

*Журнал «Научное обозрение.  
Педагогические науки»  
зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций.  
Свидетельство ПИ № ФС77-57475  
ISSN 2500-3402*

**Импакт-фактор РИНЦ = 0,308**

*Учредитель, издательство и редакция:  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,  
Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47  
Адрес редакции: 410056, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. им. Чапаева В.И., д. 56*

**Founder, publisher and edition:  
LLC SPC Academy of Natural History,  
Post address: 105037, Moscow, p.o. box 47  
Editorial address: 410056, Saratov region,  
Saratov, V.I. Chapaev Street, 56**

*Подписано в печать 15.06.2020  
Дата выхода номера 15.07.2020  
Формат 60×90 1/8*

*Типография  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,  
410035, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

**Signed in print 15.06.2020  
Release date 15.07.2020  
Format 60×90 8.1**

**Typography  
LLC SPC «Academy Of Natural History»  
410035, Russia, Saratov region,  
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Технический редактор Байгузова Л.М.  
Корректор Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.*

*Тираж 1000 экз.  
Распространение по свободной цене  
Заказ НО 2020/3  
© ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

**Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.**



**М.М. Филиппов (M.M. Philippov)**

С 2014 года издание журнала возобновлено  
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed  
by Academy of Natural History**

Главный редактор: Н.Ю. Стукова  
**Editor in Chief: N.Yu. Stukova**

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)  
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)  
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)  
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)  
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

---

**НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES**

**[www.science-education.ru](http://www.science-education.ru)**

**2020 г.**

---



***В журнале представлены научные обзоры,  
статьи проблемного  
и научно-практического характера***

The issue contains scientific reviews,  
problem and practical scientific articles

## СОДЕРЖАНИЕ

**Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)****СТАТЬИ**

|   |    |
|---|----|
| ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНЫХ ПРАКТИК КАК СРЕДСТВО ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ<br><i>Безусова Т.А., Котельникова Д.Л.</i> .....                             | 7  |
| СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДАННЫХ НА УЧЕБНУЮ СБОРОЧНУЮ ЕДИНИЦУ<br><i>Гузнецков В.Н., Журбенко П.А.</i> .....  | 12 |
| МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ: ВЛИЯНИЕ НА ФИНАНСОВОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ<br><i>Медведь И.В.</i> .....  | 17 |
| СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Настуев Э.Б.</i> .....                 | 23 |
| ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<br><i>Семенова М.В., Николаева Л.В.</i> .....                                  | 28 |
| ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>Федорова И.Р.</i> ..... | 33 |
| РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ<br><i>Дүйшонбекова Г.Д.</i> .....                        | 38 |
| ЭТИКА ЕВАНГЕЛИЧЕСКО-ЛЮТЕРАНСКОЙ ЦЕРКВИ КАК МЕСТО ВСТРЕЧИ КУЛЬТУР<br><i>Олишевская Т.Т., Гришина Е.С.</i> .....  | 43 |
| ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ<br><i>Сизова Е.В.</i> .....   | 48 |
| ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ЛИНГВИСТАМ-ПЕРЕВОДЧИКАМ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ<br><i>Федюковская М.Г.</i> .....      | 53 |

**Психологические науки (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)****СТАТЬИ**

|  |    |
|--|----|
| ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ, ОТРАЖАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСТВА<br><i>Быкова Н.Л., Геращенко Э.Ф., Неуймина Г.И.</i> ..... | 58 |
| РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА<br><i>Мионов А.В., Власова Е.А.</i> .....                            | 63 |

**СТАТЬИ**

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ  
НАПРАВЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

*Лозовая Н.А.* ..... 71

**ОБЗОРЫ**

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ  
КАЧЕСТВ У СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

*Ярославский М.А., Токов Х.Х.-А.* ..... 76

---

**CONTENTS**
**Pedagogical sciences (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)**
**ARTICLES**

|   |    |
|---|----|
| ORGANIZATION OF SOCIALLY USEFUL PRACTICES AS A MEANS OF LABOR EDUCATION FOR SCHOOLCHILDREN<br><i>Bezusova T.A., Kotelnikova D.L.</i> .....                                      | 7  |
| STRUCTURING ELECTRONIC DATA ON A TRAINING ASSEMBLY UNIT<br><i>Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A.</i> .....  | 12 |
| MODEL OF THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY THE IMPACT ON THE FINANCIAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF STUDENTS<br><i>Medved I.V.</i> .....                                 | 17 |
| STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A HIGHER EDUCATION TEACHER IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION<br><i>Nastuev E.B.</i> .....  | 23 |
| THEATERED GAMES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE<br><i>Semenova M.V., Nikolaeva L.V.</i> .....  | 28 |
| FEATURES OF FORMATION OF GENERAL COMPETENCES OF STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS UNDER CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION<br><i>Fedorova I.R.</i> ..... | 33 |
| DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS ON THE BASIS OF CREATIVE ABILITIES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE<br><i>Duyshonbekova G.D.</i> .....                      | 38 |
| ETHICS OF THE EVANGELICAL-LUTHERAN CHURCH AS A PLACE OF MEETING OF CULTURES<br><i>Olishevskaya T.T., Grishina E.S.</i> .....  | 43 |
| DIDACTIC POSSIBILITIES OF METADISCIPLINARY APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION<br><i>Sizova E.V.</i> .....  | 48 |
| DIDACTIC ISSUES OF TEACHING BUSINESS COMMUNICATION PSYCHOLOGY TO LINGUISTS-TRANSLATORS IN MODERN RUSSIAN UNIVERSITY<br><i>Fedyukovskaya M.G.</i> .....                          | 53 |

**Psychological sciences (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)**
**ARTICLES**

|   |    |
|---|----|
| STUDYING THE STRUCTURE OF ARTISTICALLY-EXPRESSIVE MEANS REFLECTING THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS<br><i>Bykova N.L., Gerashchenko E.F., Neuymina G.I.</i> ..... | 58 |
| DEVELOPMENT OF THE GOAL-SETTING ABILITY IN ADOLESCENTS THROUGH SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING<br><i>Mironov A.V., Vlasova E.A.</i> .....                                 | 63 |

**ARTICLES**

ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS OF TECHNICAL  
DIRECTIONS IN THE CONDITIONS OF REMOTE TRAINING IN MATHEMATICS

*Lozovaya N.A.* ..... 71

**REVIEWS**

PHYSICAL TRAINING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT  
OF MORALLY-STRONG-WILLED QUALITIES IN SENIOR STUDENTS  
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA

*Yaroslavskiy M.A., Tokov Kh.Kh.-A.* ..... 76

СТАТЬИ

УДК 37.035.3

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНЫХ ПРАКТИК  
КАК СРЕДСТВО ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

<sup>1</sup>Безусова Т.А., <sup>2</sup>Котельникова Д.Л.

<sup>1</sup>*Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермь, e-mail: tabezusova@gmail.com;*

<sup>2</sup>*ФГБОУ ВО «Соликамский государственный педагогический институт» (филиал)  
ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,  
Соликамск, e-mail: di.a9@bk.ru*

В данной статье рассматриваются особенности и противоречия планирования и осуществления трудового воспитания в соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Сформированы теоретические и методические обоснования, основания организации общественно полезных практик при осуществлении трудового воспитания обучающихся начальных классов посредством рассмотрения ключевых понятий: «трудовое воспитание», «общественно полезные практики» в соотношении с этимологическими объемами условно тождественных понятийных категорий – «практика», «общественно полезное дело» и «общественно полезная деятельность»; выделения основных и дополнительных организационно-методических условий воплощения общественно полезных практик в условиях инновационного начального образования, анализа соответствующих методико-диагностических материалов. Определены критерии-показатели и уровневые соотношения подготовленности обучающихся к осуществлению общественно полезной деятельности, положения, обязательно учитываемые при изучении личностного развития учеников: сформированность мотивационно-потребностных и чувственно-эмоциональных образований, мотивационных побуждений к выполнению коллективно-групповой деятельности как главного условия применения общественно полезных практик для организации результативного трудового воспитания. Приведены результаты проведения констатирующего этапа эксперимента, подтверждающего необходимость создания благоприятных условий для осуществления обучающимися общественно полезной деятельности. Определены основные преимущественные особенности организации трудового воспитания посредством использования общественно полезных практик, функционального значения включения воспитательных «резервов» и потенциалов семьи для осознания обучающимися ценностного отношения к трудовой деятельности.

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, трудовая деятельность, практика, общественно полезное дело, общественно полезные практики, инновационное образование, Федеральный государственный стандарт начального общего образования

**ORGANIZATION OF SOCIALLY USEFUL PRACTICES AS A MEANS  
OF LABOR EDUCATION FOR SCHOOLCHILDREN**

<sup>1</sup>Bezusova T.A., <sup>2</sup>Kotelnikova D.L.

<sup>1</sup>*Perm State National Research University, Perm, e-mail: tabezusova@gmail.com;*

<sup>2</sup>*Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of Perm State National Research University,  
Solikamsk, e-mail: di.a9@bk.ru*

This article discusses the features and contradictions of the planning and implementation of labor education in accordance with the provisions of the Federal State Educational Standard of Primary General Education. Theoretical and methodological justifications, the foundations of organizing socially useful practices in the implementation of labor education of primary school students by considering key concepts: «labor education», «socially useful practices» in the ratio of the etymological volumes of conditionally identical conceptual categories – «practice», «socially useful business» and «socially useful activity»; highlighting the basic and additional organizational and methodological conditions for the implementation of socially useful practices in the context of innovative primary education, analyzing the relevant diagnostic and methodological materials. Criteria-indicators and level relationships of the preparedness of students for the implementation of socially useful activities, the provisions that are necessarily taken into account when studying the personal development of students: the formation of motivational-needful and sensual-emotional formations, motivational motivations for performing collective-group activity as the main condition for applying social useful practices for organizing effective labor education. The results of the ascertaining stage of the experiment, confirming the need to create favorable conditions for students to carry out socially useful activities, are presented. The main advantageous features of the organization of labor education through the use of socially useful practices, the functional significance of the inclusion of educational reserves and family potentials for students to understand the value-based attitude to work are determined.

