей, интересной и жизненной; персонажи - привлекательны, обладают выраженными личностными качествами.

2. Ситуационная задача должна отражать реальную проблему (сложность и скрытый характер проблемы).

3. Ситуационная задача должна описывать драматическую ситуацию, или содержать конфликт.

4. Ситуационная задача должна содержать контрастные сравнения: (напряженность, психологичность, неоднозначность, профессиональность).

5. Ситуационная задача должна позволять оценить принятые решения; решения должны быть многовариантными, неоднозначными.

6. Ситуационная задача быть короткой (оптимальный объем текста не должен превышать 1 страницы).

7. Ситуационная задача должна содержать необходимую информацию, достаточную для ее разрешения.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что как решение, так и конструирование ситуационных задач позволяет будущим воспитателям приобретать навыки анализа особенностей семейного воспитания дошкольников; отработать способы построения конструктивного диалога с родителями воспитанников; сформировать умения в ходе диалога корректировать собственное речевое поведение в зависимости от условий общения.

Анализ проблемы, которая заключена в ситуационной задаче, позволяет студентам увидеть себя в роли педагога-воспитателя, приобрести опыт нахождения педагогически целесообразных решений, что в дальнейшем помогает оперативно и обоснованно ориентироваться в подобных реальных ситуациях педагогического взаимодействия.

Таким образом, реализация указанных выше форм работы с обучающимися позволяет не только более глубоко овладеть содержанием учебного материала, но и добиться проявления активности обучающихся,

подготовить их как будущих воспитателей к применению современных технологий, форм и методов взаимодействия с родителями на производственной практике и самостоятельной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванова И.Ю. Подготовка бакалавров педагогического образования к взаимодействию с семьями воспитанников: учебное пособие / И.Ю. Иванова. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 105с. – URL: <https://clck.ru/33ozk8> (дата обращения: 17.03.2023).
2. Кекеева З.О. Особенности подготовки педагогических кадров в условиях инновационной деятельности университета // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. – № 151. – URL: <https://clck.ru/33oznz> (дата обращения: 19.03.2023).
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
4. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / руководитель авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев ; науч.-ред. совет: Батышев С. Я. (пред.) [и др.]. - Москва : Рос. акад. образования : Проф. образование, 1999. – 487 с.

УДК 378.147

Л.П. Авдониная, Л.В. Савостьянова

ГБУК РК «Крымский литературно-художественный мемориальный музей-заповедник», г. Ялта

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В современном вузовском образовании актуальна парадигмальная модернизация, методологической основой которой является культурологический подход. Доказано, что смыслом образования становится развитие способностей осваивать и создавать культуру. Культурологический подход на всех ступенях образования обеспечит качество, преемственность и непрерывность.

В последнем столетии в мировой науке резко повысился интерес к проблемам культуры и культурной регуляции коллективной и личной жизни людей. Что стало причиной этого роста? Исследователи проблемы связывают его с многочисленными историческими и социально-культурными причинами, а также с развитием самой методологии познания. А.Я. Флиер включил в этот список причин еще и включение в орбиту международной культурной жизни народов «третьего мира»; разрастание процессов социокультурного развития из региональных в глобальные. Произошло

становление мультикультурной постиндустриальной цивилизации; изменился характер взаимоотношений человеческой личности с социумом, с поиском средств «культурной адаптации» человека в достижениях техногенного мира и информационной цивилизации, Очень сильно влияет на социум, культуру и человека разрушение многих основ традиционного жизненного уклада; появление и распространением феномена массовой культуры; сменой философских парадигм в мировоззрении; возрастанием «антропологичности» науки, переносом ее интереса с человека-продукта культуры на человека-творца культуры [1, с. 9].

Все это стимулировало развитие в большинстве стран мира комплекса культурно-антропологических наук, изучающих перечисленные процессы. Отечественным эквивалентом подобной науки стала культурология. В начале 1990-х гг. при реформировании в системе образования состава обществоведческих дисциплин культурология была введена в число обязательных общеобразовательных курсов высшего и среднего специального образования как область знания, призванная сформировать системные представления обучаемых о становлении, функционировании и взаимодействии личности и общества в культуре. Культурология должна была еще раскрыть сущность культуры как основного содержания социальной истории, а духовность личности – как основание ее социальных потенций. Культура и образование вновь становятся приоритетными характеристиками на национальных основах и чертах самобытности культуры [2].

Таким образом, можно утверждать, что в нашу постиндустриальную эпоху культура наполнена элементами, подтверждающими ее развитие, умение ими пользоваться в многонациональной стране с разными культурными укладами. Ученые соглашались с предложением о внесении «элементов культурологического знания во все уровни обучения и воспитания, во все образовательные области и профили» [2, с. 6]. И тогда обществу не будет грозить напряжение, связанное с культурой. Предполагается, что модернизация российского образования обеспечит переход к новым педагогическим технологиям, скорее всего, к личностно-ориентированному развивающему образованию, т.к. оно является ведущим стратегическим направлением развития системы образования в мире.

Авторы утверждают, что причастным к какой-либо культуре человека делает набор усвоенных элементов сознания, поведения; вкусов и привычек; языков и других средств коммуникации. Очень важно в наше время и то, какими параметрами человек определяет свою культурную идентичность и чем она наполнена: на какую культурную норму опирается; какие образцы поведения и сознания для него значимы; какова система ценностей и какой язык он выбирает в качестве родного при необходимости выбора. Следующая значимая характеристика – культурная самоидентичность, которая проявляется в осознании своего «я» с позиций культурных традиций в данном

обществе и в проявлении лояльности к ним; в самоотождествлении себя с этим культурными образцами [1].

Личностно-ориентированное обучение, по К.Роджерсу, это обучение, выявляющее особенности обучаемого, его самобытность и самооценку. Педагогическое воздействие выстраивается в данной педагогической концепции на основе субъектного опыта обучаемого. Учебное заведение перестает быть дисциплинарным пространством в структурах повседневности, обучаемый свободен в выборе предметов, курсов, преподавателей.

Несомненно, модель личностно-ориентированного обучения создает все необходимые условия для раскрытия и развития индивидуально-личностных черт обучаемого. Модель опирается на такие базовые понятия, как субъектный опыт обучаемого, познавательная избираемость, траектория личностного развития. После оценки образовательной ситуации педагог выбирает актуальную модель личностно-ориентированного обучения: социально-педагогическую, предметно-дидактическую, психологическую.

И.С.Якиманская назвала ведущие идеи личностно-ориентированного обучения [3]:

- развитие познавательных способностей обучаемых, максимальное раскрытие индивидуальности;
- обучение по заданному нормативу познания;
- учение становится сугубо индивидуальной деятельностью отдельного человека, и оно направлено на преобразование социально значимых образцов усвоения, заданных в обучении;
- субъектность обучаемого рассматривается как изначально ему присущая;
- при конструировании и реализации образовательного процесса обязательно должна быть проведена работа по выявлению субъектного опыта каждого ученика и его социализация («окультуривание»);
- усвоение знаний из цели превращается в средство развития ученика, учитывающее его возможности и индивидуально-значимые ценности.

Однако реализация личностно-ориентированного обучения в современном образовании пока еще вызывает определенные затруднения в силу ряда причин: учебные группы могут быть большими, и это не позволяет педагогу увидеть индивидуальные особенности каждого обучаемого; ориентация процесса обучения на «среднего» ученика; необходимость «равномерно» уделять внимание всем учебным предметам – и тем, которые для обучаемого значимы, и «нелюбимым» предметам; приоритет оценки знаний умений и навыков, а не усилий, которые затрачивает ученик на овладение учебным предметом.

Сложно и иногда даже болезненно реализовывать личностно-ориентированное обучение в современных образовательных учреждениях, потому, что участник этого процесса должен найти свое место в многоголосом диалоге с обществом, в полилоге культур и сознаний. Не

просто молодому неопытному человеку осознать объективно культурное наполнение социальной реальности, имеющиеся культурные программы, созданные в процессе практической деятельности людей. Естественно, что реализация культурологического аспекта образования позволяет разработать и внедрить в педагогический процесс новые педагогические технологии, нетрадиционные методы обучения. Для создания мировоззренческой, нравственной, гражданской позиции человеку требуется овладение общенаучными знаниями, которые обеспечивают переход от предметно-центристской ориентации образования к интегральной, междисциплинарной системе образования [3].

Проводимые в последние годы дидактические исследования позволили выделить три методологические парадигмы: естественнонаучная, гуманитарная и инженерная. В каждой формируется своя методология и проблематика исследований. Смыслом образования становится приобщение обучаемых к культуре, развитие способностей осваивать и создавать эту культуру. На формирование содержания, отвечающее этой задаче, и направлена культурологическая концепция. Хотя культурологическая концепция содержания образования существует в теоретической дидактике более 30 лет, только сейчас она становится действительно востребованной. Наука развивается и создает новые парадигмы. Если в парадигме появляются аномалии, то происходит научная революция и парадигма заменяется.

Принцип культуросообразности обосновал А. Дистервег в статье «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832 г.). Он считал, что: «...всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов» [4, с.229].

Опыт показывает, что для обретения конкурентоспособности специалисту сегодня необходима «культурная компетентность», которая обеспечит толерантность, которые позволят ему жить и работать в поликультурном, полинациональном и мультирелигиозном мире. Фактически это ведёт к требованию повышения качества образования и появлению конкурентоспособного специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов. – М.: Академический проект, 2000. – 496 с.
2. Халин, К. Лекции по культурологии. URL : <https://www.livelib.ru/book/146234/readpart-kulturologiya-kurs-lektsij/~6>
3. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956.–374 с.
4. Якиманская, И.С.Технология личностно-ориентированного образования/Под ред. М.А.Ушаковой. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.

О.П. Бабицкая

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье речь идет о коммуникативном подходе и формировании коммуникативной компетенции обучающихся. Приводятся примерные упражнения, которые могут использоваться в процессе обучения.

Классический подход к изучению иностранного языка в высших учебных заведениях неязыковых специальностей является самым распространенным. Основными задачами преподавателя являются постановка правильного произношения, изучение грамматики, развитие навыков общения на изучаемом языке. В классическом подходе язык рассматривается как основное средство общения, а значит, все языковые аспекты – устная и письменная речь, аудирование развиваются у студентов систематически. Такой комплексный подход направлен, в первую очередь, на то, чтобы развить или улучшить у студентов способности понимать и выстраивать грамотную речь. Но основной недостаток такого метода – это то, что больше половины занятия ведется на родном языке, а применение иностранного языка происходит только при выполнении упражнений по грамматике или во время перевода предложений (текстов) [1, с.68].

В России концепция коммуникативного подхода получила обоснование в работах Е.И. Пассова и других методистов, реализована в ряде курсов русского и иностранных языков. Целью коммуникативного подхода является формирование коммуникативной компетентности, т.е. умения использовать язык для результативного общения. Коммуникативный подход предполагает: «коммуникативную направленность обучения, т.е. язык, служит средством общения в реальных жизненных ситуациях, которые требуют общения; взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения; аутентичный характер учебных материалов, для обучения даже на ранних этапах выбираются оригинальные тексты без упрощений и адаптаций; принцип ситуативности» [2, с. 81]. На занятии преподаватель создает ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни, например, разговоры в магазинах, на улице, обсуждение актуальных тем, ежедневные ситуации на работе или в школе и т.п. Моделирование ситуаций меняется изо дня в день, создавая новые коммуникативные задачи для обучаемых.

Следующая особенность данного подхода – это «лично ориентированная направленность обучения. При разговоре учащийся выражает свое мнение, рассказывает о себе, обсуждает актуальные для него вопросы и темы. Работа в паре либо в группе позволяет проявить творческие способности и активно взаимодействовать на занятии» [2, с. 81].

Целью формирования речевого компонента коммуникативной компетенции обучающихся является обучение построению связного текста, собственного устного или письменного высказывания.

Говорение относится к одному из четырех видов речевой деятельности и занимает важное место среди аудирования, чтения и письма в программе любого учебного курса английского языка [3]. Лингвистической дидактике известны три модели устной коммуникации: 1) линейная (нет адресата), 2) однонаправленная (есть адресат, но нет реакции), 3) встречная (есть адресат и есть реакция).

Известно, что традиционно в лингвистической дидактике рассматривается обучение диалогической и монологической речи. Помимо деления дискурса на диалогический и монологический, в коммуникативной лингвистике выделяется также интерактивный и трансактивный дискурс [4]. Интерактивный дискурс характерен для ситуаций дружеского неформального взаимодействия, когда высказывания способствуют общению и межличностному взаимодействию. Трансактивный дискурс наблюдается в ситуациях делового взаимодействия, когда главное – это получение практического результата речевого общения в форме достижения взаимопонимания, решения проблем, заключения сделок и т.п.

Как правило, речевая деятельность в процессе общения бывает направлена:

- на личность собеседника,
- цель или результат,
- поиск истины.

Если речевая деятельность направлена на личность собеседника, говорящий участник стремится установить с партнером по общению личные или деловые отношения.

Направленность речевой деятельности на продуктивную цель или результат придает коммуникации деловой смысл, а само общение осуществляется ради достижения искомой цели или получения желаемого результата [5].