**Keywords:** labor education, labor activity, practice, socially useful business, socially useful practices, innovative education, Federal State Standard for Primary General Education

Введение Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НО), становление инновационного начального образования предполагает возникновение особенностей

и противоречий планирования и осуществления трудового воспитания [1–2]:

1) официальное признание особого, сензитивного значения воспитания у обучающихся начальных классов трудолюбия,

творческого и ценностного, инициативного отношения к разнообразным видам трудовой деятельности, и существующего недостаточного определения организационно-педагогических условий приобщения обучающихся к общественно полезной деятельности;

2) включение обучающихся в общественно полезную трудовую деятельность в условиях осуществления ФГОС НОО и отсутствие целенаправленной и структурной организации данного педагогического явления;

3) обновление и наполнение содержательных и методико-педагогических резервов образовательных программных положений внеурочной деятельности – введение понятийной категории «общественно полезные практики», определяющихся как организационно направленные внеурочной деятельности [3].

Недостаточное количество разработанных теоретических и методических материалов, иллюстрирующих применение общественно полезных практик при осуществлении трудового воспитания обучающихся начальных классов, является основанием для выявления особенностей осуществления трудового воспитания обучающихся начальных классов посредством организации общественно полезных практик.

Цель исследования: рассмотрение особенностей организации общественно полезных практик при осуществлении трудового воспитания обучающихся начальных классов.

#### **Материалы и методы исследования**

Трудовое воспитание – интегрированное педагогическое явление; осознанное и целенаправленное диалогическое взаимодействие основных образовательных субъектов, способствующее становлению и развитию «трудовой воспитанности» (Е.Ф. Сивашинская) или трудовой культуры (Б.Т. Лихачев) и самосознанию «Я – деятель», в условиях соблюдения организационно-педагогических условий: вовлечение обучающихся в выполнение разнообразных и постепенно усложняющихся видов трудовой деятельности, осуществление дифференцированной образовательной стратегии при формировании трудолюбия, ответственного и инициативного отношения в соответствии с возрастными и психофизиологическими особенностями, предоставление разнообразия трудовых мероприятий с привлечением родителей и специалистов, использование воспитательных резервов семьи, дополнительное профессиональное просвещение учителей, гармоничное сочетание трудового воспитания с нравственным, умственным, экономическим, экологическим, эстетическим и физическим воспитанием [4, 5].

Рассмотрим с логико-дидактической позиции основные и дополнительные понятийные категории для выявления этимологических объемов определенных языковых единиц: «практика», «общественно полезное дело» и «общественно полезная деятельность», условно образующих содержание ключевого понятия – общественно полезные практики. Практика – преобразовательная (социально-преобразовательная), субъектная, инициативная деятельность, являющаяся своеобразным критерием истинного подтверждения тех или иных теоретических положений и средством воплощения разнообразных потребностей, представляющая совокупность спланированных, проектированных в соответствии с элементами деятельности, трудовых, интеллектуальных и иных операций по прагматическому освоению теоретических сведений, приобретению опытных знаний, формированию умений и навыков, индивидуально-личностному саморазвитию и самоутверждению и получению материальных благ. Общественно полезное дело – целенаправленная общественно полезная групповая деятельность обучающихся, организующаяся для приобретения элементарных и специальных трудовых знаний, умений и навыков, развития необходимых индивидуально-личностных особенностей и создания социально-ориентированного окружения. Общественно полезная деятельность – разнообразная трудовая и общественная деятельность обучающихся, способствующая удовлетворению каких-либо социально-общественных потребностей и полноценному индивидуальному развитию; общая преобразовательная, природоохранительная и иная деятельность учителя и обучающихся, отличающаяся относительным постоянством, регулярностью и периодичностью, действительной полезностью, сопрягающаяся с социально-общественной и индивидуально-личностной активностью, содержащая и проецирующая коллективистские воззрения, ответственное и инициативное отношение к созданию разнообразных материальных общественных благ.

Таким образом, общественно полезные практики – воспитательно-образовательные мероприятия разнообразного тематического содержания и направления, проводящиеся при осуществлении внеурочной деятельности, предполагающие:

– соответствие и дополнение основных общеобразовательных программных положений;

– применение разнообразных коллективно-групповых методов и приемов воспитания и обучения;



– создание материальных или нематериальных ценных продуктов, формирующее нравственное, ценностное и индивидуальное, социально активное отношение к осуществлению трудовой деятельности, соответствующие требованиям инновационного образования и основным стратегическим государственным направлениям, вызывающим общественное одобрение и обладающим действительной социальной значимостью для представителей общественных объединений и оказывающим неоспоримое положительное влияние на функционирование и развитие разнообразных общественных организаций: школьное лесничество (добровольное объединение обучающихся, увлекающихся изучением природных и экологических явлений, стремящихся к увеличению, воспроизведению и сохранению лесных зон), волонтерство или добровольчество (осуществление по-силы благотворительной деятельности, оказание милосердного содействия незащищенным слоям населения), сбор и предоставление бумажных и картонных, пластмассовых отходов, облагораживание пришкольных участков, проведение выставочных и просветительских мероприятий, «чайных церемоний» (проведение просветительских мероприятий, предполагающих межкультурное сближение представителей разнообразных национальных объединений, воспитание уважительного и толерантного отношения к иным этническим сообществам), социальная агитация (формирование и выражение гражданского мировоззрения), участие в шествиях, оказание содействия музеям, художественным галереям и библиотекам, участие в мастер-классах и экскурсиях и т.п.; организационное направление индивидуально-личностного развития обучающихся в условиях осуществления внеурочной деятельности.

Организационно-методические условия осуществления трудового воспитания обучающихся начальных классов посредством организации общественно полезных практик в той или иной степени рассмотрены в работах И.А. Алехиной [3], Е.Л. Болотовой [6], Г.И. Веденеевой [7], О.О. Гонимой [8], Н.В. Радкевич [4]:

1) осознание обучающимися общественно полезной значимости выполняемых трудовых операций, предполагающих получение материальных продуктов, обладающих общественной ценностью;

2) использование дополнительных «бинарных», традиционных и нетрадиционных, общественно полезных разнообразных организационных форм трудового воспитания и обучения (создание трудовых объеди-

нений и ученических звеньев, выполнение индивидуальных и групповых трудовых поручений и т.д.) с учетом факторов результативного преподавания: психологических (ориентирование учителя на индивидуально-личностное развитие обучающегося через сочетание знаний, умений и навыков в соответствии с психофизиологическими и возрастными особенностями; педагогических (соотнесение содержания воспитательных мероприятий с действительным производственно-экономическим состоянием); социальных (транслирование общественных предпочтений и государственных заказов для правильного профессионального самоопределения);

3) соответствие национальным и региональным трудовым стратегиям – осознанное определение обучающимся направления продолжительной трудовой деятельности посредством объективного видения и определения профессиональных показателей: состояние психического и физического здоровья (наличие каких-либо заболеваний накладывает трудовые ограничения), определение и развитие индивидуальных склонностей и способностей, знание многообразия профессий и специальностей, действия социальной и институциональной областей;

4) планирование, составление технологических схематичных изображений воспитательных мероприятий, позволяющих учителю проанализировать осуществление педагогических действий, составляющих целостную деятельность по достижению универсальных учебных действий, личностных, предметных и метапредметных результатов трудового воспитания и обучения, логическое построение педагогической деятельности, «вхождение» и «исключение» из педагогических операций без нарушения структурного единения;

5) соответствие содержанию трудового воспитания обучающихся начальных классов: приобретение первоначальных представлений о нравственных основаниях учебной и трудовой деятельности; проявление уважительного и инициативного отношения к индивидуальным и общественным трудовым результатам; формирование элементарных и творческих трудовых умений и навыков, представлений и знаний об основных профессиях и специальностях, инновационных научных и технологических достижениях; развитие сотрудицеских трудовых взаимоотношений; воспитание дисциплинированности, аккуратности, оригинальности, последовательности и настойчивости в выполнении учебных и учебно-трудовых заданий; приобретение опытных знаний участия в разнообразных видах

общественно полезной и лично значимой деятельности; воспитание и «пробуждение» потребностей и начальных умений выражать «Я – деятель» в доступных и наиболее привлекательных видах общественно полезной деятельности; самоопределение к становлению в социальной творческой, познавательной и трудовой деятельности;

б) соблюдение особых педагогических условий, определяющих результативность детской трудовой деятельности: социально-творческие (подчинение трудовой деятельности учебно-воспитательным целевым направлениям, включение обучающихся в разнообразие видов трудовой деятельности, сочетание общественного значения и индивидуальных интересов), лично-развивающие (добровольное и ответственное осуществление трудовых операций, соединение индивидуальных и коллективных достижений, развитие специальных коммуникативных и сотруднических умений, ознакомление с многоплановыми механизмами функционирования нравственных и деловых отношений, совершенствование психофизиологических новообразований и т.п.) и ценностно-ориентационные (достаточное напряжение физических, волевых и умственных усилий для окончания трудового задания, приносящее удовлетворение, чередование учебных, трудовых, игровых и рекреационных действий, развитие чувственных регулятивных показателей отношения к трудовой деятельности, испытание положительных «успешных» переживаний и подавление отрицательных снобистских воззрений, увлечение и любование).