Речевая деятельность может быть направлена на поиск истины, и тогда коммуникация принимает форму дискуссии (обсуждения проблемы с намерением достичь решения), дебатов (обсуждение проблемы в форме обмена мнениями), полемики (обсуждение проблемы с утверждением своей точки зрения), спора (обсуждение проблемы в наступательной форме, граничащей с конфликтом).

В целом речевое общение принимает формы личной, деловой и проблемной коммуникации, в которой устанавливаются отношения, достигаются деловые цели, разрешаются проблемы и др.

Важно научить обучающихся описывать окружающую действительность (description), повествовать о последовательностях событий (narration), а также логически рассуждать (reasoning). Для этого необходимо формировать у них следующие устные речевые умения: сообщать информацию, задавать вопросы, начинать и завершать общение, поддерживать беседу, использовать юмор, прибегать к намекам, пояснять точку зрения, объяснять намерение, выражать чувства и отношения, заявлять о претензиях, соглашаться и возражать, договариваться о смысле, формулировать оценку, обобщать содержание и др. Без относительного полного набора устных речевых умений коммуникативные функции обучающихся будут ограничены.

Обучение говорению на иностранном языке обычно осуществляется по трехфазовой схеме Three-phase framework. Первая фаза называется «до говорения» (Pre-activity) и готовит обучаемых к содержанию и языку будущего устного общения. На второй фазе (While-activity) выполняется устное речевое задание (разыгрывается ролевая игра, обсуждается проблема и т.п.). На третьей фазе (Post activity) анализируются результаты выполнения задания, корректируются язык и идеи, проделанная работа подкрепляется заданиями на слушание, чтение или письмо [6].

В качестве примера можно предложить следующие виды заданий: диалоги и последующие видео. Это обучающие видео, которое позволяет слушать и повторять самые важные предложения о ситуативных контекстах (распорядок дня, представить себя и т.д.). Обучающиеся могут повторять представленные истории и разговоры из повседневной жизни сколь угодно часто. Эти видеоролики обычно создаются языковыми институтами или преподавателями, интегрируются в системы управления обучением или в блоги или предоставляются в качестве дополнительного видеоролика к существующим материалам. На YouTube-канале видео-диалоги чаще всего реализуются в формате комиксов или мультфильмов. Ситуации диалога выполнены в рисованном стиле. Это означает, что диалоговые сцены, нарисованные в аналоговом или цифровом виде, снимаются или создаются с помощью анимационной программы. Дополнительные грамматические явления выделяются в анимированных диалогах речевыми «пузырями» и т.д. [7, с.29].

В заключение можно сказать, что коммуникативную компетенцию можно определить как средство, необходимое для формирования речевой ситуации в социальном контексте, а цель формирования компонентов коммуникативной компетенции – как состоявшийся коммуникативный акт. Без знания грамматической структуры иностранного языка невозможно решать коммуникативные задачи. Но усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой лексики [8]. Следовательно, и

грамматические, и лексические навыки и умения служат центром языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калниболанчук И.С., Уруджаева Д.К. Методики преподавания иностранного языка как основание для формирования коммуникативных компетенций студентов (при изучении английского языка) / Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы (сборник научных статей и докладов XII Всероссийской научно-практической конференции : 100-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского посвящается). Владивосток. – 2018. – С. 68-72.
2. Байматов А.А, Абдулаева М.А. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам – залог профессионального мастерства / Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2014. – №2. – С. 77–83
3. Bygate M. Speaking. Oxford: Oxford University Press. – 2003. – 121 p.
4. McCarthy M. Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. – 1991. – 213 p.
5. Захарова Е.А. Коммуникативное обучение иностранному языку и его практическая значимость // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109) – С. 676-679.
6. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 4 (9). – С. 105-107.
7. Бабицкая О.П. Формирование речевого компонента при обучении иностранному языку различных категорий учащихся / Социальное развитие современного Российского общества: достижения, проблемы, перспективы: сборник научных трудов – Сиб. гос. индустр. ун-т; под общ ред. И.В. Шимлиной. Новокузнецк: Изд.центр СибГИУ, – 2021. – С.27-30.
8. Максимова И.Р. Формирование компонентов коммуникативной компетенции обучаемых при изучении иностранного языка / Высшее образование сегодня. – 2021. – №3. – С. 26-30.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОХВАЛЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются различные типы педагогической похвалы, отмечается их сравнительная эффективность, приводятся примеры соответствующих формулировок похвалы на иностранном языке. Иллюстрируются возможности использования педагогической похвалы как средства обучения при преподавании иностранного языка. Приводятся рекомендации для воплощения описанных принципов в учительской практике.

Педагогическая похвала в различных источниках может определяться как особый речевой жанр, метод стимулирования, вид положительного подкрепления, учительская стратегия, инструмент (или средство) воздействия – и это не полный список дефиниций. Стоит заметить, кроме того, что из существующего известного перечня основных групп методов педагогического воздействия на личность – методы убеждения, упражнения и приучения, обучения, стимулирования и контроля и оценки – похвала применима к каждой из перечисленных групп. В зависимости от того, как она сформулирована, похвала может убедить ученика в собственных силах – или же, напротив, в том, что успех не является его личной заслугой; может приучить к необходимому регулярному приложению усилий – или же отбить охоту к упражнениям; может направить внимание ученика на ключевые моменты в процессе обучения – или же отвлечь от главного, и так далее. Тот факт, что хвалить ученика необходимо, не вызывает сомнений; однако слишком широкое и бездумное использование похвалы даёт обратный эффект. Когда похвала учителя становится слишком привычной, «проходной», шаблонной, ценность её стремится к нулю, при этом сами педагоги не замечают совершаемой ошибки, будучи уверены, что поддерживают учащихся и заботятся об их психологическом комфорте.

Отмечается [1], что педагогическая похвала может относиться к одному из трёх типов:

1. Личностная (personal praise). Похвала этого типа направлена на природные таланты учащихся, то, что им дано «от природы». Например: «*You have such a beautiful singing voice!*». Очевидно, что в таком случае вне поля зрения остаются усилия, приложенные учеником, чтобы добиться высокого результата.

2. Похвала за старание (effort-based praise). В этом случае акцент смещается на то, какую работу проделал ученик – и, соответственно, на то,

что зависело от его собственной воли и контроля, в отличие от природных талантов. Вместо комплимента красивому тембру голоса рекомендуется, к примеру, следующая фраза: *«Выучить песню наизусть, наверное, стоило больших усилий, это впечатляет!»* (*«I am so impressed at how hard you worked to sing that song without the music and lyrics in front of you»*).

3. Похвала за поведение (behaviour-based praise). Она используется, чтобы сообщить ученикам, какие их поступки одобряются, а какие нет. Важно обозначать конкретно, за что ученик заслуживает похвалы. Например: *«Я видела, как вы помогли учителю химии отнести книги в библиотеку на большой перемене. Наверняка он был вам благодарен!»* (*“I noticed how you were helping your chemistry teacher carry books to the library at recess. I’m sure he appreciated that”*) – такой вариант более предпочтителен, нежели: *«Молодцы, что помогаете учителям»* (*“It’s great how you help out the teachers”*).

Аманда Морин (Amanda Morin) утверждает, что личностная похвала менее эффективна, чем другие типы похвалы: из опасения продемонстрировать недостаток таланта (на который они никак не могут повлиять) учащиеся предпочитают не рисковать и не пробовать новое [1]. Данные, приводимые По Бронсоном и Эшли Мерримен, подтверждают этот тезис. Но, с другой стороны, предпочесть «похвалу за старание» может оказаться не так просто, если речь идёт о чувствах самого педагога или родителя: *«Мой сын делал успехи, а я страдал... Я хвалил его за конкретное умение или хорошо выполненное задание, но мне казалось, что я игнорировал все остальные его качества. Универсальная фраза «Ты умница, и я тобой горжусь» лучше всего выражала мою безоговорочную любовь»* [3, с. 29]. Очевидно к тому же, что «похвала за старание» требует большой внимательности к действиям ученика и конкретным, специфическим формулировкам, а значит – больших трудозатрат со стороны учителя.

Представление о том, как важно заботиться о самооценке учащихся и их чувстве собственного достоинства, приводит к тому, что словесное поощрение используется слишком часто и теряет свой вес и значимость. Для него зачастую употребляются шаблонные слова и фразы, не вызывающие отклика у учеников (*«Вы, наверное, всем это говорите»*). Многие интернет-ресурсы предлагают списки типа *«50 лучших способов похвалить ученика»*, полностью или частично копирующие друг друга. И даже при беглом знакомстве с предлагаемыми выражениями легко заметить, что они противоречат изложенным выше принципам. Многие из этих фраз относятся к типу личностной похвалы, признаваемой наименее эффективной и даже вредной. Приведём несколько примеров: *You’re special* (*«Ты особенный»*), *You’re wonderful* (*«Ты чудесный»*), *You’re precious* (*«Ты драгоценен»*), *You’re creative* (*«Ты творческий»*), *You’re so smart* (*«Ты такой умный»*), *You’re a treasure* (*«Ты сокровище»*), *You’re tops* (*«Ты лучший»*), *You’re one of a kind* (*«Ты уникален»*), *What an imagination* (*«Какое воображение»*). Частотной речевой моделью для этой разновидности похвалы является простое

предложение с составным именным сказуемым, причём в качестве именной части употребляются, как правило, качественные прилагательные или существительные со значением общей высокой оценки (*treasure, tops*). Легко заметить, что в подобных фразах практически не встречаются глаголы, так как действие ученика не является фокусом похвалы.

Похвала за старание может быть проиллюстрирована следующими примерами: *You've figured it out* («Ты всё правильно понял»), *You are catching on, now you have got it* («Теперь получается»), *You are getting better and better every day* («Ты с каждым днём всё лучше и лучше»), *You're on the right track/path now* («Ты на правильном пути»), *You're doing a good job* («Ты хорошо стараешься»), *You've just mastered it* («Теперь ты умеешь»), *Keep it up* («Продолжай в том же духе»). В отличие от предыдущей группы примеров, здесь преобладают глагольные сказуемые в Present Continuous (со значением текущего процесса, продолжающейся деятельности) либо в Present Perfect (со значением результата на данный момент). Фразы типа *That's coming along nicely* («Отлично получается») по смыслу также относятся к типу похвалы за старание, однако несколько смещают акцент с усилий самого ученика на процесс (как будто бы он шёл сам собой). Распространённой формой являются также *Well done* («Молодец», букв. «Хорошо сделано»), *Great job* («Отличная работа»), *Good effort* («Хорошая попытка») и односложные оценочные предложения типа *Great, Brilliant, Awesome, Excellent, Perfect* («Здорово», «Отлично»). Их достоинство – в краткости: подобные фразы могут быть использованы непосредственно в ходе урока, не снижая его темпа. Недостаток – в неконкретности: реакция педагога *'That's great'* может относиться как к произношению учащегося, так и к грамматической правильности, к уместному использованию тематической лексики или же к самой выраженной мысли. А может быть, ко всему сразу? Чтобы компенсировать эту неясность, следует чётко формулировать само задание, делая акцент на том, что именно будет оцениваться (памятуя о требовании одноцелевого характера упражнений).

Похвала за поведение как таковая практически не встречается в списках готовых фраз, вероятно, из-за её специфичности и привязанности к ситуации. Зато обращают на себя внимание фразы ещё одного типа, характерным компонентом которых является акцент не на действиях ученика, а на реакции учителя: *I'm proud of you* («Я тобой горжусь»), *I loved how you did that* («Мне понравилось, как ты это сделал»), *I believe in you* («Я в тебя верю»), *You make me happy* («Ты меня радуешь»), *I knew you could do that* («Я знала, что у тебя получится»), *You're a joy* («Ты (моя) радость»). Такой способ похвалы также весьма распространён и выглядит вполне невинно, однако грешит тем же, что и похвала за личностные качества: эмоции и реакции другого человека лежат вне зоны контроля ученика, а их констатация вслух никак не развивает диалог. К тому же создаётся впечатление, что целью учащегося является одобрение учителя, а не развитие собственных умений и достижение собственных вершин.

Тарн Уилсон, педагог из США, размышляя над описанной ситуацией [2], приходит к выводу, что наиболее эффективными стратегиями формулирования педагогической похвалы являются те, что побуждают учащегося к ответной реплике, выражению эмоций, рассказу о собственном пути к победе – иными словами, к продолжению диалога. Тарн Уилсон приводит следующие вербальные стратегии:

1. *Tell me more («Расскажи подробнее»)*. Такая стратегия, замечает Уилсон, позволяет учащимся пережить заново момент успеха, а эмоции, когда ими делишься, становятся ещё ярче. С другой стороны, благодаря открытой форме вопроса учащийся волен сам решать, насколько подробным будет его ответ.