Дополнение внеурочных программных положений общественно полезными практиками разнообразной тематической направленности является результативным средством непосредственного включения обучающихся в действительное функционирование тех или иных общественных механизмов, т.е. социализации. Понима-

ние обучающимися общественно полезного значения осуществления трудовой деятельности достигается при проведении тематических индивидуальных и групповых консультаций, внеурочных занятий, дискуссионных и схоластических обсуждений, выполнении игровых упражнений, драматизации, организации классного детского самоуправления.

Обозначим основные направления, реализующиеся в общественно полезных практиках:

1) экологическое (действие школьных лесничеств, собирание пластмассовых, бумажных и картонных изделий, облагораживание пришкольных участков и классов, изготовление и развешивание скворечников, осуществление добровольных волонтерских пожертвований (предоставление кормов, наполнителей и т.п.) для бездомных животных и т.д.);

2) культурно-просветительское (проведение «чайных церемоний», организация выставочных мероприятий, участие в тематических рейдах и т.д.);

3) милосердническое, или социальное (посещение реабилитационных учреждений, участие в общественных акциях, проведение праздничных мероприятий для ветеранов и пенсионеров и т.д.).

#### Результаты исследования и их обсуждение

Схемы оценивания подготовленности обучающихся начальных классов к общественно полезной трудовой деятельности основываются на рассмотрении индивидуальных показателей, личностных и метапредметных результатов освоения основного программного содержания начального общего образования, сочетающиеся с разнообразными компонентами нравственного, ценностного отношения к осуществлению трудовых операций (И.В. Вагнер, А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) [8] (таблица).

Оценка готовности обучающихся начальных классов к общественно полезной трудовой деятельности

| № | Основание                 | Описание   |
|---|---------------------------|--|
| 1 | Мотивационно-целевое      | Формирование побуждений, обуславливающих потребность в осуществлении социальной значимой и оцениваемой деятельности  |
| 2 | Когнитивно-деятельностное | Знание основных этических и нравственных образцов и идеалов; ознакомление с многообразием профессий, общественной ценностью изучаемых специальностей; формирование элементарных трудовых умений и навыков; наличие опытного знания участия в разнообразных видах общественно полезной деятельности |
| 3 | Личностно-волевое         | Целеустремленное и настойчивое достижение предполагаемых результатов; развитие сочувствия и эмоционально-чувственной отзывчивости; установление сотруднического трудового взаимодействия; развитие регуляторов нравственного поведения   |
| 4 | Оценочно-коррекционное    | Самооценивание; объективное соотнесение действительных трудовых результатов с показателями педагогического и общественного оценивания, одобрения или порицания   |

Констатирующий этап эксперимента проводился с обучающимися 1–4 классов МАОУ «СОШ № 9» – 20 человек (г. Соликамск, Пермский край). Комплексный анализ количественных данных, полученных на констатирующем срезе, подтверждает теоретическое и практическое значение создания и обеспечения благоприятных условий для трудового воспитания, осуществления учениками общественно полезной трудовой деятельности.

### Заключение

Осуществление трудового воспитания посредством организации общественно полезных практик характеризуется определенными преимущественными методико-педагогическими особенностями:

- 1) осознание обучающимися общественно полезного, ценностного значения выполняемых трудовых операций;
- 2) предоставление разнообразия и обеспечение прагматического наполнения внеурочных образовательных программных положений посредством включения общественно полезных практик;
- 3) применение методов и приемов коллективно-групповой деятельности.

### Список литературы

1. Чурекова Т.М., Штогрин Е.Н. Предпосылки приобщения школьников к общественно полезному труду // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2. С. 84–87.
2. Чурекова Т.М., Штогрин Е.Н. Критерии и уровни сформированности нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4. С. 97–102.
3. Алехина И.А. Групповая работа как форма организации деятельности младших школьников // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3. С. 25–27.
4. Радкевич Н.В. Планирование работы по трудовому воспитанию в условиях перехода на ФГОС // Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 431–436. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36391721> <https://elibrary.ru/item.asp?id=36391721> (дата обращения: 13.05.2020).
5. Питенко С.В. Подготовка педагогических кадров к воспитанию трудолюбия у младших школьников // Омский научный вестник. 2007. № 6. С. 190–193.
6. Болотова Е.Л. Общественно полезный труд возвращается в школу? // Народное образование. 2012. № 2. С. 36–42. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17637699> (дата обращения: 13.05.2020).
7. Веденева Г.И. Мотивационные предпочтения младших школьников и младших подростков в коллективных видах деятельности // Наука и школа. 2011. № 5. С. 80–84.
8. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Флинта, 2018. 300 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://psyera.ru/trudovaya-deyatelnost-mladshih-shkolnikov\\_9975.htm](https://psyera.ru/trudovaya-deyatelnost-mladshih-shkolnikov_9975.htm) (дата обращения: 13.05.2020).

УДК 378.147

## СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДАННЫХ НА УЧЕБНУЮ СБОРОЧНУЮ ЕДИНИЦУ

Гузненков В.Н., Журбенко П.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана  
(национальный исследовательский университет)», Москва, e-mail: vn\_bmstu@mail.ru

Современные системы автоматизированного проектирования оформляют конструкторскую документацию в полуавтоматическом режиме. Знание правил составления и оформления электронной конструкторской документации входит в компетенции современного специалиста. В системе высшего образования инженерно-графические дисциплины первыми формируют у обучающихся компетенции по работе с электронными конструкторскими документами. С развитием информатизации совершенствуются и создаются новые стандарты на проектирование изделий машиностроения. Все это определяет необходимость совершенствования учебного процесса по инженерно-графическим дисциплинам. При выстраивании сквозной информационной конструкторской и технологической подготовки в высшем профессиональном образовании очень важным является унифицирование методик обучения для разработки и выполнения электронных документов на изделия машиностроения. В учебном процессе целесообразно использовать систему формирования учебных обозначений, поскольку работа с кодификатором организаций, классификатором Единой системы конструкторской документации и архивами организаций достаточно трудоемка, что может сместить акценты и подменить основные цели обучения на данном этапе. В работе предложена методика выполнения учебных электронных документов на сборочную единицу. Показана структурная схема изделия. Определены учебные обозначения в схеме деления сборочной единицы на составные части. Предложенные учебные обозначения позволяют с большей эффективностью создавать электронную конструкторскую документацию в системах автоматизированного проектирования.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, электронная конструкторская документация, учебная сборочная единица, учебные обозначения

## STRUCTURING ELECTRONIC DATA ON A TRAINING ASSEMBLY UNIT

Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A.

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, e-mail: vn\_bmstu@mail.ru

Modern computer-aided design systems draw up design documentation in a semi-automatic mode. Knowledge of the rules for the preparation and execution of electronic design documentation is the responsibility of a modern specialist. In the system of higher education, engineering and graphic disciplines are the first to form competencies for students working with electronic design documents. With the development of informatization, new standards for the design of engineering products are improved and created. All this determines the need to improve the educational process in engineering and graphic disciplines. When building end-to-end informational design and technological training in higher vocational education, it is very important to unify training methods for the development and implementation of electronic documents on engineering products. In the educational process, it is advisable to use a system for the formation of educational notations, since working with the codifier of organizations, the classifier of the Unified system of design documentation and the archives of organizations is quite laborious, which can shift emphasis and replace the main goals of training at this stage. The paper proposes a methodology for the implementation of training electronic documents per assembly unit. The structural diagram of the product is shown. Educational designations are defined in the scheme of dividing an assembly unit into components. The proposed educational designations allow more efficient creation of electronic design documentation in computer-aided design systems.

**Keywords:** higher technical education, electronic design documentation, training assembly unit, educational designations

На сегодняшний день во всех учебных заведениях в системе высшего профессионального образования давно идут интеграция и включение в учебный процесс систем автоматизированного проектирования (САПР) на разных этапах обучения в соответствующих дисциплинах [1; 2]. Процесс трансформации в цифровые технологии проектирования изделий машиностроения востребован и соответствует тенденциям развития высокотехнологичных производств и современным парадигмам в образовании. Именно инженерно-графические дисциплины первыми из всех дисциплин начинают формировать у студентов базо-

вые знания, умения, навыки (компетенции) по работе с электронными документами. Основная задача курса инженерной графики – научить составлять и читать графические и текстовые документы, выполненные не только на бумажных или аналогичных носителях, но и программно-техническими средствами на электронных [3; 4].

Цифровизация процесса проектирования изделий расширяет перечень видов конструкторских документов, добавляя электронные документы и регламентируя правила их формирования и взаимодействия с бумажными документами. Появляются новые государственные стандарты

на электронные документы (электронные модели изделий, электронные чертежи и т.д.) и дополнения к действующим стандартам, что также находит свое отражение в развитии инженерно-графических дисциплин. Переход на цифровую форму представления конструкторских документов влечет за собой серьезные изменения в содержательной, организационной и методической части процесса обучения инженерно-графическим дисциплинам [5]. В этом контексте еще более важным становится сохранение и корректное выстраивание междисциплинарных связей.

Цели исследования: разработка методики подготовки исходных данных для выполнения электронных документов на изделие.

Задачи исследования:

- разработать порядок действий для подготовки исходных данных на изделие;
- разработать форму представления (учебный документ) и контроля результатов подготовки исходных данных;
- разработать правила оформления учебного документа;
- разработать систему учебных обозначений на сборочную единицу и ее составные части.

Предпосылками к поставленным цели и задачам исследования стали требования ГОСТ 2.057-2019 на выполнение основных принципов при разработке электронной модели сборочной единицы (ЭМСЕ).

При выполнении электронных документов на изделие:

- ЭМСЕ должна отражать физическую последовательность (иерархию) операций сборки изделия;
- в ЭМСЕ должно быть определено полное дерево состава изделия с учетом иерархии входимости;
- ЭМСЕ должна содержать информацию не только о составных частях изделия, но и о связях между ними.

В рамках данной работы рассматривается учебная дисциплина «Инженерная графика». Описываются алгоритмы формирова-

ния электронных документов на сборочные единицы: основные конструкторские документы и конструкторские документы из состава полного комплекта конструкторских документов для сборочных единиц. Виды изделий (по конструктивно-функциональному признаку), такие как комплексы и комплекты, не рассматриваются [6].

#### *Структурная схема изделия*

Традиционно на кафедрах инженерно-графических дисциплин в учебном процессе используют следующие виды изделий (согласно ГОСТ 2.101-2016): детали и сборочные единицы.

Признаком такой классификации изделий служит наличие или отсутствие в них составных частей. Соответственно, детали не имеют составных частей, а сборочные единицы состоят из двух или более составных частей. Понятие «составная часть» применяется только в отношении конкретного изделия, в состав которого она входит. Составной частью может быть любое изделие (деталь, сборочная единица). Различают также покупные (в том числе стандартные) изделия, к которым относят изделия, не изготавливаемые на данном предприятии, а получаемые в готовом виде. На рис. 1 представлена структурная схема изделия.

Исходными данными на сборочную единицу в учебном процессе обычно могут выступать: сборочная единица в материале, учебный чертеж общего вида с таблицей составных частей, сборочный чертеж со спецификацией или комплект чертежей деталей (деталировка) сборочной единицы с описанием. Вне зависимости от формы представления задания студент должен выполнить анализ исходных данных на изделие, определить, из каких деталей и/или сборочных единиц оно состоит, и иметь представление о принципах его работы. Студенческая учебная работа заключается в выполнении соответствующего комплекта электронных документов [7].



Рис. 1. Структурная схема изделия

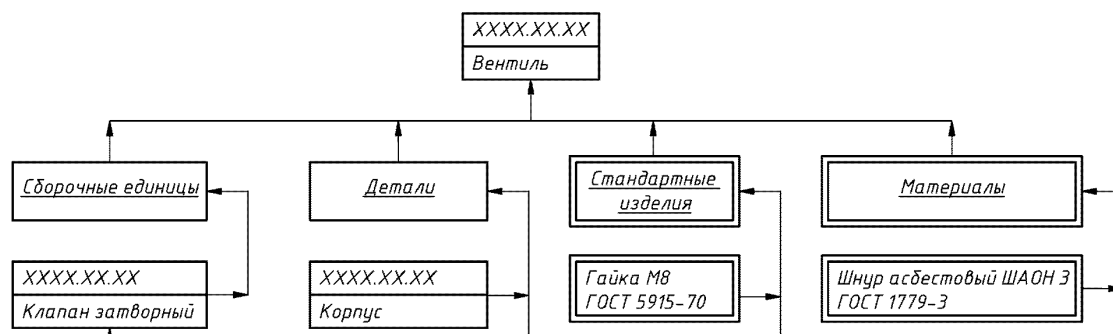


Рис. 2. Пример фрагмента схемы деления на изделие

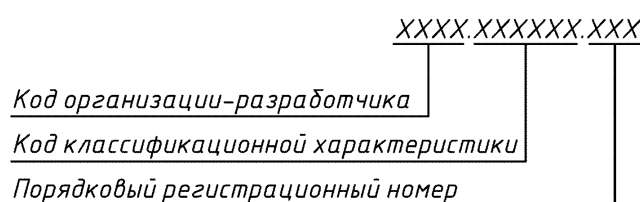


Рис. 3. Структура обозначений

В учебных условиях целесообразно для определения состава изделия применить схему деления изделия на составные части (схема деления). Согласно ГОСТ 2.701 схема деления – это документ, содержащий в виде условных обозначений состав изделия, входимость составных частей, их назначение и взаимосвязи.

Схема деления имеет две основные формы исполнения: бумажную и электронную. Важным аспектом схемы деления является иллюстрация студентом, что он ознакомился с составом сборочной единицы, с соединениями узлов и деталей, установил принадлежность составных частей изделия по соответствующим группам.

Выполнять схему деления сборочной единицы следует по правилам, установленным ГОСТ 2.701 и ГОСТ 2.711. В бумажной форме исполнения для наглядности необходимо добавить элементы схемы, уточняющие деление на группы: детали, стандартные изделия, сборочные единицы, материалы и т.д. (рис. 2). Такую же работу необходимо провести на соответствующих подуровнях сборочных единиц.

В условные графические обозначения помещают данные об изделии и о его составных частях. В учебных целях достаточно внести только обозначения и наименования, поскольку эти данные непосредственно участвуют в оформлении комплекта электронных документов.

Наименования деталей и сборочных единиц необходимо взять из исходных данных задания. Обозначения требуется сформировать студенту самостоятельно, поскольку обычно они отсутствуют в исходных данных.

Обозначение изделия и входящих в него сборочных единиц, деталей и покупных изделий является неотъемлемой частью процесса структуризации конструкторских документов. В соответствии с ГОСТ 2.201-80 каждому изделию должно быть присвоено обозначение, которое одновременно является обозначением основного конструкторского документа изделия.

Обозначение включает в себя (рис. 3): код разработчика по кодификатору организаций-разработчиков (4 знака), код классификационной характеристики по кодификатору Единой системы конструкторской документации (6 знаков), порядковый регистрационный номер из архива организации-разработчика (3 знака).

В учебном процессе целесообразно использовать систему формирования учебных обозначений, поскольку работа с кодификатором организаций, классификатором Единой системы конструкторской документации и архивами организаций достаточно трудоемка, что может сместить акценты и подменить основные цели обучения на данном этапе. Для выстраивания междисциплинарных связей, в соответствии с парадигмой «сквозного обучения», при

выборе учебной системы обозначений требуется ознакомиться с опытом других дисциплин, которые используют обозначения и продолжают обучение студентов после инженерно-графических дисциплин.

В Московском государственном техническом университете имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана) в учебном процессе после кафедры «Инженерная графика» в следующий раз студенты работают с конструкторской документацией при выполнении курсового проектирования на кафедре «Детали машин» [8; 9]. В учебных проектах конструкторские документы обозначают по установленной на кафедре учебной системе обозначений (рис. 4).

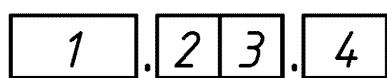


Рис. 4. Структура учебных обозначений

Сохраняя систему обозначений на кафедре «Детали машин» и приводя в соответствие с комплектами исходных данных, на кафедре «Инженерная графика» введена следующая система заполнения.

В поле 1 – записывают условный код, соответствующий номеру комплекта сбо-

рочной единицы. Например, сформированный из буквенного обозначения стеллажа, на котором расположено изделие («Б»), и его номера, указанного в паспорте изделия («137»): «Б137».

В поле 2 – записывают порядковый номер от 1 до 9 основной сборочной единицы, входящей в состав изделия. Номер сборочной единицы присваивается студентами самостоятельно в зависимости от количества входящих в изделие сборочных единиц. Нумерацию рекомендуется вести, начиная с цифры 1.

В поле 3 – записывают порядковый номер от 1 до 9 сборочной единицы, входящей в состав сборочной единицы, обозначенной в поле 2. Если же таковых не имеется, то записывается цифра 0.

В поле 4 – записывают номер от 1 до 99, обозначающий номер детали, входящей в изделие. Номер назначается в соответствии с номером детали, например в паспорте изделия. При этом если номер состоит из одной цифры, то запись происходит с добавлением перед ней цифры 0 (например: 01, 02, 03 и т.д.).

Для обозначения всего изделия в полях 2, 3 и 4 записываются нули.

Код номера исполнения и/или код документа приводят правее поля 4 соответственно.

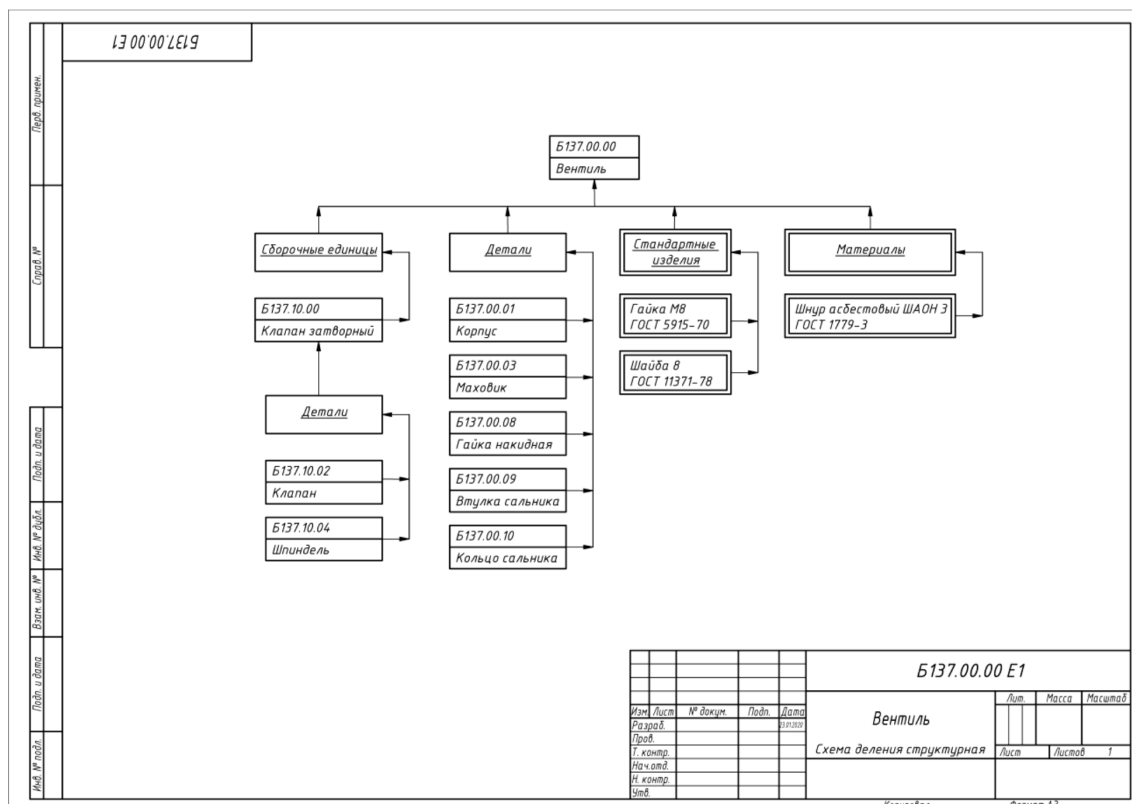


Рис. 5. Пример оформления схемы деления

Сформированные обозначения деталей и сборочных единиц добавляются в соответствующие строки в графические обозначения на схеме деления. Пример выполнения схемы деления на учебную сборочную единицу приведен на рис. 5.