2. *You must feel... («Ты, наверное, чувствуешь...»)*. Вновь подчёркивая важность проживания эмоций, Уилсон отмечает, что иногда их сложно выразить словесно. Если учитель предположит, что именно должен чувствовать ученик, например: *That's so exciting, you must feel really proud («Это потрясающе, ты, наверное, очень гордишься собой»)*, *I know how hard you worked, that must feel so satisfying («Я знаю, как ты старался, наверное, рад, что всё получилось»)* – педагогическая похвала, кроме ободрения и признания, выполнит ещё и обучающую функцию, способствуя развитию эмоционального интеллекта. Хотя может показаться, что называние эмоции за ученика не способствует развитию диалога, на практике открытый вопрос типа *“How does that make you feel?” («Что ты при этом чувствуешь?»)* вызывает отторжение своей шаблонностью и провоцирует односложный ответ. Эта стратегия, как и предыдущая, может быть использована как средство развития диалогических умений на уроках английского языка как иностранного. В таком случае учащимся необходимо дать фразовый инструментарий для подтверждения, развития мысли, уточнения или отрицания.

3. *What did you do to make that happen? («Как тебе это удалось?»)* Эта форма выражения похвалы перекликается с описанной выше *effort-based praise*, с той разницей, что выделение продуктивных действий совершается самим учеником, а не наблюдающим учителем. Уилсон замечает, что не всем учащимся это даётся с одинаковой лёгкостью. Получив ответ *‘I don't know’ («Я не знаю»)* или *‘I guess the test was just easy’ («Наверное, просто тест был лёгкий»)*, учитель всегда имеет возможность предложить собственные наблюдения, например: *I noticed that week you worked with a math tutor («Я заметила, что на этой неделе ты работал с репетитором по математике»)*. Очевидно, что в рамках занятий по иностранному языку это отличный способ отработать прошедшие времена, реализуя коммуникативный принцип обучения.

Идея Уилсон, очевидно, состоит в том, чтобы сохранить фокус педагогического процесса на ученике, всегда помнить о его личностной значимости и вместе с тем использовать любую возможность для обучения не только своему предмету, но метапредметным и личностным, в том числе

эмоциональным, умениям и навыкам. Однако педагогическое общение, как и любое другое, – процесс двусторонний. Поэтому, говоря о педагогической похвале, эмоции учителя также не следует упускать из виду. Странно, если бы успехи учащихся не вызывали у педагога никаких положительных чувств, и эти чувства не получали бы выражения – притом, что у учеников такое выражение поощряется. Уилсон признаёт, что для менее уверенных в себе учеников простое «Я тобой горжусь!» – зачастую именно то, что нужно, дабы ощутить собственную ценность и поддержку учителя. Вместе с тем формулировка *I appreciate* («Я ценю», «Я благодарна») или *I admire* («Я восхищаюсь»), хотя и содержит в себе выражение позитивной эмоции, главным образом сообщает, что учащийся обладает теми или иными качествами, достойными благодарности или восхищения.

Таким образом, становится очевидным, что шаблонные формулировки похвалы непозволительно сужают её педагогический потенциал, а порой и вовсе дают обратный эффект. Внимательное отношение к спектру выразительных средств английского языка помогает сделать педагогическую похвалу многофункциональным инструментом и способствует соблюдению интересов как ученика, так и учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Morin, A. The power of effective praise: A guide for teachers / Amanda Morin. – <https://www.understood.org/en/articles/the-power-of-effective-praise-a-guide-for-teachers>
2. Wilson, T. What to say instead of ‘I’m proud of you’ / Tarn Wilson. –URL : <https://www.edutopia.org/article/what-say-instead-im-proud-you>
3. Бронсон, П. Мифы воспитания. Наука против интуиции / По Бронсон, Эшли Мерримен. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 240 с.

УДК 378. 147. 81

О.А. Попова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЕШНОГО СТИХА В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Дана характеристика раешного стиха как учебного текста для занятий по русскому языку как иностранному. Проанализированы языковые особенности образцов раешного стиха. Предложены задания к раешному стиху для иностранных студентов в рамках изучения раздела «Лингвострановедение» на разных уровнях обучения.

Программа обучения иностранных студентов русскому языку включает множество разделов, одним из которых является «Лингвострановедение», в рамках которого происходит знакомство с российской культурой, национальными особенностями, современной действительностью и т.п. В лингвострановедении «с одной стороны, язык выступает как средство познания национальной культуры, а с другой стороны, национальная культура рассматривается как неперенное условие адекватного, полного овладения русским языком» [2, с. 62]. Обучение, как правило, строится на материале источников, имеющих культурную ценность. Определенную часть таких источников составляют фольклорные тексты: былины, сказания, сказки, песни, частушки, дразнилки и др. Особо можно выделить фольклорный жанр раешного стиха и рассмотреть его возможности в обучении иностранцев РКИ.

В процессе текстового анализа раешного стиха можно решить целый ряд обучающих задач: познакомить иностранных студентов с языковыми особенностями русского фольклора (фонетическими, лексическими, синтаксическими и т.п.); с историей народной ярмарочной культуры; с особенностями русского менталитета.

Жанр раешного стиха возник как устное сопровождение одной из ярмарочной потехи – райка. Раек представлял собой ящик, на задней стенке которого передвигалась лента соединенных лубочных картинок. Своеобразный прототип кинематографа развлекал обывателей историями на различные темы: от потешных до патриотических. Зазывалы использовали остроумные, яркие устные приемы, привлекая народ, чаще всего используя стихотворную форму. В связи с тем, что все устные рекламные жанры взаимообогащались на ярмарке, раешный стих вышел за пределы райка и стал использоваться торговцами разнообразных товаров для привлечения покупателей. Приведем пример раешника:

«Покалякать здесь со мной
Подходи народ честной:
И парни, и девицы,
И молодцы, и молодницы,
И купцы, и купчихи,
И дьяки, и дьячихи,
И крысы приказные,
И гуляки праздные.
Покажу вам всякие картинки.
И господ, и мужиков в овчинке,
А вы прибаутки да разные шутки
С вниманием слушайте.
Яблоки кушайте,
Орехи грызите,
Картинки смотрите
Да карманы свои берегите:

Облапошат!» [4, с. 161].

Для анализа языковых особенностей данного текста можно использовать различные задания. Приведем примеры некоторых из них.

Задание 1. Выделите из текста незнакомые слова. Отметьте слова, значение которых вам непонятно. (Например: покалякать, приказные, прибаутки).

Выделенные слова необходимо объяснить, привести синонимы, если это возможно (например, «покалякать» – поговорить, поболтать; «прибаутки» – шутки). Следует растолковать значение безэквивалентной лексики (объяснить, что представляли собой приказы в эпоху Петра I, кто такие «приказные»).

Задание 2. Выделите слова с пренебрежительным оттенком. Подумайте, с какой целью они используются в качестве обращения к покупателям?

При выполнении этого задания студентам необходимо выделить слова: купчихи, дьячихи, крысы приказные, гуляки праздные и т.п. Важно обратить внимание студентов на то, что торговец нарочито использует сниженную лексику, обращаясь к покупателям. С одной стороны, это может вызвать удивление: далеко не в каждой культуре принято посмеиваться над человеком, готовым приобрести товар. С другой стороны, такое ироничное отношение к покупателю входит в русскую ярмарочную традицию.

Таким образом, анализ лексики, ее стилистических особенностей позволяет студентам-иностранцам обратить внимание на национальную особенность российской рекламы. Преподаватель может в сообщаемом слове привести и другие примеры фольклорной и современной рекламы, где используется прием иронии, причем не только над покупателем, но и над самим товаром. Например:

«...У плешивого Ивана

Торговля без обмана.

Он товар продает,

Всем придачу дает:

Пеструю телушку,

Да денег полушку,

С хлебом тридцать амбаров

Да сорок мороженных тараканов...» [4, с.154].

В ходе выполнения данного задания можно предложить обучающимся посмотреть телевизионные рекламные ролики и выделить в них приемы раешной рекламы (например, серию роликов, рекламирующих шоколад «Шок» и др.). Исследователи в области рекламы, в частности Ольга Савельева, отмечают, что изучение фольклорных особенностей русской рекламы позволяет выявить ее национальные особенности, главной из которых считается отношение к рекламе как к веселой «обманке», по принципу: «Не любо – не слушай, а врать не мешай» [3]. Таким образом, образцы раешных стихов представляют истинную страноведческую ценность [1, с. 116], ведь с их помощью можно изучать современные реалии.

Задание 3. Прочитайте раешный стих, составьте его партитуру. Подумайте, какие слова необходимо выделить акцентным ударением? Составьте несколько вариантов партитур, например, делая ударение на обращения, или на глаголы. Прочтите раешный стих с опорой на составленную партитуру. Какая из них, на ваш взгляд, звучит наиболее убедительно? Почему?

Задание 4. Прочтите партитуру без слов, только используя ударные и безударные слоги, например: тататата та тата татата тата тата (покалякать здесь со мной подходи народ честной) и т.п. Обратите внимание: однородный ли ритм в раешнике? Повторяется ли он из строчки в строчку?

Важно указать обучающимся на то, что в раешном стихе строки различаются по количеству слов/слогов: какая-то из них звучит дольше, какая-то – короче по времени, количество акцентных ударений в строках неодинаково.

Также обучающиеся могут проанализировать рифмы: все ли строчки рифмуются? Каким образом (перекрестная, смежная, круговая рифмы)? Подобный анализ позволит выяснить специфику раешного стиха, похожего на ритмизированную прозу.

Задание 5. На продвинутом этапе изучения РКИ можно предложить студентам посмотреть мультипликационные фильмы из цикла «Архангельские сказы», в которых закадровый текст построен в форме раешника. Рекомендуется обратить внимание на особенности повествовательной интонации: местами – плавную, местами – быструю скороговорку. В качестве итогового задания можно предложить обучаемым составить собственный раешник на любую бытовую тему, например: «Как мы изучаем русский язык», «Утро в общежитии», «Отключение горячей воды», «Поставьте мне «отлично!» и т.п.

Раешный стих является важной частью русского фольклора, часто раешник связывают с лубочными картинками, которые пользовались популярностью как у простого народа, так и у представителей дворянских сословий до первой половины 19-го века. С помощью лубочных картинок в сопровождении раешного стиха выполнялись различные социальные программы: например, привлечение народа к прививанию от оспы, распространение просветительских идей, религиозных правил и т.п. В 1812-м году граф Растопчин распространил лубочные картинки в сопровождении текста в раешном стиле, в них высмеивались Наполеон и изнеженные французские солдаты. В 19-м веке в русской литературе появился термин «раешный стих», на него обращают внимание художники слова. Таким образом, изучение раешника позволит обратить внимание иностранных обучающихся на большой пласт русской культуры, изучить новые слова, проанализировать языковые и речевые особенности нового фольклорного жанра, изучение которого может быть как самостоятельным, так и включенным в более широкую тему «Русская народная ярмарка».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин Е.М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – Москва : Флинта-Наука, 2011. – 480 с.
3. Савельева О.О. Живая история российской рекламы / О.О. Савельева. – Москва: Гелла-принт, 2004. – 272 с.
4. Ученова В.В. История рекламы / В.В. Ученова, Н.В. Старых. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 495 с.

УДК 159.91

Е.В. Рындовская

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

ПОЛОВЫЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В настоящее время половые различия людей изучаются многими учеными, но в основном в рамках гендерной психологии. До сих пор открытым остается вопрос: от чего различия в способностях, мотивах, поведении мужчин и женщин зависят больше – от биологического или социального начала?

Когда говорят о биологических различиях между мужчинами и женщинами как индивидами, то используют термины «пол», «половой диморфизм», в англоязычной литературе – «секс», когда же говорят о психосоциальной, социокультурной роли тех и других как личностей, то чаще всего имеют в виду гендерные различия. Неодинаковое поведение юношей и девушек объясняется не только влиянием психологических и социальных установок общества, но и биологическими различиями, в том числе нервными, гормональными, морфофункциональными. Как бы ни влияло общество на формирование поведения людей разного пола, истоки этих различий надо искать в биологической предназначенности мужчин и женщин. И.С. Клецина подтверждает, что фундамент личности человека образует «биологический половой диморфизм, который дополняется системой психических различий, проявляющихся в определенном наборе индивидуальных различий в психофизиологических реакциях, когнитивных процессах, мотивации, способностях и интересах мужчин и женщин».

К признакам, зависящим от половой принадлежности, относятся размеры тела, его отдельных частей и органов. Различия проявляются на всех уровнях существования живой материи: организменном, системном,

органном, клеточном, вплоть до субклеточного, так как половые хромосомы (XX у женщин и XY у мужчин) влияют на все «этапы» живой материи. Таким образом, мужской и женский организмы отличаются друг от друга и качественно, и количественно, причем больше количественно, на всех уровнях существования живой материи, хотя не всегда эти различия хорошо изучены.

Достаточно жестким, генетически детерминированным показателем является длина тела (рост). В среднем рост мужчин на 13,5 сантиметра превышает рост женщин. При этом девушки прекращают расти годам к 16...17, юноши – к 18...21 году.

Масса тела в отличие от его длины в большей степени подвержена воздействию факторов окружающей среды и преимущественно определяется физическим воспитанием, количественным и качественным составом пищи и режимом питания. По среднестатистическим нормам к 17...18 годам масса тела юношей превышает таковую у девушек на 12 %, а рост и окружность грудной клетки – на 9 %. У юношей формируются мужские пропорции тела: широкие плечи и спина, таз существенно уже, чем плечи, сравнительно длинные конечности, центр тяжести находится выше пояса, тогда как у женщин – ниже его. Необходимо отметить, что антропометрическое развитие юношей и девушек существенно зависит от типа телосложения.

Мышечная масса тела мужчин больше, чем у женщин. У взрослых мужчин мышечная масса составляет около 40 % веса тела (в среднем, примерно 30 кг), а у женщин – около 30 % (в среднем 18 кг). При этом скелетные мышцы женщин состоят в основном из медленных мышечных волокон, что биологически целесообразно в связи с затяжными родами и необходимостью длительного натуживания. Жировая ткань, наоборот, больше развита у женщин (вследствие врожденной способности более эффективно вырабатывать жировые вещества). В среднем у женщин она составляет 25 % от веса тела, а у мужчин – 15 %. Абсолютное количество жира у женщин больше, чем у мужчин, на 4...8 кг. Поскольку жировая ткань почти не содержит воды, общее содержание воды в теле у женщин меньше, чем у мужчин.

Размеры отдельных частей тела пропорциональны росту. Этой общей закономерностью могут быть объяснены некоторые половые различия в общих размерах мозга. В среднем у мужчин масса головного мозга равна 1394 г, а у женщин 1245 г. Эта разница обусловлена в первую очередь разными общими размерами тела и соответственно размерами черепа, масса мозга коррелирует с размерами тела и формой черепа.

Девочки быстрее мальчиков достигают полового созревания как по морфологическим параметрам, так и по физиологическим функциям. В развитии физиологических функций сохраняется и другая закономерность – с каждым годом различия между мальчиками и девочками увеличиваются.

Сердечно-сосудистая система. Основные параметры гемодинамики у женщин меньше: объем сердца на 100...200 мл, его вес на 50 г, систолический

объем на 30...40 %, минутный объем на 10...15 % (несмотря на бо́льшую, чем у мужчин, частоту сердцебиений в покое – на 6...8 уд/мин), объем циркулирующей крови на 1,2 л, содержание гемоглобина в крови на 1,5 г. У женщин меньше продолжительность диастолы при более продолжительной фазе изгнания крови. У них сердечные сокращения слабее, что служит одной из причин более низкого уровня артериального давления. В то же время лица женского пола от рождения обладают рядом врожденных преимуществ, в частности большей эластичностью кровеносных сосудов. Женщины могут терять большее количество крови, чем мужчины. Например, потеря 1 л крови для мужчины нередко является смертельной, в то время как женщина перенесет эту потерю без переливания крови.

Дыхательная система. До периода полового созревания, когда различия в размерах и составе тела между мальчиками и девочками минимальны, максимальное потребление кислорода (МПК) тоже почти одинаково. У молодых мужчин жизненная емкость легких (ЖЕЛ) и МПК в среднем на 20...30 % больше, чем у женщин, хотя у них частота дыхания больше на 3...5 раз в мин. По мере старения различия в дыхательной функции между мужчинами и женщинами уменьшаются.

Энергообмен. Емкость анаэробных энергетических систем (АТФ, КФ, гликоген) у мужчин выше, чем у женщин, что связано не с большей концентрацией этих энергоисточников в мышцах (она у мужчин и женщин примерно одинакова), а прежде всего с большей мышечной массой у мужчин. Поэтому мужчины отличаются более высокой работоспособностью по сравнению с женщинами при кратковременной интенсивной работе.

Гормональная система. Наиболее существенные различия в гормональной системе лиц мужского и женского пола определяются количеством мужских (андрогены) и женских (эстрогены, прогестерон) половых гормонов.

Несмотря на то что у взрослых женщин соматотропин (часто называют гормоном роста) в крови больше, чем у мужчин, они уступают мужчинам по физическому развитию. Связано это с тем, что на физическое развитие влияют и мужские половые гормоны (андрогены), которых у мужчин после полового созревания становится значительно больше, чем у женщин, и по мнению некоторых ученых, они не только сами влияют на развитие организма, но и усиливают продуцирование соматотропина. Во всяком случае, андрогены даже в качестве синергистов усиливают действие соматотропина у мужчин гораздо в большей степени, чем у женщин.

На развитие и состояние разных отделов головного мозга значительно влияют андрогены и эстрогены. Половые гормоны, обеспечивающие нейроэндокринную предрасположенность к полоспецифическому поведению, влияют на деятельность ЦНС (скорость переработки информации, скорость сенсомоторных реакций, торможение и угнетение условных рефлексов и др.) и высшей нервной деятельности (память, внимание, мышление и др.). При

этом они воздействуют на функциональные, биохимические и морфологические показатели состояния нейронов.

Мужчины превосходят женщин по мышечной силе и скорости, а также аэробной выносливости во многом благодаря морфологическим и физиологическим различиям, проявляющимся после периода полового созревания.

Мышечная сила у мужчин больше, чем у женщин. Это обусловлено тем, что в организме мужчин активная (мышечная) масса тела больше, чем у женщин в результате большего содержания андрогенов. Мышечная масса влияет на проявление силы. Общая мышечная сила у женщин составляет примерно две трети силы мужчин.

Скорость движений у мужчин выше на 15...30 % по сравнению с женщинами. Немного больше у мужчин и максимальная частота движений. Особенно эти различия, по данным Й. М. Янкаускаса, проявляются в возрасте 17...22 лет.

Координационные показатели. Точность воспроизведения и дифференцирования амплитуд и усилий, по данным многих авторов, оказывается одинаковой у мужчин и женщин. По некоторым координационным показателям женщины даже превосходят мужчин. Так, у женщин меньше тремор рук, выше способность выполнять мелкие ручные операции, требующие одновременного проявления точности и скорости. Они быстрее и с меньшим количеством ошибок проходят лабиринт в графической пробе. По данным В. А. Якунина, при попадании правой и левой рукой в центральную точку на лице женщины допускали меньшее отклонение. Вместе с тем, по данным авторов Л.П. Сергиенко, В.П. Кореневич, А.И. Винокурова, ловкость меньше выражена у женщин.

Следует отметить, что половые различия в точности координации движений не являются жестко фиксированными и неизменными, так как они успешно совершенствуются под влиянием тренировки. Например, профессиональные действия, требующие тонкой регуляции мышечных усилий (сборка мелких деталей, хирургические манипуляции, игра на музыкальных инструментах и др.), мужчины осваивают не менее успешно, чем женщины.

Выносливость. Мужчины, обладая значительной мышечной силой, не выделяются существенно большей выносливостью по сравнению с женщинами. У мужчин обмен веществ идет интенсивнее, и они обладают большей энергией, что обусловлено повышенным уровнем гемоглобина, увеличенной жизненной емкостью легких и уровнем окислительных процессов. У мужчин и женщин энергетические затраты при мышечной нагрузке возрастают пропорционально ее интенсивности. В то же время энергетический расход у мужчин растет более существенно, и они быстрее теряют силы, чем женщины.

По некоторым данным, выносливость у мужчин и женщин зависит от нагрузки. При удержании усилия, равного половине максимальной силы для

представителей каждого пола, выносливость тех и других одинакова. При нагрузке, большей половины максимальной силы (60...75 %), выносливость больше у мужчин. Кроме того, было выявлено, что при малой нагрузке (25 % от максимальной силы) выносливость в удержании усилия была больше у женщин. Исследователь Н.А. Розе, задавая треть испытываемым максимального усилия, получила аналогичные данные.

Гибкость. В наших исследованиях выявлено, что у девушек гибкость выше, чем у юношей. Половые различия по уровню гибкости могут быть обусловлены анатомическими и физиологическими факторами. Одним из анатомических факторов, обеспечивающих девушкам большую степень гибкости, является различие между участками таза мужчин и женщин. Кости таза мужчин, как правило, более тяжелые и крупные, граница входа в таз не закруглена, полость менее широкая; саркоседалищная вырезка, лонная дуга и крестец более узкие, а вертлужная впадина более компактная, чем у женщин. А поскольку у женщин более широкие бедра, диапазон движения в тазовой области у них больше. Для женщин характерна также большая амплитуда выпрямления локтевого сустава. Это объясняется более короткой верхней кривизной локтевого отростка локтевого сустава у женщин по сравнению с мужчинами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2016.
2. Николаева Е. И. Мужчина и женщина глазами психофизиолога: сб. статей; под ред. Т. В. Барчуновой / Е. И. Николаева. – Новосибирск, 2018.
3. Оржеховская Н. С. Половой диморфизм нейроглиальных соотношений в лобных полях мозга человека / Н. С. Оржеховская // Морфология. – 2015. – Т. 127, № 1.
4. Ходак Н. А. Гендерные особенности психофизиологических функций студентов технических и гуманитарных специальностей: дис. ... канд. биол. наук / Н. А. Ходак. – Челябинск, 2010.
5. Демидова О. В. Влияние половых стероидов на развитие головного мозга / О. В. Демидова, Б. Я. Рыжавский // Дальневосточный медицинский журнал. – 2012.
6. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013.

Т.Н. Сорокина, С.А. Бедарев, И.Н. Филинберг, А.С. Комаров

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

К ВОПРОСУ О ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ОТДЕЛЕНИЯ ШАХМАТ СИБГИУ В КОНТЕКСТЕ ФЕНОМЕНА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПОКОЛЕНИЙ

В статье приведено описание работы отделения шахмат СибГИУ по популяризации шахматного спорта Кузбасса. Статья отображает сохранение преемственности поколений и чувства патриотизма в спорте, передачу опыта ветеранов шахматного спорта новым поколениям спортсменов, сохранение победных традиций в шахматном спорте.

Работа шахматных клубов и школ города направлена на развитие шахматного движения в области:

- на вовлечение максимально возможного числа детей, подростков и молодежи в систематические занятия шахматами;
- на совершенствование системы подготовки спортивного резерва для сборных команд из числа детей, занимающихся в детско-юношеских спортивных школах;
- на организацию пропаганды занятий шахматами как составной части общекультурного образа жизни.

Шахматы являются массовым, одним из приоритетных национальных видов спорта, имеющим свои традиции. Владимира Путина цитирует сайт РШФ: "В свое время у нас шахматами занимались в каждой школе, в каждом районе. Очень здорово, приятно, что сегодня эта традиция возрождается".

Глава государства обратил внимание на богатые шахматные традиции в России: "Шахматы - это самый интеллектуальный вид спорта, мы всегда занимали самые высокие позиции во всех международных рейтингах".

Шахматы являются самостоятельной частью культуры, как в мировом масштабе, так и в рамках отдельных стран и регионов и уже давно вышли за пределы системы «физической культуры и спорта». Шахматная культура включена в сложную систему социальных коммуникаций, в процессе своего функционирования и развития реализует совокупность духовных потребностей общества.

Сегодня все больше шахматная сфера предоставляет пространство для осуществления культурных и образовательных проектов. Реализация социальных коммуникаций исходит из принципа доступности (снятия барьеров), благодаря участию в соревнованиях различного уровня, даже таких как первенство Европы, командные чемпионаты России. Насыщенность календаря соревнований обеспечивает их достаточность для рядовых

шахматистов различного возраста и квалификации. Растет интерес к шахматам как средству обучения, развития личности, социальных коммуникаций.

Попробуем сформулировать критерии, которым должны соответствовать так называемые «шахматные столицы». По нашему мнению, их по меньшей мере шесть, наличие которых, позволяет и нашему городу претендовать на титул одной из «шахматных столиц».

Это:

1. популярность шахмат у населения – значительное количество играющих или занимающихся шахматами, тренеров, преподавателей, методистов;

2. традиции шахматной школы;

3. постоянные спортивные достижения на мировой и национальной аренах;

4. систематическое проведение крупных международных фестивалей и турниров;

5. многообразие видов шахматной деятельности (включая шахматную композицию, заочные соревнования, подготовку кадров, издание шахматной литературы, журналов и т. д.);

6. наличие инфраструктуры (клубы, помещения для игры и занятий, шахматные магазины и т.д.).

В качестве критерия общественного признания шахмат выступает уровень их популярности (массовость), который может измеряться на основе реального учета зарегистрированных шахматистов и экспертной оценки количества неорганизованных любителей.

Характерно, что в сегодняшнем списке сильнейших шахматистов города подавляющее большинство получило шахматное образование в нашем регионе.

Возможность прикоснуться к мировой шахматной культуре, быть в потоке шахматного движения Новокузнецка и региона в целом, вот чему способствует работа отделения шахмат СибГИУ.

В СибГИУ предусмотрено изучение элективной дисциплины: шахматы. Предназначенной для студентов освобожденной медицинской группы и студентов с ограниченными возможностями здоровья [1].

Работа преподавателей отделения шахмат и тренеров сборной СибГИУ по шахматам важна и как показатель спортивного потенциала вуза. Дать студентам возможность учиться и заниматься любимым видом спорта прерогатива, традиция и перспектива Сибирского государственного индустриального университета.

Университет силен традициями шахматной культуры и несет в массы так же шахматный всеобуч, что способствует развитию шахматного движения региона. Помимо этого, тренерская работа со сборной СибГИУ основывается на построении индивидуальной траектории обучения и развития.

История возникновения шахматного отделения и шахматного клуба при кафедре физического воспитания является неотъемлемой частью истории вуза.