В результате исследования предложен порядок действий для проведения подготовки исходных данных для выполнения электронных документов на изделие. Определены форма учебного документа (схема деления) и правила его оформления для контроля подготовки исходных данных. Определены учебные обозначения в схеме деления сборочной единицы на составные части. Эти обозначения универсальны для всего блока общеинженерных дисциплин и могут использоваться при выполнении учебной конструкторской документации на специальных и выпускающих кафедрах.

### Выводы

Современные системы автоматизированного проектирования оформляют конструкторскую документацию в полуавтоматическом режиме. Знание правил составления и оформления электронной конструкторской документации входит в компетенции современного специалиста. При выстраивании сквозной информационной конструкторской и технологической подготовки в высшем профессиональном образовании очень важным является унифицирование методик обучения для разработки и выполнения электронных документов на изделия машиностроения. Учебная конструкторская документация может быть выполнена как в электронном виде, так и на бумажном носителе. Предложенные

учебные обозначения позволяют с большей эффективностью создавать электронную конструкторскую документацию в системах автоматизированного проектирования.

### Список литературы

1. Тимофеев В.Н., Демина Ю.Ю. Развитие методики преподавания инженерно-графических дисциплин в техническом вузе // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2020. № 2–1 (41). С. 116–119.
2. Андреев-Твердов А.И., Куропаткина О.В., Боровиков И.Ф. Инженерно-геометрическая подготовка студентов технических вузов: состояние проблемы перспективы // *Альманах современной науки и образования*. 2015. № 7 (97). С. 16–18.
3. Гузненков В.Н., Журбенко П.А., Винцулина Е.В. Методика преподавания инженерной графики в МГТУ им. Н.Э. Баумана // *Международный журнал экспериментального образования*. 2019. № 2. С. 5–9.
4. Демидов С.Г. Компьютерное моделирование в графической подготовке студентов технического университета // *Российский научный журнал*. 2015. № 1 (44). С. 143–145.
5. Guznenkov V., Zhurbenko P. Electronic Geometric Modeling is the Basis of Modern Geometric-Graphic Education in the Technical University. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2019. Т. 809: 18th International Conference on Geometry and Graphics, ICGG 2018. P. 1268–1273. DOI: 10.1007/978-3-319-95588-9\_109.
6. Горшков Г.Ф., Голубев Д.В., Филатова О.И. Содержание и методы обучения графическому документированию с использованием информационных технологий // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014. № 5. С. 104–106.
7. Седов Л.А., Коробочкина Н.В. Сборочный чертеж: метод указания к домашнему заданию по курсу «Инженерная графика». М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2001. 26 с.
8. Бочарова И.Н., Демидов С.Г. Инженерная графика как база интеграции общеинженерных дисциплин в техническом университете // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2017. № 4–5. С. 25–28.
9. Андреев-Твердов А.И., Боровиков И.Ф., Калинин В.И., Яковук О.А. Формирование компетенций, необходимых для разработки конструкторской документации, у студентов технических университетов // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2017. № 3 (7). С. 10–13.



УДК 37.018.74

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ: ВЛИЯНИЕ НА ФИНАНСОВОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Медведь И.В.

*Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования,  
Санкт-Петербург, e-mail: mivpiter@yandex.ru*

Цель исследования – теоретико-экспериментальное обоснование влияния финансового обучения на финансовое развитие личности обучающихся. В качестве предмета рассмотрения в статье представлены четыре варианта модели формирования финансовой грамотности в учебном процессе основной школы, предназначенные для урочной и внеурочной формы обучения. Доказано, что финансовое обучение оказывает влияние на финансовое развитие личности обучающихся, если оно построено по эффективной модели формирования финансовой грамотности. Экспериментальным путем выявлены и описаны характеристики эффективной и неэффективной модели формирования финансовой грамотности. Установлено, что в условиях отсутствия финансового обучения на фоне увеличения объема знаний по предметам происходит снижение согласованности личностных качеств обучающихся (формируется противоречивая личность). Научная новизна исследования заключается в разработке эффективной модели формирования финансовой грамотности для урочной формы обучения с возможностью интеграции обучающей программы в курс обществознания. В результате выполнен дефицит научных исследований и публикаций относительно результатов финансового образования обучающихся. Ценность модели формирования финансовой грамотности в обучении особенно возрастает в условиях подготовки к внесению изменений в образовательные программы и учебники, связанные с расширением финансовой информации. Опыт практического применения моделей формирования финансовой грамотности, описанный в статье, может быть полезен педагогу, работающему в системе основного общего образования, для создания программы финансовой грамотности, а также организаторам образования для планирования результатов финансового обучения.

**Ключевые слова:** модель формирования финансовой грамотности, финансовое обучение, финансовое развитие личности, личностные качества обучающихся

## MODEL OF THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY THE IMPACT ON THE FINANCIAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

Medved I.V.

*Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg,  
e-mail: mivpiter@yandex.ru*

The purpose of the research is theoretical and experimental substantiation of the influence of financial training on the financial development of students' personality. As a subject of consideration, the article presents four variants of the model of financial literacy formation in the educational process of primary schools, designed for the part-time and extracurricular forms of education. It is proved that financial education has an impact on the financial development of students' personality, if it is built on an effective model of financial literacy formation. Experimentally identified and described the characteristics of an effective and non-effective model of financial literacy formation. It was found that in the absence of financial training, against the background of increasing knowledge of subjects, there is a decrease in the consistency of personal qualities of students (a contradictory personality is formed). The scientific novelty of the research consists in the development of an effective model of financial literacy formation for a fixed-term form of education with the possibility of integrating the training program into a social science course. As a result, the deficit of scientific research and publications on the results of financial education of students has been filled. The value of the financial literacy model in education is especially increased in the context of preparing for changes in educational programs and textbooks related to the expansion of financial information. The experience of practical application of models of financial literacy formation described in the article can be useful for a teacher working in the system of basic General education to create a financial literacy program, as well as for education organizers to plan the results of financial training.

**Keywords:** model of financial literacy formation, financial training, financial development of the individual, personal qualities of students

Организация финансового обучения является актуальной задачей современного образования. Не требует доказательств мысль о том, что финансовое обучение должно быть эффективным, т.е. не только приводить к увеличению объема знаний, умений и навыков, но и открывать обучающимся новые горизонты личностного развития. Можно утверждать, что эффективный процесс формирования финансовой грамотности должен сопровождаться

развитием личностных качеств, без которых реализация на практике финансово грамотного поведения затруднена. Ответственность, целеустремленность и самостоятельность могут быть отнесены к ключевым личностным качествам, лежащим в основе финансового развития. Таким образом, обобщенные результаты тестирования моделей обучения по критерию «влияние на личностные качества обучающихся» могут быть полезны при

прогнозировании эффективности финансового обучения.

Цель исследования: выявить характер влияния обучения, построенного по моделям формирования финансовой грамотности, на финансовое развитие личности обучающихся.

#### Материалы и методы исследования

Статья написана по материалам диссертационного исследования, состоявшегося в г. Санкт-Петербурге на базе государственных бюджетных образовательных учреждений школ № 655, 630, 246 и гимназии № 272 в 2017–2020 гг. Общее количество участников исследования составили 2411 обучающихся основной школы с 5 по 11 классы. Обучение по четырем моделям формирования финансовой грамотности прошли 147 обучающихся пятих классов. Данные получены в результате проведения педагогического эксперимента методом наблюдения и анализа результатов деятельности (наблюдения на уроке, домашних заданий, контрольных работ и т.д.).

Для исследования личностных качеств обучающихся, прошедших финансовое обучение, построенное по моделям М1, М2, М3 и М4, использовались следующие психодиагностические инструменты:

– для измерения уровня развития волевых качеств личности (целеустремленность и самостоятельность) – методика Н.Е. Стамбуловой в модификации С.М. Шингаева (далее ММС) [1];

– для измерения уровня ответственности личности – методика «Уровень субъективного контроля» (далее УСК) [2].

Измерения производились во всех экспериментальных группах и контрольной

группе в период до и после обучения, при этом в контрольной группе обучение не проводилось. Для обработки полученных данных использовались методы математической статистики.

#### Результаты исследования и их обсуждение

##### *Характеристики моделей формирования финансовой грамотности*

Модель формирования финансовой грамотности – это теоретический конструкт, который может быть использован для интеграции обучающей программы по финансовой грамотности в учебный процесс основной школы. Модель, представляющая собой совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих, соответствующих друг другу равноценных частей, таких как способ интеграции в учебный процесс; технология обучения; методы обучения; обучающая программа.

В настоящей статье рассматриваются 4 модели формирования финансовой грамотности, в табл. 1 представлены их основные характеристики.