История шахмат в Сибирском государственном индустриальном университете начинается с 70-ых годов прошлого столетия, а сам университетский шахматный клуб создан в 2000 году.

Сразу же после своего открытия шахматный клуб стал местом проведения крупных шахматных соревнований под эгидой Федерации шахмат России. На базе клуба возникло шахматное движение, охватившее не только студентов, преподавателей университета, но и любителей шахмат всего региона. Много массовых соревнований проходит в городе Новокузнецке: ветеранские турниры, турниры для детей разных возрастов, соревнования разного уровня: городские, региональные, федерального уровня, всероссийские (Чемпионат России среди студенческих команд 2015 г.), в 2007 г. проводили Чемпионат Мира среди студенческих команд (участие принимали спортсмены СибГИУ). И на базе СибГИУ проходят турниры различного уровня: спартакиада первокурсника, спартакиада между институтами СибГИУ, новогодний блиц-турнир, турнир ко «Дню Защитника Отечества» и к «8 марта» среди институтов и финал, турнир памяти Н.В. Толстогузова, лично-командное первенство России по шахматам среди девушек и юношей, Всекузбасский «День шахмат», Универсиада вузов Кузбасса среди студентов, Универсиада вузов Кузбасса среди ППС (профессорско-преподавательского состава), турнир памяти В.И. Зайцева, Первенство СФО по шахматам среди мужчин и женщин.

Сборная команда по шахматам занимается под руководством Сорокиной Т.Н. (в разные годы вторым тренером был Зайцев В.В. и ныне Бедарев С.А.) живет активной шахматной жизнью не только на уровне города, но и региона. Многие ведущие шахматисты сборной команды потом нашли себя в тренерской деятельности (Бедарев С.А., Филинберг И.Н., Нигаметзянов М.С., Комаров А.С., Ширяев А.С., Кузмицкая Я.О., Шукан (Головина Д.С.), Шукан А.В., Шамрай Н., Иванчук Я. и др.).

Тренировка сборной СибГИУ по шахматам, реализуемая в СибГИУ, обусловлена спецификой спортивной базы, наличием высококвалифицированного кадрового потенциала, спортивными традициями университета [2].

Наличие в вузовской спортивной жизни сборной по «Шахматам» позволяет студентам-спортсменам реализовывать свои интересы, потребности и возможности в области шахмат в соответствии с физическими возможностями и уровнем здоровья.

Шахматная школа под руководством Т.Н. Сорокиной, сохранив вековые шахматные традиции, активно внедряет в учебно-тренировочный процесс современные педагогические и спортивные технологии, своей миссией видит популяризацию древней игры и возвращение ей прежней популярности.

Помимо шахматного клуба СибГИУ в настоящее время в городе насчитывается более десяти клубов, имеющих в большей степени районное значение. Это способствует:

1. Повышение уровня массовости и распространение шахмат среди различных групп населения;
2. Поддержание богатых традиций шахматной школы;
3. Проведение шахматных соревнований различного уровня в области;
4. Подготовка шахматной смены и развитие шахматного образования.

Таким образом, популяризация шахмат и привлечение к этой древней игре различной целевой аудитории разного возраста с разным социально – психологическим отношением к спорту, с одной стороны будет способствовать развитию важных когнитивных функций, с другой стороны – позволит вовлекать в интеллектуальный досуг, а также будет способствовать интеллектуальному долголетию населения. Спрос на шахматы не исчезнет, пока их будут ценить как важнейшее средство образования и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филинберг И.Н. К вопросу о развитии мышления у студентов-шахматистов в рамках урока физической культуры в СибГИУ / И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцев // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. / Новокузнецк, 2012. - Выпуск 15. - С. 116-121

2. Филинберг И.Н. Инновационные технологии тренировки шахматистов (на примере студентов-шахматистов СибГИУ) / И.Н. Филинберг, Т.Н. Сорокина, В.В. Зайцев // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта. / Кемерово, 2015. - С. 213-215

3. Волгина Е.А., Угольников О.А. Популяризация занятий шахматами в системе непрерывного образования как условие оптимизации развития личности // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. No 3. С. 13–19.

4. Комаров А. С. Популяризация шахматного спорта институтом ФКЗИС в контексте мирового шахматного движения / А. С. Комаров ; научные руководители И. Н. Филинберг, Т. Н. Сорокина, С. А. Бедарев // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 17–18 мая 2022 г. – Новокузнецк : Издательский центр СибГИУ, 2022. – Вып. 26, ч. 4 : Экономические и гуманитарные науки. – С. 382-384. – URL: <http://library.sibsiu.ru>.

5. Говоруха, Е. П. Популяризация занятий шахматами в системе современного непрерывного образования: теории, функции и модели / Говоруха Е. П. ; научный руководитель Сорокина Т. Н. // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 12-14 мая 2021 г. – Новокузнецк :

Издательский центр СибГИУ, 2021. – Вып. 25, ч. 7 : Гуманитарные науки. – С. 11–14. – URL: <http://library.sibsiu.ru>.

6. Комаров, А. С. Подготовка студентов шахматной сборной СибГИУ / А. С. Комаров ; научные руководители: Т. Н. Сорокина, И. Н. Филинберг // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 12–14 мая 2021 г. – Новокузнецк : Издательский центр СибГИУ, 2021. – Вып. 25, ч. 3 : Гуманитарные науки. – С. 371–372. – URL: <http://library.sibsiu.ru>.

7. Комаров, А. С. Особенности психологической подготовки к соревнованиям студентов-шахматистов СибГИУ / А. С. Комаров ; научные руководители: С. А. Бедарев, Т. Н. Сорокина, И. Н. Филинберг // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 12–14 мая 2021 г. – Новокузнецк : Издательский центр СибГИУ, 2021. – Вып. 25, ч. 3 : Гуманитарные науки. – С. 368–371. – URL: <http://library.sibsiu.ru>.

УДК 378.147:797

Т.П. Лебеденко, И.Н. Филинберг, Н.Н. Ерохина, О.А. Цукер,
С.А. Ефимова

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный
университет», г. Новокузнецк

ЗАНЯТИЯ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ В СИБГИУ

Рассматриваются вопросы обучения студентов специальной медицинской группы на занятиях физической культуры в техническом вузе. Выявлены особенности обучения таких студентов, для коррекции учебного процесса предложены основные принципы построения занятия.

Общеизвестно, что процесс обучения в вузе связан со снижением двигательной активности – за счет увеличения затрат времени на учебную деятельность. Дефицит двигательной активности закономерно приводит к снижению физической работоспособности студентов и как следствие ухудшению их здоровья.

Проблема нашего исследования состоит в том, что в теории и методике физического воспитания имеется дефицит информации, касающийся организации занятий со студентами специальной медицинской группы. Преподаватели испытывают определенные трудности при подборе средств и методов, объема и интенсивности физических упражнений, которые отвечали бы индивидуальным возможностям занимающихся. Решение данной проблемы позволит оптимизировать процесс физического воспитания в вузе.

Объектом исследования является физическое воспитание студентов специальной медицинской группы в высших учебных заведениях.

Предмет исследования: методика занятий по физическому воспитанию со студентами специальной медицинской группы.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка дифференцированного подхода к занятиям со студентами специальной медицинской группы.

К подготовительной медицинской группе относятся практически здоровые студенты, имеющие некоторые морфофункциональные отклонения либо слабо подготовленные физически; входящие в группы риска по возникновению патологии или с хроническими заболеваниями в стадии стойкой ремиссии не менее 3-5 лет.

Обучающимся, отнесенным к этой группе, разрешается заниматься физической культурой по учебной программе при условии постепенного освоения комплекса двигательных навыков и умений, связанных с предъявлением к организму повышенных требований, более строгой дозировки физической нагрузки и исключения противопоказанных движений.

Физическая культура для студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья в вузах в целом по стране, включает в качестве обязательного минимума теоретические, практические, в том числе и консультативно-методические занятия. В содержание курса студентов специального медицинского отделения уделяется особое внимание средствам для устранения отклонений в состоянии здоровья и физического развития. Практические занятия проводятся с учетом работоспособности и функциональных возможностей студентов.

В СибГИУ занятия со спецгруппой проходят по специальной методике по следующим видам спорта: аэробика (фитбол, стретчинг, фитнес), дартс, плавание, скандинавская ходьба, бадминтон, специальным программам по направлению «Оздоровительные системы», общая физическая подготовка.

Освобождение от занятий по физической культуре по состоянию здоровья может носить только временный характер (на период болезни). Студенты, освобожденные от практических занятий на длительный период занимаются в группах для освобожденных студентов, где обучаются игре в шахматы.

По результатам ежегодного медицинского обследования студентов нашего вуза за время обучения в вузе здоровье студентов имеет тенденцию к ухудшению. Ежегодно увеличивается число студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. В условиях нашего вуза на 2022-2023 учебный год их количество составляет 100.

Так на 1 курсе в СибГИУ количество таких студентов составляет – 30, на втором – 25, на третьем – 45.

Получения знаний в вузах и эффективность обучения зависит от многих условий, в том числе и от уровня функционального состояния организма студентов, их отношения к здоровому образу жизни. Молодой специалист

должен быть не только хорошо подготовлен по избранной специальности, но и быть всесторонне развитым, способным решать сложные профессиональные задачи, иметь достаточный для будущей трудовой деятельности уровень здоровья.

Физическая культура в вузе в первую очередь, как считают авторы, необходима для повышения работоспособности и функциональных возможностей студентов в условиях значительного увеличения учебной нагрузки. Физическая культура является наиболее действенным фактором сохранения и укрепления здоровья.

Для студентов специальной медицинской группы дополнительной целью является формирование компенсаторных процессов, коррекция имеющихся отклонений в состоянии здоровья. Студенты специальной медицинской группы выполняют только те разделы программы, требования и тесты, которые доступны им по состоянию здоровья.

Задачи физического воспитания студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе:

- контроль нагрузки, при необходимости ее коррекция;
- обучение рациональному дыханию;
- освоение основных двигательных умений и навыков;
- воспитание морально-волевых качеств;
- воспитание интереса к самостоятельным занятиям физической культурой и внедрение их в свой режим дня;
- создание предпосылок, необходимых для будущей трудовой деятельности.

В зависимости от характера заболеваний студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, рекомендуется разделять на подгруппы: с болезнями сердца, верхних дыхательных путей и легких, с аномалиями рефракции глаз, с ожирением, с заболеваниями желудочно-кишечного тракта.

Основной формой физического воспитания учащихся с отклонениями в состоянии здоровья является занятие, где продолжительность подготовительной и заключительной частей увеличивается. В подготовительной части (до 30 мин) выполняются общеразвивающие упражнения (в медленном и среднем темпе), чередуясь с дыхательными. В заключительной части урока (10–15 мин) выполняются простые упражнения на расслабление, ходьба в медленном темпе, дыхательные упражнения.

Двигательные режимы для студентов с ослабленным здоровьем рекомендуется выполнять при ЧСС 120–130 уд./мин, с постепенным увеличением интенсивности физических нагрузок в основной части урока и частоты пульса до 140–150 уд./мин. (контроль нагрузки по пульсу, дыханию и внешним признакам утомления).

Кроме занятий физической культурой преподаватель, объясняя необходимость и пользу такого рода действий, рекомендует использовать: утреннюю гигиеническую гимнастику; физкультурные минутки во время общеобразовательных занятий; физкультурные паузы во время выполнения

домашних заданий; подвижные игры небольшой интенсивности на переменах, различные спортивные развлечения на свежем воздухе в летнее и зимнее время года и др.

Все студенты, на основании медицинского заключения, распределяются на группы: основную, подготовительную и специальную, а также освобожденные от физических нагрузок. Основным критерием для включения в ту или иную медицинскую группу являются уровень здоровья и функциональное состояние организма. Для распределения в специальную медицинскую группу необходимо установление врачом диагноза, с обязательным учетом степени нарушения функций организма.

В специальную группу А зачисляются студенты со значительными нарушениями в состоянии здоровья постоянного или временного характера (хронические заболевания, врожденные пороки развития в стадии компенсации), не мешающими выполнению обычной нагрузки, однако требующими ограничения физических нагрузок. На занятиях физкультурой обязательно учитывается характер и степень выраженности отклонений в состоянии здоровья, физическом развитии и уровне функциональных возможностей занимающихся. Специальные тренирующие нагрузки при заболеваниях группы А должны быть направлены на развитие общей выносливости. Рекомендуются широко использовать ходьбу, оздоровительный бег, плавание, упражнения на тренажерах, дыхательные упражнения, упражнения в равновесии и на координацию. Вместе с тем с большой осторожностью используются все виды прыжков, быстрая смена положения тела в пространстве, лазание по канату, подскоки из глубокого приседа, упражнения с партнером, все виды метания, особенно при гипертонии, хронических заболеваниях почек и близорукости.

К специальной группе Б относятся студенты, имеющие стойкие нарушения в состоянии здоровья (хронические заболевания в стадии субкомпенсации), но без выраженных нарушений самочувствия и допущенные к посещению теоретических и практических занятий. Рекомендуются регулярные самостоятельные занятия в домашних условиях по индивидуальным комплексам. Обязательным является неукоснительное выполнение режима и других элементов здорового образа жизни. При заболеваниях группы Б специальными упражнениями являются упражнения на развитие амплитуды движения в суставах и позвоночнике, формирования правильной осанки, а также упражнение для мышц брюшного пресса, мышц тазового дна, широко используются дыхательные упражнения. Запрещаются все виды прыжков, подскоки из глубокого приседа, ходьба в глубоком приседе, сгибание ног в висе. Используются с осторожностью поднимание ног и т. п. лежа на спине, упражнения с отягощениями, опускание и поднимание туловища, силовые упражнения с партнером, гимнастический «мост». Противопоказаны занятия контактными спортивными играми, такими как: хоккей, регби, футбол, баскетбол. На основании приказа Минобразования РФ №13-51-261/13 от 31.10.2003 г. в качестве оценочных

нормативов допустимо использовать только те упражнения, которые с учетом формы и тяжести заболевания не противопоказаны обучающимся. Участие в спортивно-массовых мероприятиях разрешаются лишь после дополнительного врачебного осмотра. К занятиям большинством видов спорта и участию в спортивных соревнованиях эти обучающиеся не допускаются. Однако настоятельно рекомендуются дополнительные занятия для повышения общей физической подготовки в образовательном учреждении в форме факультативных занятий по индивидуальным комплексам реабилитационно-оздоровительных мероприятий [2].

Имеется определенная специфика организации и проведения занятий по физическому воспитанию в вузе со студентами специальных медицинских групп. Занятия по физическому воспитанию со студентами специальных медицинских групп рекомендуется проводить 2-3 раза в неделю с учетом общей продолжительности каждого занятия 45-65 минут. Количество занимающихся в группе варьирует от 12 до 20 человек, но оптимальным рекомендованным количеством занимающихся является 15. Помимо непосредственно практических занятий, со студентами специальной медицинской группы в обязательном порядке проводятся беседы и лекции о необходимости соблюдения режима и других составляющих здорового образа жизни, даются рекомендации по осуществлению самоконтроля здоровья и функциональных возможностей.

Также рекомендуется выдавать студентам специально разработанные комплексы физических упражнений при различных патологиях для самостоятельного выполнения в домашних условиях [3]. Успеваемость оценивается по посещаемости занятий, отношению к ним, качеству выполнения комплексов упражнений – домашних заданий, умению осуществлять самоконтроль здоровья и функциональных возможностей.

Особенности проведения занятий со специальной медицинской группой следующие:

- на занятиях одновременно присутствуют студенты с различными заболеваниями;
- часть студентов имеют по две, а иногда и по три патологии;
- большинство из них на период обучения в школе были освобождены от занятий физической культурой, в результате у таких студентов отсутствуют необходимые практические навыки по технике выполнения большинства упражнений из арсенала ОФП;
- группы обычно смешанные, т.е. девушки и юноши занимаются вместе;
- эмоциональный компонент, доверительные отношения, акцент на хоть и небольших успехах студента очень важны для прогрессирования результатов, соответственно необходим элемент индивидуального подхода к каждому из обучающихся;
- рекомендуется постепенное усложнение упражнений, отказ от подводящих упражнений, в итоге около 60-70% комплекса остается

неизменным, остальные 30-40% упражнений постепенно заменяются на более сложные.

Учитывая, что студенты специальной медицинской группы имеют недостаточную физическую подготовленность и в своем большинстве в школе физической культурой не занимались, целесообразно средства профессионально-прикладной и профессионально-педагогической подготовки концентрировать на втором и третьем годах обучения. Упражнения с профессионально-прикладной направленностью целесообразно включать в основную часть занятия по физической культуре.

Исходя из всего вышесказанного, работа со специальной медицинской группой в вузе (на примере СибГИУ) строится на ознакомлении их с разными видами спорта (такими как дартс, плавание, скандинавская ходьба, пилатес) и непосредственно на индивидуальном подходе преподавателя к тренировкам таких студентов.

Формирование физической культуры личности будущего специалиста немислимо без умения рационально корректировать своё состояние средствами физической культуры и двигательной деятельности.

Таким образом, грамотное построение учебно-тренировочного процесса на уроках физической культуры в вузе способствует не только овладению жизненно необходимыми навыками, но и укреплению здоровья студентов, что особенно важно для студентов специальной медицинской группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ветличенко, В.К. Физкультура для ослабленных детей: Методическое пособие / В.К.Ветличенко. - М.: Терра-Спорт, 2000. - 168с.
2. <http://elar.usfeu.ru/bitstream/123456789/3598/1/Metod.pdf> Электронный ресурс 10.11.2015 г.
3. Комплексы Физических упражнений при различных заболеваниях для студентов вузов (самостоятельные занятия) : методические рекомендации / Сиб. гос. индустр. ун-т; сост.: М.М. Андриенко, Т.П. Лебеденко, Л.Г. Верещагина
4. Ефимова С.А. Формированием мотивации здорового образа жизни средствами ритмической гимнастики / Сибирский Государственный Индустриальный университет. XXI Всероссийская научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и молодежь: проблемы, поиски решения», 2017г.
5. Цукер О.А. Аквааэробика как вид спорта в сборнике: педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации // сборник статей II Международной научно-практической конференции. 2018. С. 157-159.
6. Цукер О.А. Плавание на спине: особенности и польза Цукер О.А., Ефимова С.А. // Вестник современных исследований. 2021. № 3-4 (41). С. 7-9.ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ПЛАВАНИЕ КАК ОБРАЗ ЖИЗНИ Цукер О.А. В сборнике: ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 253-255.

Ю.С. Серенков

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», Новокузнецк

«ЗОРКИЙ МОНОКЛЬ АНРИ МАТИССА»: О ПАРОДИЙНОМ НАСЛЕДИИ Э.А. ПО У Р. БРЭДБЕРИ

В статье речь идет о влиянии образного мира произведений американского романтика Э.А. По на творчество писателя XX в. Р. Брэдли. С целью раскрытия характера и форм влияния, сравниваются два оригинальных текста – «Ангел Необъяснимого» Э.А. По и «Зоркий монокль Анри Матисса» Р. Брэдли. Статья написана с учетом возможностей дисциплинарного взаимодействия литературоведения и лингвокультурологии. Статья входит в число публикаций, приуроченных к 10-летию со дня смерти Р. Брэдли.

В качестве установки необходимо сказать: изучение оригинальных прозаических текстов позволило увидеть, что и Э.А. По в XIX в., и Рэй Брэдли более века спустя были склонны к эксперименту со структурой жанра. По как новеллист, начиная обычно с общих мест популярного готического материала (убийства, духи, безумцы), превращал его в детективную историю, психологическое исследование, мистификацию или научную фантастику, в зависимости от того, что он устанавливал в качестве экстралитературной рамки: здравый смысл, обман восприятия, чей-то неправдоподобный рассказ или технический трюк.

Создавая некоторые из своих новелл в середине XX в., схожим образом поступает и Рэй Брэдли. Начиная повествование так, что в нем угадываются конвенциональные элементы «темной» фэнтези (животное в качестве посредника между миром живых и мертвых (новелла «Эмиссар»), ведьма (новелла «Выпей до дна: против безумия толпы»), призрак умершей старой девы (новелла «Жила-была старушка»), Брэдли далее вводит реалистичные сюжетные мотивы (ведьма оказывается красавицей-женщиной и становится женой соперника главного персонажа новеллы, старая дева находится в состоянии клинической смерти, но ее удается спасти и т.д.). Становится очевидным своего рода подшучивание над читателем, купившимся на эффектное фантастическое начало. Подшучивание, в свою очередь, снимает вопрос о здравом смысле, причудах восприятия, чьем-то неправдоподобном рассказе или технократии. Играя с читательским восприятием, Брэдли тем не менее остается собой – минимум бравады, тень печального созерцания-раздумья, названного одним чутким критиком «реверии» (reverie) [1, XI].

Реверии как грусть, вызванная осознанием невозможности возврата к креативным импульсам гения писателей-предшественников прочитывается в одной старой новелле Брэдли (см. заголовок статьи), о которой – странно! –

всегда молчали критики. Нам новелла интересна и как замечательный образец юмора раннего Брэдли, и как материал для упражнения в поиске свидетельств влияния Эдгара По на Брэдли-сатирика.

Известно, что комическая стихия занимала немалое место в творчестве По, выражаясь и в пародировании. Писалось, что для раннего По «пародирование – форма отталкивания от литературных канонов традиционного романтизма» [2, с. 717], им пародировалась «немецкая литература призраков и привидений <...>, английский романтизм с его байроническими аксессуарами <...>, велеречивость и напряженность действия французского романтизма» [2, с.717]. Выбрав условной парой для новеллы Брэдли «Зоркий монокль Анри Матисса» (“The Watchful Poker Chip of H. Matisse”) новеллу-экстравагантцу Э.А. По «Ангел необъяснимого» (“The Angel of the Odd”) (1844), пробуем начать сравнительный анализ.

У главного героя «Ангела Необъяснимого» на столике у камина, заставленного бутылками, разбросаны печатные издания и первым делом он исповедует, что чувствует себя “a little stupid” [3, т. 7, р. 123] после потребления чрезмерного количества еды, питья и ученых книг. Далее в новелле, метафорой становится несварение, приводя на память окончание известного двестиштыя английского поэта-классициста А. Поупа: “drinking deep and learning a lot produces indigestion” И, добавим, нарушение сна, кошмары. Критик Г. Гербер писал о скептическом отношении Э.А. По к «утопическому проекту неоправданного увеличения числа очень ученых, но не способных научить чему-либо профессоров-гуманитариев». В одном из писем По назвал этот проект «неперевариваемым» [4, р. 90]. В названной статье Гербера упоминается и еще один подобного рода утопический проект - панацея лечения водой, о которой сообщала нью-йоркская «Дейли Трибьюн» как раз в дни, когда По работал над рассказом "Ангел Необъяснимого", В письме к редактору некто доктор Джоэл Шью сообщал, что мужчина, получивший увечья после падения с крыши, был вскоре излечен по системе лечения водой Пристница. По, объявив Пристница в письме журнала «Коламбия спай» «монархом шарлатанов», использовал, однако, «гидропатию» в своей новелле в качестве каламбура, отнеся ее как к причине падения рассказчика с высоты 40 или 55 футов, так и его последующему исцелению. Рассказчик в новелле По падает с приставной лестницы (позже – с воздушного шара) в своем алкогольном бреде, но по иронии судьбы – и в силу того, что Ангел Необъяснимого успел добавить ему “water in the wine”, остается жив.

На самом же деле бесцветная жидкость, которая находится в руках-бутылках Ангела Необъяснимого – это Kirschenwasser, т.е. шерри-брэнди, лишь в большей мере способствует нелепым происшествиям, происходящим с рассказчиком, и увечьям, которые тот получает.

Совершив ещё один экскурс в историю создания новеллы, можно объяснить и само название “The Angel of the Odd”. Вновь возвращаясь к статье Гербера, мы узнаем, что в одном из номеров Blackwood’s Edinburgh

Magazine за январь 1829 г. была помещена история под названием “It’s Very Odd”, в которой было много рассуждений о человеческой природе и особенно, о том, как работает наше сознание в обыденных ситуациях. Ход рассуждения анонимного автора характеризовался отсутствием логики и последовательности (by a marked absence of transition) [4, p. 89]. Фраза, вынесенная в название, прерывала, как рефрен, рассуждения автора: “It’s very odd!”. В пародировании этой истории, возможно, воплощен один из аспектов бурлеска в «Ангеле Необъяснимого». Интересно и то, откуда у Ангела Необъяснимого из новеллы Э.А. По немецкий акцент. Оказывается, в Филадельфии в 1839 году вышла книга Корнелиуса Уэбба «Горожанин» (The Man About Town) (она, как и номер журнала, в котором легко узнается Blackwood’s Edinburgh Magazine, лежит на столе у рассказчика в «Ангеле Необъяснимого»), в которой был помещен анекдот, озаглавленный “Punning and C Made Easy”. В анекдоте рассказывается об английском философе трансцендентальной школы и профессоре-гуманитарии из Лейпцига. Будучи приглашенным философом в Англию, профессор столкнулся с нетрансцендентальной необходимостью в починке порвавшихся в пути брюк. За дело взялся какой-то матрос, изъяснявшийся на слэнге. Когда предмет одежды был возвращен профессору из Лейпцига и ему сказали, что плата за ремонт составляет “eight and a kick”, тот ответил на диалекте, очень сходим с речью Ангела Необъяснимого: “Mein Gott! Dat is very ott of him [4, p. 89]. Не зная, что слово “kick” (пинок) на слэнге обозначало “sixpence” (грош), и воображая, что он знал английский куда лучше многих англичан, профессор из Лейпцига пнул матроса. (Ангел Необъяснимого у По недопонимает слово “business”, слыша его как “pizziness”, в русском переводе: дела – тела).

Таким образом, создав «ангела», который и не выглядел, и не действовал, и не говорил как подобает ангелу (так же как лейпцигский профессор из анекдота Уэбба проявил свой негуманитарный нрав), По мастерски продемонстрировал возможный эффект разного рода скорых реформ, в которых не учитывается истинное положение дел: он показал, что «боги» реформистов и утопистов на поверку оказываются дьяволами. В образе глумливого и драчливого Ангела Необъяснимого присутствует инфернальное начало.