Программы А1 и А3 являются авторскими разработками, созданными в процессе адаптации подхода Дж. Годфри к финансовому воспитанию российских школьников [3]; программа А2 разработана на основе материалов по финансовой грамотности И.В. Липсица и Е.А. Вигдорчик [4], в ней акцент сделан на усиление знаниевого компонента. Интеграция программ А2 и А3 осуществлена в курс обществознания для пятого класса [5]. Подробному описанию программ формирования финансовой грамотности будет посвящена отдельная статья.

Таблица 1

Характеристики моделей формирования финансовой грамотности

| Модель обучения, класс               | Форма обучения                             | Технология и методы обучения  | Обучающая программа  |
|--------------------------------------|--|---|--|
| 5 класс<br>М1 34 урока (34 часа)     | Внеурочно<br>Дополнительное образование    | Технология модерации, командные, диалоговые методы обучения, элементы психологического тренинга, деловые игры   | А1 Программа финансового воспитания А1 (подход Дж. Годфри) |
| 5 класс<br>М2 12 уроков по ½ ч (6 ч) | Урочно интегрировано в курс обществознания | Традиционная модель обучения, традиционные методы обучения  | А2 Программа А2 (по разработанному УМК И.В. Липсица)       |
| 5 «В»<br>М3 12 уроков по 1 ч (12 ч)  | Урочно интегрировано в курс обществознания | Технология модерации, Сингапурская методика преподавания, основанная на командных и диалоговых методах обучения | А3 Программа воспитания А3 (авторская)                     |
| 5 «Г»<br>М4 12 уроков по 1 ч (12 ч)  | Урочно интегрировано в курс обществознания | Технология модерации Сингапурская методика преподавания, основанная на командных и диалоговых методах обучения  | А2 Программа А2 (по разработанному УМК И.В. Липсица)       |

*Особенности организации финансового обучения по моделям формирования финансовой грамотности*

Особенности организации обучения, понимаемой как способ упорядочивания взаимодействия участников обучения в соответствии с разработанной моделью, представлены в табл. 2.

Важно отметить, что в соответствии с моделями М3 и М4 обучение построено по технологии модерации [6] с применением Сингапурской методики обучения [7, 8].

Подводя предварительный итог, можно оценить эффективность финансового обучения по моделям М1, М2, М3 и М4 по следующим критериям:

- удобство внедрения в учебный процесс;
- обеспечение массовости финансового обучения;
- обеспечение усвоения школьниками обучающей программы.

*Модель М1:* модель не работает, не обеспечивает усвоение знаний в целом по выборке, так как не обеспечивает массового финансового обучения. Как следствие, модель не обеспечивает усвоение знаний в целом по выборке. При этом согласование включения финансового обучения в допол-

нительное образование является наиболее удобным.

*Модель М2:* модель не работает – программа не вписывается в контекст традиционного обучения по обществознанию; не обеспечивает усвоение знаний в целом по выборке, при этом массовость обучения обеспечивается полностью. Согласовать с учителем обществознания включение финансового обучения в конкретный урок оказалось затруднительно.

Мы объединяем модели М3 и М4, так как они отличаются только содержанием обучающей программы А2 и А3: а на оценку эффективности моделей по описанным выше критериям содержание программ не оказывает влияние.

*Модель М3 и М4:* модель работает и обеспечивает синергию технологии обучения и методов; обучающая программа привлекает родителей к обучению детей; модель обеспечивает усвоение знаний на хорошем и среднем уровне. Так же зафиксированы образовательные эффекты применения моделей М3 и М4, которые состоят в развитии «навыков XXI века»: коммуникации, критического мышления, координации и креативности [9].

**Таблица 2**

Особенности организации обучения

| Модель | Особенности организации обучения   | Сопутствующие причины и обстоятельства   |
|--------|--|--|
| М1     | Фактически усвоено 2 модуля из 10. Состав группы сократился с 32 до 5–8 человек уже к концу первого полугодия; во втором полугодии интерес к финансовой грамотности стал затухать. До конца учебного года занятия посещали 3–5 человек.<br>Не обеспечивает усвоение знаний в целом по выборке  | Не обеспечивает массовость: на фоне общей перегруженности не выдерживает конкуренции со спортивными и творческими кружками и репетиторами: обучающиеся не выбирают внеурочную деятельность для повышения уровня своей финансовой грамотности |
| М2     | Запланировано 12 уроков по конкретным темам, но проведено только 9 из них. Традиционное обучение не требует дополнительной подготовки. Учителю обществознания заранее предоставлялась технологическая карта части урока по финансовой грамотности  | Интеграция программы приводит:<br>1. К «разрыву ткани урока» в связи с конфликтом «методов» и «содержания» материала.<br>2. К возникновению когнитивного диссонанса у обучающихся  |
| М3     | Запланировано 12 уроков, но проведено только 9 из них. Обучение по технологии модерации с применением Сингапурской методики требует дополнительных навыков от детей и педагога. Требуется: перестановка мебели в классе, подготовка оборудования и материалов. Специфика организации урока состоит в кардинальном изменении структуры урока (варианты взаимодействия между элементами урока) | Модель позволяет программе полностью реализовать заложенный в ней потенциал возможностей и соответствует всем критериям оценки.  |
| М4     | Запланировано 12 уроков, но проведено только 9 из них. Обучение по технологии модерации с применением Сингапурской методики требует дополнительных навыков от детей и педагога. Требуется: перестановка мебели в классе, подготовка оборудования и материалов. Специфика организации урока состоит в кардинальном изменении структуры урока (варианты взаимодействия между элементами урока) | Модель позволяет программе полностью реализовать заложенный в ней потенциал возможностей и соответствует всем критериям оценки.  |

*Влияние финансового обучения по моделям формирования финансовой грамотности на финансовое развитие обучающихся*

Далее в статье описывается, каким образом проведена обработка данных, на основании которой делаются выводы о характере влияния финансового обучения на финансовое развитие.

Для повышения достоверности применена двухэтапная процедура сравнения данных:

1 этап: для сравнения двух независимых выборок 5 «А» и 5 «Б»; 5 «В» и 5 «Г» по уровню признаков, выявленных после проведения теста ММС и УСК в периоды «до», «после» и «до – после» обучения применен непараметрический статистический критерий Манна – Уитни, в результате получено подтверждение допустимости парного объединения (укрупнения) групп: «Модель 1/2» (5 «А» и 5 «Б» классы), «Модель 3/4» (5 «В» и 5 «Г» классы) и Контроль (5 «Д» класс).

2 этап: для одновременного сравнения между собой трех выборок: «Модель 1/2», «Модель 3/4» и Контроль по уровню признаков, выявленных после проведения теста ММС и УСК в периоды «до», «после» и «до – после» обучения применен непараметрический критерий Краскелла – Уоллеса. Для описания количественных показателей использовались среднее значение и стандартное отклонение в формате « $M \pm S$ ». Анализ динамики показателей в случае сравнения двух периодов произведен на основе непараметрического критерия Вилкоксона. Корреляционный анализ проведен на основе непараметрической ранговой корреляции по Спирмену. Уровень статистической значимости был зафиксирован на уровне вероятности ошибки 0,05. Статистическая обработка данных выполнена с использованием пакетов прикладных программ Statistica 10 и SAS JMP 11.

Получены результаты, описывающие взаимосвязь модели обучения с показателями личностных характеристик, измеряемых методиками УСК и ММС: модели М1 и М2 и модели М3 и М4 не влияют на изменение личностных характеристик, измеряемых тестами УСК и ММС, так как статистически значимые изменения отсутствуют.

Для анализа динамики показателей «Модель 1/2», «Модель 3/4», Контроль по периодам «до» и «после» применен непараметрический критерий Вилкоксона, выяснена направленность и выраженность изменений (сдвиг) в указанный период:

– группа «Модель 1/2» не освоила программу, так как статистически значимые изменения обнаружены только в двух пока-

зателях методики ММС, но они произошли не в нужную сторону: генерализированная целеустремленность и выраженная самостоятельность уменьшились, что свидетельствует о том, что группа «Модель 1/2» не освоила программу;

– по группе «Модель 3/4» результаты показывают, что существенных изменений в показателях УСК и ММС за время обучения в этой группе не произошло. Однако нет оснований считать, что Модель 3/4 не усвоена. Несмотря на то, что личностные характеристики не изменились, фактическое усвоение Модели 3/4 можно проверить другими способами.

Важно обратить внимание на то, что состоялось всего 9 уроков из 12 запланированных (для сравнения, курс обществознания рассчитан на 34 урока). В такой ситуации нереалистично ожидать существенных изменений личностных качеств. Статистически значимые изменения указывают на тенденции – возможные будущие изменения, при условии продолжения обучения финансовой грамотности;

– в группе «Контроль» также практически не произошло существенных изменений: только по одному показателю («Целеустремленность генерализированная») наблюдается рост среднего значения.

Для изучения связей между показателями методик ММС и УСК по группам «Модель 1/2», «Модель 3/4» в периоды «до» и «после» проведен корреляционный анализ на основе непараметрической ранговой корреляции по Спирмену, выявлены статистически значимые корреляционные связи между личностными характеристиками. Оценка тесноты установленных связей между показателями позволяет нам сделать выводы о характеристиках структуры личности (согласованности/ не согласованности, гомо/гетерогенности) обучающихся по различным моделям обучения.

Есть основания понимать под финансовым развитием личности согласованность личностных характеристик, образующих непротиворечивую личность, возникающую в процессе финансового обучения и воспитания между ответственностью, самостоятельностью и целеустремленностью.