Как и По, начинающий новеллу с того, что подбрасывает на стол рассказчика печатные издания, Брэдли насыщает свою новеллу «Зоркий монокль Анри Матисса» культурными аллюзиями и ссылками на модную периодику. Названия журналов (Nucleus, Harper Bazaar), философских и литературных направлений (экзистенциализм и анонимное “the wildest avant-garde literary movement in history”). Жизнь героя сравнивается с объектами поп-арта (“Terribly Strange Bed”, “A Larger Lemon-Squeezer”); рассказывается о каком-то художнике-абстракционизме из Аллентауна, который работает, стоя на двенадцатифутовой лестнице и стреляя белилами. Среди персонажей новеллы участники джазового ансамбля The Cellar Septet, которые, в

подражание богеме, живут в мансардах и пьют “adequate little red wine”, чтобы вступить в контакт с “real reality” [5, p. 51].

И вот среди этого авангардного разгула появляется врожденный противник новаторства – Джордж Гарви. Заурядный служащий; заурядный настолько, что приводит в ужас даже людей класса, к которому сам принадлежит – не говоря уже о столкнувшейся с ним художественно-музыкальной богеме. Вот характеристики, которые поначалу дают Гарви участники The Cellar Septet: “He has a talent for mummifying people instantaneously”, “He is a monstrous Ennui, produced by our materialistic society” [5, p. 54], “He is absolutely rococo with the talent to induce stupor, deep slumber, or stoppage of the heart” [5, p. 54].

Но время идет, меняются приоритетные установки инновационного искусства, и вот авангардисты начинают испытывать к Гарви подобие симпатии (тем же образом, что и чувствительный юный поэт Стивен Дедал, персонаж знаменитого романа «Улисс» Дж. Джойса, находит некий экзистенциальный оплот в обывателе Леопольде Блуме, центральной фигуре романа). Они говорят, что Джордж почти “cool” (вспомним, какими значениями это английское прилагательное было нагружено в среде джазовых музыкантов и критиков в 50-е гг. прошлого века). Им импонирует его малая эмоциональность, его непоколебимая механичность в употреблении обыденных клише в речи:

- What’s your business?
- Poet.
- And how’s business? И т.д.

Далее музыканты из The Cellar Septet и их окружение начинают боготворить Дж. Гарви и создавать ему рекламу, перенимать его привычки (например, пить пиво и сидеть в гостиной с бульварным романом в руках) и образ жизни (они уже готовы обзавестись женами и переехать в квартиры с горячей водой). Гарви льстит их внимание: “Enjoying himself, he nevertheless guessed why these lemmings thronged to his private sea. Underneath, Garvey was a surprisingly brilliant man” [5, p. 56].

Но, по ужасному стечению обстоятельств, в руки Дж. Гарви попадает Nucleus, «излюбленный журнал всех авангардистов» [5, p. 56]. И на очередной аудиенции со своим новым пророком, художники слышат от Гарви нечто неожиданное: “This article on Dante, now”, said Garvey. “Fascinating. Especially where it discusses the spatial metaphors conveyed in the foothills of the Antipurgatorio and Paradiso Terrestre on top of the Mountain. The bit about Cantos XV-XVIII, the so-called ‘doctrinal cantos’ is brilliant! [5, p. 57].

Дальнейшее становление авангардного мышления Гарви показано динамично. Происходит метаморфоза дегуманизации героя, и эта дегуманизация бурлескна: живые части тела постепенно заменяются «объектами искусства». В результате мы имеем Гарви носящим декоративные футляры, при помощи которого китайские мандарины предохраняли от поломки свои длинные ногти, вставной монокль, глаз на котором написан

самим Анри Матиссом, протез ноги с встроенной в него золотой птичьей клеткой и протез руки с камерой для сухого льда и кистью с пальцами-трубками, изливающими шерри-брэнди, бурбон, водку и пр.

Обратив внимание на очевидную переключку образов Ангела Необъяснимого и «дегуманизированного» Джорджа Гарви, мы заключаем, что и «Ангел Необъяснимого» По, и «Зоркий монокль Анри Матисса» Брэдбери являются интеллектуальными пародиями, сатирическими по характеру комизма. По в Ангеле Необъяснимого пародирует и идейное мировоззрение реформаторов и утопистов, и конкретный журналистский жанр «экстраваганцы» (сообщение о необычайных происшествиях, из числа тех, что печатались в «Блэквудз Эдинборо Мэгэзин»). Пародийный смех Брэдбери направлен на эстетику ряда направлений современного ему искусства. В какой-то момент этот смех касается и жанра критического эссе, однако сам жанр в новелле Брэдбери не пародируется, он лишь упоминается в комической ситуации, когда «высокое содержание» достаточно своеобразной статьи о Данте из журнала Nucleus подается в «низкой» форме пересказа Джорджем Гарви. Что указывает на двойственный, в данном случае, характер пародийного смеха Брэдбери: он одобряет новое и смелое в искусство, но высмеивает лжепророков и околбогемных снобов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Touponce W.F. Ray Bradbury and the Poetics of Reverie: Fantasy, Science Fiction and the Reader. Ann Arbor (Mich.): UMI Research Press, 1984. – 131 p.
2. Николукин А.Н. Жизнь и творчество Э.А. По // По Э.А. Полное собрание рассказов. – М.: Наука, 1970. – С. 692–728.
3. Poe E.A. The Works of Edgar Allan Poe. In: 10 Volumes. – Vol. 7: Tales / Fantasy and Extravaganza. – NY-L.: Funk and Wagnalls. – 213 p.
4. Gerber G.E. Poe's Odd Angel // Nineteenth Century Fiction. – 1968. – Vol. 23. - № 5. – p. 87-94.
5. Bradbury, R. The Watchful Poker Chip of H. Matisse // Bradbury R. The October Country. NY: Ballantine Books, 1956. – p. 50-58.

УДК 808.5

Т.И. Бочарова

ФГБОУ ВО «Московский технический университет», г. Москва

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗООСАЙТАХ

Рассмотрены особенности популярности сайтов о кошках в интернете. Характеризуются слова и выражения положительной и отрицательной оценки людей и животных на различных хостингах, интернет-сервисах, в социальных сетях.

Бог создал кошку, чтобы у человека был тигр,
которого можно погладить. Виктор Гюго
Собака будет хвалить вас, но вы
должны хвалить кошку. Джордж Майкс

Сегодня в Интернете существует множество порталов и сайтов, аудио-, видеохостингов, облачных хранилищ о животных. В частности, наибольшей популярностью пользуются сайты о кошках.

Социальные сети, на которых создаются каналы и профили для кошек, постоянно увеличиваются. Кошки - самое популярное домашнее животное в интернете.

Недавнее исследование обнаружило, что видео с кошками на YouTube собирает в среднем больше просмотров, чем какое-либо другое видео. Самые популярные интернет-мемы связаны именно с кошками. Смешные кошачьи видео доступны на всех платформах и являются универсальными. видео популярны во всем мире. Это международный феномен [1].

Проведенные исследования, направленные на выявление причин популярности видео с кошками, установили, что видео с их участием заряжает людей энергией; раскрепощает интровертов, позволяя активно взаимодействовать с другими людьми; компенсирует проблемы на работе положительными эмоциями, которые получают после просмотра видео; помогают стать увереннее в себе и достичь успеха в достижении целей [3].

Однако помимо эмоциональной составляющей любви к кошкам, этому есть и рациональное объяснение. Кошка- сугубо домашнее животное, она не нуждается в выгуле, как собака, максимально приближена к обитанию рядом с хозяином и, что немаловажно, имеет пространственные преимущества по сравнению с другим домашним любимцем – собакой. Кошка может перемещаться по более разнообразным и изощренным маршрутам не только горизонтальным, но и вертикальным, проситься на ручки и забираться на дверь, окно или даже к хозяину в кровать, чтобы спать, пригравшись у него на груди. Но в то же время она независима, явно может не показывать своей

любви, «позволяет себя любить», как писал Р. Киплинг, кошка гуляет сама по себе. И такая постоянная доступность кошки позволяет делать фото и видео с ее участием прямо сейчас, даже лежа в кровати, моясь в ванной, принимая еду. Кошка в этом случае и друг, и родственник, и домашний терапевт, и, как ни странно, деловой партнер, поскольку кошачья бизнес-индустрия в интернете достигла невиданного размаха.

Ученые (биологи и психологи) объясняют любовь к кошачьим тем, что их можно причислить к разряду животных-компаньонов, то есть тех, кого человек приручил в качестве своеобразного антидепрессанта, и обращение к социальным сетям объясняется дефицитом телесного контакта, душевного тепла, которое компенсируется поглаживанием кошки. Кроме того, причина популярности кошек заключается в том, что кошка является распространенным и «удобным» домашним животным, общение с которым приятно и комфортно; это также животное, с которым человек сравнивает себя по многим параметрам – физическое сходство и внешнего вид [2, с.113].

Феномен кошек многогранен, он распространяется и на сферу лингвистики, к примеру, способствует созданию большого количества неологизмов, производных от слова кот: *котэ, кошак, кошатник, котик, котятка, котяра, котище, котяга, котяра, котофей, котовник, котоведение* и мн. др. Или таких необычных лексических образований в названиях, как «Кот да Винчи», «Кот-обормот», «Котовасия» и др. Прим.: *Такую кису не обманешь. Боже, какая котяра !!!! хочу, хочу себе такого.* («Московский зоопарк»).

Кошачья атрибутика активно проникает в жизнь человека не только в интернете, но и в реальной жизни. Кошачий «мерч» безграничен: одежда, канцелярия, бьюти- и киноиндустрия, мебель, архитектура и мн. другое.

В таких условиях всепоглощающего продвижения кошачьей идеи, комментарии под видео с котами, постами блогов, в социальных сетях имеют безусловную доминанту положительной оценки котов и людей, которые выкладывают в Сеть смешные, трогательные или грустные сообщения в текстовом или видеоформате об этих животных.

Эмоционально-оценочная лексика, которая используется в комментариях, определяется системой мировоззрения народа, духовными ценностями общества, предпочтениями, пристрастиями в языковой картине мира носителей языка.

Оценочная лексика в литературе, как правило, делится на два вида: частнооценочная и общеоценочная. Первая группа – слова, ассоциирующиеся с прилагательными *плохой / хороший* и их синонимами, вторая включает в себя слова со значениями, дающими оценку одному из аспектов объекта [5, с.290].

Несмотря на огромное количество сайтов, посвященных кошкам, недостаточно исследований, связанных с анализом оценок контента о кошках. Цель нашей работы заключалась в изучении особенностей лексических средств, выражающих положительную и отрицательную философско-

лингвистическую оценку животных, а также людей на зоосайтах. Изучение оценочной лексики на данных интернет-ресурсах отражает специфику отношений человека и кошек, в социальной парадигме гуманного обращения с животными.

Проследим реализацию эмоционально-оценочной лексики на материале зооресурсов интерната видеохостингов Дзен и YouTube: *Спасение бездомных животных Приют Дари добро Нск; МУРКОТ - центр помощи бездомным; Adoption центр для кошек «Муркоша», Олег Новиков, Московский зоопарк, Кузбасский зооволонтер и др.*

Анализ данных ресурсов (около 1000 комментариев) позволил выделить особенности эмоционально-оценочной лексики, используемой в комментариях под видеосюжетами, посвященными кошкам.

Положительная оценочная характеристика связана как с животными, так и с человеком, который каким-то образом контактирует с кошками: является зооволонтером, содержит домашних питомцев и т.п. Положительных экспрессивно-оценочных средств в комментариях под видео гораздо больше, чем отрицательных, что связано с общечеловеческими социальными ценностями, чувством совести и подсознательным желанием человека быть хорошим по отношению к слабым.

Жанры комментариев достаточно разнообразны: комментарий-благодарность, комментарий-пожелание, комментарий-поздравление, комментарий-оценка, комментарий-осуждение, комментарий-сочувствие (*Какое печальное состояние у старушечки. Жаль, вам опять нагрузка... Сил и здоровья бабушке* (о пожилой кошке) («Хвостатое счастье»)), комментарий-история и др. Выражение положительной оценки может быть представлено стихотворениями, диалогами как продолжение историй в видеосюжете: *Маленькая Чёрненькая Ласточка, рядом, Серый и Большой, Мохнатый Ласт. говорят Хозяину : (Чернуха): - Корми нас Папочка, - Ты для нас всегда Энтузиаст!!! - Мы сейчас, аж до сыта наелись, лапками не можем шевелить. (Беляшик): - А у меня, жевать устала челюсть, не забудь нас, Снова покормить!!! (Чернуха): - Знаешь сам, Я кошечка - Не вредная, всякие лекарства буду принимать. - Я, Чернуха !!! Ласточка - Медведная! Попрошу меня, теперь так называть. (Беляшик) :- Ну а Я тогда, побуду Ластом. с этим термиминимом, я только что знаком. - Буду дерзким, Сильным и Зубастым, и голубоглазым КотоХомяком!!! (Хозяин): - Для меня, вы Милые Питомцы. Кот-Хомяк, и деловая МедвеКошь. ... Так люблю вас, аж по телу Дрожь!!! Весело живут Беляш с Чернухой, знают что Хозяин - молодец. Никогда не тронуться Кукухой, он для них Кормилец и Отец!!! («Кошка Чернуха и кот Беляшик»).*

Комментарии могут быть гибридного характера и включать несколько жанров. К примеру, в сообщении *Те люди, которые спасают животных - святые! Бедные животные! Не живут, а мучаются! Хозяева выбросили лысого кота на улицу! А святые люди подобрали, лечили замученного*

*сфинкса! Дай Бог волонтерам счастья, здоровья!*¹ («Adoption центр для кошек «Муркоша»») содержатся жанры сочувствия, упрека и пожелания. Комментарий-история предполагает небольшой рассказ о трогательном рассказомо животном. *Поздравляю с прекрасным ласковым подарком в дом! Два года назад к нам пришел за помощью похожий котик- малыш без глаза и с волчьей пастью. Мужественно перенес три операции. Теперь это шикарный добрейший красавец. Ещё в доме живут два приемыша с улицы. Всего три кота, три хвоста! Каждый день благодарим их за то, что выбрали нас. Респект и уважение всем неравнодушным, всем, кто не проходит мимо несчастных брошенных животных!* («Олег Новиков»).