Результаты корреляционного анализа показывают:

– наименьшее количество статистически значимых корреляционных связей между интернальностью и самостоятельностью и целеустремленностью получено в группе «Модель 1/2», причем этих связей мало и в период «до», и в период «после», что говорит о тенденции развития гетерогенности в структуре личности обучающихся;

Таблица 3

Влияние модели обучения на личностные характеристики и финансовое развитие обучающихся

| Модель     | Качества личности: целеустремленность, самостоятельность, ответственность  | Взаимосвязи между качествами личности (согласованность) |
|------------|--|---|
| M1         | Влияние не в нужную сторону (отрицательное), программа не усвоена  | Нет изменений: несогласованность сохранилась            |
| M2         | Влияние не в нужную сторону (отрицательное), программа не усвоена  | Нет изменений: несогласованность сохранилась            |
| M3         | Модель не повлияла, усвоение программы должно быть подтверждено дополнительными средствами. Есть тенденция на возможные будущие изменения при условии продолжения обучения | Есть изменения: в сторону увеличение согласованности    |
| M4         | Модель не повлияла, усвоение программы должно быть подтверждено дополнительными средствами. Есть тенденция на возможные будущие изменения при условии продолжения обучения | Есть изменения: в сторону увеличение согласованности    |
| «Контроль» | Не произошло существенных изменений  | Есть изменения: в сторону снижения согласованности      |

– наибольшее количество связей обнаружено в группе «Модель  $\frac{3}{4}$ », причем их количество существенно увеличилось в период «после» (с 7 до 12), что свидетельствует о развитии в сторону согласованности личностных характеристик, образующих непротиворечивую личность;

– в контрольной группе было примерно такое же количество значимых взаимосвязей, как в группе «модель  $\frac{3}{4}$ » (8 связей), но в период «после» их число сильно сократилось (осталось 5).

В табл. 3 представлена обобщенная картина влияния обучения по моделям на личностные характеристики обучающихся и их финансовое развитие.

*Оценка эффективности моделей формирования финансовой грамотности по критерию влияния на финансовое развитие личности*

Можно утверждать, что эффективная модель формирования финансовой грамотности положительно влияет на финансовое развитие личности обучающихся. Выявлено, что модели M3 и M4 являются эффективными.

Соответственно, неэффективная модель формирования финансовой грамотности не влияет на финансовое развитие личности обучающихся. Выявлено, что модели M1 и M2 не являются эффективными.

На фоне отсутствия организованного формирования финансовой грамотности в учебном процессе происходит отрицательное влияние на финансовое развитие личности, связанное со снижением согласованности личностных качеств (формируется противоречивая личность).

**Выводы**

1. Финансовое обучение оказывает влияние на финансовое развитие личности обучающихся, если оно построено по эффективной модели формирования финансовой грамотности.

2. Эффективная модель формирования финансовой грамотности имеет следующие характеристики: предназначена для урочного обучения; обучающая программа предусматривает интеграцию в курс обществознания, не менее девяти отдельных уроков по 1 ч; обучение построено по технологии модерации с применением Сингапурской методики преподавания.

3. Эффективная модель формирования финансовой грамотности обеспечивает массовость обучения и хорошее усвоение знаний по программе.

4. Применение эффективной модели формирования финансовой грамотности в учебном процессе не соответствует критерию «удобство применения в учебном процессе».

5. Установлено, что в условиях отсутствия финансового обучения на фоне увеличения объема знаний по предметам происходит снижение согласованности личностных качеств (формируется противоречивая личность).

**Список литературы**

1. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под. ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2001. 448 с.  
 2. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.  
 3. Годфри Дж. Как научить ребенка обращаться с деньгами. М.: Добрая книга, 2006. 224 с.

4. Липсиц И.В., Вигдорчик Е.А. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 5–7 классы. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2015. 208 с.
5. Обществознание. 5 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой. М.: Просвещение, 2015. 217 с.
6. Буряшева Л.А., Газгиреева Л.Х. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы: методическое пособие. М.: КНОРУС, 2016. 192 с.
7. Фирюлина Н.В. Формы и методы педагогического сотрудничества: сингапурская методика // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-koncept.ru/2018/186037.htm> (дата обращения: 16.05.2020).
8. Кириллова С. Сингапурская методика «дружит» с ФГОС // Управление школой. 2014. [Электронный ресурс]. URL: [https://docviewer.yandex.ru/?lang=ru&tm=1587037106&tld=ru&name=Upr\\_01\\_2014-34\\_39.pdf&text=Сингапурская+методика+обучения&url=https%3A%2F%2Fwww.hse.ru%2Fdata%2F2013%2F12%2F19%2F1338937415%2FUpr\\_01\\_2014-34\\_39.pdf&lr=13&mime=pdf&110n=ru&sign=70f75dd8021709fd7c536ed2935ab7bf&keyno=0](https://docviewer.yandex.ru/?lang=ru&tm=1587037106&tld=ru&name=Upr_01_2014-34_39.pdf&text=Сингапурская+методика+обучения&url=https%3A%2F%2Fwww.hse.ru%2Fdata%2F2013%2F12%2F19%2F1338937415%2FUpr_01_2014-34_39.pdf&lr=13&mime=pdf&110n=ru&sign=70f75dd8021709fd7c536ed2935ab7bf&keyno=0) (дата обращения: 16.05.2020).
9. Медведь И.В. Модель формирования финансовой грамотности обучающихся: оценка эффективности // Modern Humanities Success/Успехи гуманитарных наук. 2020. № 4. С. 120–129.

УДК 378.2

## СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Настуев Э.Б.**

*Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета  
МВД России, Нальчик, e-mail: amv\_1978@mail.ru*

Статья посвящена проблемам формирования и структуры профессиональной компетентности преподавателя системы высшего образования в обеспечении качества образования. Автором проведен анализ профессиональной компетентности современного преподавателя на основе компетентностного подхода. Актуальность исследования обусловлена тем, что в системе высшего образования до настоящего времени сдерживается качественный рост педагогических работников из-за отсутствия программ подготовки кадров для работы в образовательных организациях высшего образования. В обновлении содержания и структуры высшего образования ключевая роль отводится профессиональной компетентности преподавателя, которая имеет основной направленностью повышение качества образования. Качество образования, в свою очередь, представляет собой интегральный показатель (характеристику) образовательного процесса, каким он должен быть и каким целям он должен служить. Профессиональную компетентность преподавателя можно охарактеризовать как готовность и способность использовать теоретические знания и практический опыт в трудовой деятельности. Профессиональная компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования включает в себя психолого-педагогическую, социально-экономическую, информационно-технологическую подготовку к осуществлению педагогической деятельности. Автором также рассмотрена профессиональная компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования в контексте оказания значительного влияния на качество предоставляемых образовательных услуг и определения содержания образования, качества учебных программ, методики обучения конкурентоспособности выпускников и других параметров, обуславливающих результативность образования. Вместе с тем автор обосновал положение о том, что знания и умения, которые необходимы преподавателям образовательных организаций высшего образования, подразделяются на три уровня, обеспечивающих совокупность компетенций в области организации образовательного процесса: проектирования методических подходов оценивания результатов обучения и формирования профессиональной коммуникации.

**Ключевые слова:** образовательные организации, высшее образование, качество образования, профессиональная компетентность

## STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A HIGHER EDUCATION TEACHER IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION

**Nastuev E.B.**

*North Caucasian institute of professional development (branch) of the Krasnodar University Ministry of  
Internal Affairs of the Russian Federation, Nalchik, e-mail: amv\_1978@mail.ru*

The article is devoted to the problems of the formation and structure of professional competence of a teacher in higher education in ensuring the quality of education. The author analyzes the professional competence of a modern teacher based on a competency-based approach. The relevance of the study is due to the fact that in the system of higher education the quality growth of teachers has been restrained to date due to the lack of training programs for work in educational institutions of higher education. In updating the content and structure of higher education, the key role is played by the professional competence of the teacher, which has the main focus on improving the quality of education. The quality of education, in turn, is an integral indicator (characteristic) of the educational process, what it should be and what goals it needs to serve. The professional competence of the teacher can be described as the willingness and ability to use theoretical knowledge and practical experience in work. The professional competence of the teacher of an educational institution of higher education includes psychological, pedagogical, socio-economic, information and technological preparation for the implementation of pedagogical activities. The author also examined the professional competence of the teacher of an educational institution of higher education in the context of having a significant impact on the quality of educational services provided and determining the content of education, the quality of curricula, teaching methods for the competitiveness of graduates and other parameters that determine the effectiveness of education. At the same time, the author substantiated the position that the knowledge and skills that are necessary for teachers of educational institutions of higher education are divided into three levels: providing a set of competencies in the field of organizing the educational process, designing methodological approaches for assessing learning outcomes and forming professional communication.

**Keywords:** educational organizations, higher education, quality of education, professional competence

Проблема совершенствования профессиональной компетентности преподавателя системы высшего образования в обеспечении качества образования обусловлена экономическими и социокультурными изме-

нениями, произошедшими в современном российском обществе. Так, к числу важных и наиболее перспективных проблем высшего образования следует отнести подготовку преподавателей для работы в этом сегменте.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в системе высшего образования до настоящего времени сдерживается качественный рост педагогических работников из-за отсутствия программ подготовки кадров для работы в образовательных организациях высшего образования. Именно поэтому особо остро стоит сегодня проблема непрерывного развития профессиональной компетентности преподавателя.

Перспективы развития и повышения качества современного высшего образования находятся в центре внимания государства, научной общественности и общества в целом [1].

Уточним, что по определению, данному в Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «образовательная организация высшего образования – образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и научную деятельность» [2].

Так, высшее образование можно квалифицировать как вид образования, основная направленность которого выражается в удовлетворении в полном объеме образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном и физическом совершенствовании.