Или другой пример.

Мы с мужем, переезжая в другой город, оставили свою котю-любимку на попечение родителей ... Недели 3 искали жильё через Авито. Сразу убрали те варианты, где было конкретно указано в типах предложений "без домашних животных" ... Понравилась одна квартира, ее нам показывал риелтор, про котю умолчали до поры до времени. Когда пришло время встретиться с хозяевами и подписать договор, риелтор нас спросил: "А у вас случайно нет домашних животных?" Ну, мы ему объяснили, что да, есть котёнка, но мы готовы во-первых снимать квартиру долго и стабильно, даже готовы оплатить за 4 месяца вперед... а во-вторых действительно - предложили включить пункт в договор, который обязывает нас полностью возместить и починить любую порчу имущества, если котя что-то сделает не то. Хозяева пришли на встречу, уже зная о кошке ... А котю перевезли следом в уже обустроенное жильё. Ни разу она ничего не поцарапала, кроме когтеточки, ни разу не сходила мимо лотка. Всем желаю удачи со съёмом жилья с пушистиком!» (Adoption центр для кошек «МУРКОША»).

Экспрессивно-оценочная лексика положительного характера в этих историях касается непосредственно кошек, и жанры здесь тоже разнообразные: благодарность, похвала и др.

Формальные признаки, указывающий на эмоциональное отношение к кошкам, – это использование оценочных суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением: -ок-, -ик-, -к-, еньк-, -ец-, -ыш-, ык- и др.: котик, котёнка, малыш, красавец, пушистик, мурлыка и др.

Слова и выражения оценочного характера могут содержать и суффиксы с увеличительным значением, нередко со сниженной пометой, но главным образом с положительной эмоциональной окраской в адрес кошек - героев сюжетов интернет-сайтов: *котище, котяра, жердяк, кошак* и др.

В комментариях достаточно часто встречаются лексические синонимические ряды, что способствует усилению эмоциональной оценки. Синонимы, расположенные по степени усиления признака, как правило, увеличивают интенсивность высказывания, способствуют его большему воздействию на адресата. Например: *Котейки весёлые, игривые,*

¹ В примерах авторская орфография и пунктуация сохранены.

жизнерадостные! Спасибо ВАМ огромное за неравнодушие. Это достойно великого уважения!!! («Спасение бездомных животных Приют Дари добро Нск»); сейчас британка, тоже очень добрая, умная и ласковая, но не позволяет брать себя на руки. («Лапа помощи»).

Слова и выражения со значением положительной оценки используются не только в комментариях о кошках, но и людях, которые хорошо себя проявили по отношению к пушистым зверькам, не прошли мимо, когда им требовалась помощь – частое явление в комментариях. И экспрессивно-оценочная лексика сопровождается словами этикетного ряда средствами перформативных глаголов [4]: «благодарю», «желаю», «поздравляю», «приветствую» и т. п., что способствует усилению оценки: *Красивые пушистики. Хороших и ответственных вам родителей: Симпапули котики! Благодарим, за спасение этих удивительных котят! Всем любви и Света! («Спасение бездомных животных Приют Дари добро Нск»); Как изменилась Нюша! Послушная, ласковая, выполняет команды с удовольствием. Как хорошо, что ей на пути попались заботливый Олег и мама Вика. Дорогой Олег, живите вечно! Вы и Вика...вы невероятные... и пусть Бог вас хранит («Олег Новиков»); Благодарность Низкий поклон вам за ваше доброе сердце и любовь к животным и врачам за спасение милых животных. (Приют для кошек «Хочу Домой»); Здоровья Вам и Вашим хвостикам, везения в пристроении и побольше финансовой помощи. Спасение бездомных животных. (Приют «Дари добро Нск»).*

Использование средств выразительности, в частности, устойчивых выражений, тропов, риторических фигур усиливает эффект оценки и делает высказывание под видео более интересным, привлекательным и, таким образом, собирает большое количество лайков. К примеру, достаточно популярны в комментариях средства комического: ирония, сарказм, насмешка, шутка, острота и т.п.: *Ну и деревня....для чего вообще нужны кисточки?! Правильно! Вот коты ими и рисуют. («Жизнь домашних животных»); Самая добрая, но молоток всегда под лапой держит («Лапа помощи»); Пустую ладонь коту не протягивают!; Вот и ещё один талант у Белки проснулся-кулинарный! И опять никто не оценил, кроме Чернухи! Непризнанный гений Беляшик, все что он предлагает, ну ничего не находит отклика у окружающих!; Ну что может быть лучше котика? Прааавильно - два котика! («Кошки Чернуха и Беляшик»).*

Повтор нередко также выступает как средство оценочной выразительности: *Они все добрые, если их любить. бывают правда злоки несносные, но это они так, из вредности вредничают))). («Лапа помощи»); Не могу смотреть без слез... Девочки вы счастливые и дарите всем счастье через своих подопечных. (Спасение бездомных животных Приют «Дари добро» Нск); Все ваши хвостики замечательные. Желаю здоровья вам и вашим хвостикам. Добра вам всем. («Западно-сибирские лайки и Инна»).*

Отрицательно маркированные оценки направлены главным образом на людей, которые жестоко обращались с животными: *Зачем так подло*

обходиться с животным!?!?; Бессовестные - поиграли и выбросили бедного кота на улицу. («МУРКОТ» - центр помощи бездомным»); Что за удовольствие стоять и снимать как валяются котята на земле, смотрите какие сердобольные мы, люди, которые спасают животных, лайки не зарабатываютжжэ. («Жизнь домашних животных»); Ужас какой Как эта кошечка вообще оказалась у этого пройдохи и алкаша (Приют для кошек «Хочу Домой»); Средства отрицательной экспрессивности направлены на котов, как правило, только в небольшом количестве исследованных комментариев: *Долбанутая котиха*. («Жизнь домашних животных»); *Lorena, у меня британец- ну козел натуральный* («Лапа помощи»); *Кошка какая-то бестолковая, дитенок надрывается, а ей фиолетово...* («Кошкин дом»). Как видим, в комментариях встречается стилистически разнородная книжная и разговорная лексика разных уровней, однако сниженная, грубая просторечная преобладает в сообщениях с отрицательной эмоциональной оценкой.

В результате проведенного анализа комментариев нами был установлен высокий уровень просмотров видео с кошками на Дзен и YouTube, выявлено, что вербализация экспрессивно-оценочных средств в комментариях под видеороликами, посвященными жизни кошек, содержит как положительные, так и отрицательные отклики, причем положительные оценки наиболее частотны при характеристике животных, которые вызывают чувство восторга, жалости, умиления и т.п. Средствами оценочных характеристик выступают ценностные, жанровые, языковые философско-лингвистические категории, которые, в частности, реализуются в системе лексических средств различных уровней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Leigh, Alexander Why The Internet Chose Cats // Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20160621000911/http://thoughtcatalog.com/leigh-alexander/2011/01/why-the-internet-chose-cats/> (дата обращения 15 августа 2022 г.)
2. Гордеева, З. А. Образ кошки в современной культуре / З. А. Гордеева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2016. – № 1(10). – С. 112-114.
3. Почему кошачьи видео так популярны // Режим доступа: <https://howmeow.ru/pochemu-koshachi-video-tak-populjarny/?ysclid=l6semx4oih267516819> (дата обращения 14 августа 2022 г.)
4. Русские перформативные глаголы Теория перформативного глагола. Перформативные глаголы в таксономиях Дж. Остина и Дж. Серля // Режим доступа: https://studwood.net/1385057/literatura/russkie_performativnye_glagoly?ysclid=l6wa5zmn7b561466335 (дата обращения 15 августа 2022 г.)
5. Ткаченко, А. И. Эмоционально-оценочная лексика как средство выражения субъективно-модальных оценок в газетно-публицистических текстах / А. И. Ткаченко // Казанская наука. – 2010. – № 1. – С. 289-293.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» подготавливается к печати ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет».

В сборник могут быть представлены работы по проблемам высшего профессионального образования. Рукописи статей, оформленные в соответствии с нижеизложенными требованиями, направляются в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет».

К рукописи прилагаются:

- разрешение ректора или проректора вуза на опубликование результатов работ;
- рекомендация соответствующей кафедры высшего учебного заведения;
- рецензия, подготовленная специалистом, имеющим ученую степень, заверенная по месту работы рецензента;
- акт экспертизы, подтверждающий возможность опубликования работы в открытой печати;
- сведения об авторах, отпечатанные на бумаге (ФИО. полностью, уч. степень и звание, кафедра или подразделение, вуз, служебный и домашний адрес, служебный телефон).

Рукописи направляются в редакцию в одном экземпляре. Текст рукописи должен быть отпечатан на одной стороне стандартного листа белой бумаги формата А4 с полями 22 мм с каждой стороны, снизу и сверху. Объем статьи (включая аннотацию, рисунки, таблицы, список литературы) не должен превышать 6-8 страниц машинописного текста, напечатанного через одинарный интервал, размер шрифта 14 пт. (минимальный объем статьи – 4 страницы). Последнюю страницу рекомендуется занимать полностью.

Текст аннотации на русском языке печатается через одинарный интервал (размер шрифта 12 пт.) и помещается после заглавия статьи. Текст аннотации должен содержать только краткое описание публикуемого материала (не более 1 абзаца).

Для создания формул и таблиц используются встроенные возможности Word. Рисунки и подрисуночные подписи должны перемещаться вместе с текстом. Страницы, занятые иллюстрациями, включаются в общую нумерацию страниц. Цифровой материал оформляется в виде таблиц, имеющих заголовки и размещается в тексте по мере упоминания. Не рекомендуется делить головки таблиц и включать графу «№ п/п».

Перечень литературных источников должен быть минимальным (размер шрифта 12 пт.). Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ: а) для книг – фамилия и инициалы автора (при наличии двух и трех авторов указывают фамилию и инициалы первого); полное название книги; информация о лицах и организациях, участвовавших в создании книги – авторы, составители, редакторы; номер тома, место издания, издательство и год издания, общее количество страниц; б) для журнальных статей – фамилия

и инициалы автора, название статьи, полное название журнала, год издания, номер тома, номер выпуска, страницы, занятые статьей; в) для статей из сборника – фамилия и инициалы автора, название статьи, название сборника, место издания, издательство, год издания, номер или выпуск, страницы, занятые статьей.

Ссылка на источник в статье оформляется в квадратных скобках [7, с. 5-11], в которых указываются номер источника в списке литературы и номер страниц, используемых в данной статье. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Иностранные фамилии и термины следует давать в тексте в русской транскрипции; в списке литературы фамилии авторов, названия книг и журналов приводят в оригинальной транскрипции.

В начале статьи указывается индекс УДК, затем инициалы и фамилии авторов, после которых приводится полное название организации и города. Далее печатается название статьи прописными буквами. Перечисленные сведения выравниваются по левому краю с абзацным отступом.

Число авторов не должно превышать четырех в одной статье; количество публикаций одного автора – не более двух в одном выпуске.

Срок предоставления материалов для следующего выпуска сборника научных трудов «Современные вопросы теории и практики обучения в вузе» до 20 ноября 2023 г.

Статьи направлять ответственному редактору по адресу 654007, г. Новокузнецк, Кемеровской обл., ул. Кирова, зд. 42 ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет», телефон для справок 8-3843-77-32-54, e-mail: ipo@sibsiu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Сборник научных трудов

Выпуск 23

Ответственный редактор Шимлина Инна Владимировна

Компоновка статей в сборнике Оршанская Евгения Геннадьевна

Статьи опубликованы в авторской редакции

Подписано в печать 01.06.2023 г.

Формат бумаги 60×84 1/16. Бумага писчая. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 9,24 Уч.-изд. л. 9,84 Тираж 300 экз. Заказ 129

Сибирский государственный индустриальный университет
654007, Кемеровская область – Кузбасс, г. Новокузнецк,
ул. Кирова, зд. 42, Издательский центр СибГИУ