В обновлении содержания и структуры высшего образования особое значение, как мы уже отмечали, отводится профессиональной компетентности преподавателя, которая обуславливает повышение качества образования.

Качество образования, в свою очередь, можно охарактеризовать как интегральный показатель (характеристику) образовательного процесса, каким он должен быть и каким целям он должен служить [3].

Деятельность по приведению качества образования в соответствие со стандартами современного уровня прогрессивного развития техники и информационных технологий, науки и культуры, открытости и мобильности, максимальным удовлетворением запросов рынка труда предопределила реформирование преподавательской деятельности в образовательных организациях высшего образования в процессе реализации образовательного и воспитательного процесса и обеспечения высокого уровня образованности и компетентности обучающихся. Вследствие этого эффективность изменений в системе высшего образования в значительной степени стала зависимой от уровня профессиональной компетентности преподавателя, которая в свою очередь

формируется на основе компетентного подхода, продиктованного международными требованиями [4].

Цель исследования состоит в том, чтобы на основе проведенного анализа существующей практики функционирования образовательных организаций высшего образования определить и обосновать структурные элементы профессиональной компетентности преподавателей.

Методы исследования включили гносеологический анализ (методологический, сравнительный анализ современных подходов в образовании); сравнение и систематизацию профессиональных компетенций преподавателей образовательных организаций высшего образования.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Современные взгляды на профессиональную компетентность преподавателя системы высшего образования в контексте их структуры и содержания находят отражение в самых разнообразных представлениях о них. При изучении многообразия понятия «профессиональная компетентность» хочется отметить наличие общего у всех авторов, а именно «наличие необходимых для избранной профессии знаний, умений, навыков, творческих способностей и личностных качеств для обеспечения продуктивной и эффективной производительности в решении профессиональных задач и достижении поставленных профессиональных целей посредством освоенных компетенций» [2, 3]. Исходя из предложенного определения профессиональной компетентности преподавателя системы высшего образования отметим, что, обуславливая педагогическую деятельность, ее можно структурировать на четыре базовые группы: знания; умения и навыки; профессиональные способности; профессионально-личностные качества [3].

Таким образом, профессионально-педагогическую подготовленность преподавателей образовательных организаций высшего образования целесообразно характеризовать и оценивать на основе важнейших структурных элементов компетентности – личностной составляющей и компетентного подхода. Следовательно, применительно к профессионально-педагогической подготовленности отмечается качественное, системное и динамическое состояние, которое обуславливает «совокупность личностно и профессионально значимых качеств, направленных на эффективное и результативное осуществление учебно-воспитательной деятельности» [3].



При формировании профессионализма у преподавателей образовательных организаций высшего образования за основу берется компетентностный подход. Он имеет основной направленностью раскрытие практических аспектов образовательного процесса в контексте выявления знаний, умений и навыков осуществления различных видов деятельности. Компетентность, с указанных позиций, представляет собой способность преподавателя строить свое «поступательное развитие с постоянным усложнением профессиональных задач и возрастанием уровней достижения» [4]. Вместе с тем профессиональную компетентность можно охарактеризовать как готовность и способность использовать теоретические знания и практический опыт в преподавательской деятельности [5].

Профессиональную компетентность преподавателя необходимо рассматривать как совокупность компетенций состоящих из трех уровней [4, 5].

На первом уровне преподаватель должен:

- овладеть знаниями и умениями организации образовательного процесса;
- сообразно целям обучения уметь осуществлять выбор методов, форм и средств обучения;
- комбинировать индивидуальные и групповые формы работы в соответствии с принципами и закономерностями личностного и профессионального становления специалиста;
- знать вопросы правового регулирования системы высшего образования;
- при оценивании результатов обучения пользоваться наиболее целесообразными способами и шкалами;
- осуществлять поиск необходимого учебно-методического материала по дисциплинам, в том числе размещенного на различных электронных ресурсах;
- аргументировать педагогические цели электронной образовательной среды при использовании в учебном процессе;
- в электронной форме осуществлять подготовку учебно-методических материалов.

На втором уровне предполагается, что преподаватель знает и умеет:

- организовать продуктивное информационное взаимодействие с обучающимися;
- осуществлять разработку методики преподавания с позиции личностной составляющей и компетентностного подхода;
- применять в образовательном процессе инновационные технологии;
- в ходе учебных занятий проектировать и осуществлять педагогические и андрогические принципы;

- осуществлять рефлексивную оценку результатов преподавательской деятельности;
- посредством электронных образовательных средств разрабатывать различные сценарии обучения;

– создавать целесообразные электронные образовательные ресурсы.

На третьем уровне преподаватель знает и умеет:

- осуществлять отбор средств и методов электронного обучения для достижения запланированного результата;
- упорядочить образовательный процесс с позиции собственного субъектного подхода;
- осуществлять отбор позитивного профессионального опыта своей педагогической деятельности с учетом прошлой практики и рефлексии;
- выбирать целенаправленные и результативные технологии обучения;
- применять самые разнообразные средства, методы и техники взаимодействия с субъектами образовательного процесса и обучения профессиональной коммуникации;
- применять возможности новых информационных технологий при проведении мастер-классов, открытых занятий, обучающих семинаров и тренингов;
- разработать средства и методы контроля и оценки результатов достижения обучающихся;
- разработать способы организации самостоятельной работы обучающихся с применением новых информационных технологий [4, 5].

Говоря о структурных элементах профессиональной компетентности преподавателя в контексте реализации качественного образовательного процесса можно отметить такие ее составляющие, как:

- во-первых, это «качество процессов, состоящих из методов, методик и технологий обучения и являющихся элементами качества деятельности преподавателя, связанных с процессом обучения;
- во-вторых, это качество результатов, состоящих из сформированных знаний, умений и навыков на различных этапах обучения, а также компетентности выпускников;
- в-третьих, это качество образования выпускников, состоящего из усвоенных необходимых знаний, умений и навыков умственного, физического и нравственного совершенствования, а также из достижений выпускников высшей школы в соответствии с планируемыми целями и задачами обучения;
- в-четвертых, это качество условий, состоящих из совокупности образовательных программ, педагогических кадров, уровня

подготовки обучающихся, материального и учебно-методического обеспечения» [6].

Таким образом, в обобщенном виде «качество образования можно охарактеризовать как комплексный показатель, выражающий степень соответствия образования требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, а также потребностям рынка труда, заказчиком образовательных услуг и личностным ожиданиям человека» [6, 7].

Исходя из сказанного, можно определить, что речь идет об образовательной услуге и качестве ее предоставления. И в этой связи основным требованием выступает профессиональная компетентность преподавателя как поставщика услуги, которая состоит в его квалификации, уровне подготовки, сформированных навыков и опыта [8]. Профессиональная компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования включает в себя психолого-педагогическую, социально-экономическую, информационно-технологическую подготовленность при решении педагогических задач. Практика педагогической деятельности обуславливает требования к знаниям, умениям и навыкам, которым преподаватель должен соответствовать.

В частности, «основные знания преподавателя образовательной организации высшего образования, формирующие профессиональную компетентность, должны составлять:

- основы психологии личности и социальной психологии;
- сущность и проблемы образовательного и воспитательного процесса в высшей школе;
- психологические пределы восприятия и усвоения учебного материала обучающимися;
- психологические особенности возраста обучающихся;
- индивидуальные качества обучающихся и их влияние на результаты педагогической деятельности;
- современные образовательные инструменты и технологии, позволяющие моделировать педагогическую деятельность;
- нормативно-правовые основы функционирования системы образования;
- представление о механизмах функционирования системы высшего образования» [9].

«Основные умения преподавателя образовательной организации высшего образования должны составлять:

- использование знаний фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей

научной области в образовательном процессе;

- изложение учебного материала во взаимосвязи с другими преподаваемыми предметными дисциплинами;

- знание культуры и искусства в качестве средств воспитания и духовно-нравственного совершенствования обучающихся.

Основные навыки преподавателя образовательной организации высшего образования должны составлять:

- методы научных исследований и организация научно-исследовательской работы;
- научно-методическая и учебно-методическая работа, выражающаяся в структурировании и грамотном преобразовании научного знания в учебный материал, а также в методике и приемах составления упражнений, задач и тестов по преподаваемым дисциплинам;

- методы и приемы устного и письменного изложения учебного материала;

- методы формирования у обучающихся навыков самостоятельной внеаудиторной работы, профессионального мышления, развития творческих способностей, контактной работы» [10, 11].

Это далеко не исчерпывающий перечень требований к знаниям, умениям и навыкам, формирующим профессиональную компетентность преподавателей образовательных организаций высшего образования. Однако на их основе становится возможным определить компетенции, которые должны быть присущи преподавателям. В их числе:

- менеджерские компетенции, в структуру которых входит: определение образовательных целей и планирование достижений, организация своей деятельности и деятельности обучающихся, контроль, коммуникация, искусство убеждения, принятие решений, умение выступать перед аудиторией;

- педагогические компетенции, которые состоят из: владения различными педагогическими приемами, технологиями, методами и средствами обучения, творческое отношение к профессии, высокий интерес и любовь к своему предмету, применение индивидуального подхода;

- психологические компетенции, формирующие: умение диагностировать морально-психологическую обстановку в больших и малых группах, умение расположить обучающихся к себе и преподаваемому предмету, владение приемами снятия возникающих напряжений в группах (больших и малых) [11–13].

Таким образом, можно диагностировать, что компетенция, компетентность представляют собой характеристику специалиста, профессионала своего дела.

### Заключение

Обобщая вышеизложенное, отметим, что профессиональная компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования выступает ключевым звеном качества представляемых образовательных услуг, которая определяется содержательным аспектом образовательного пространства, качественной характеристикой учебных программ, целесообразностью применяемых методик обучения, конкурентоспособностью выпускников и других параметров, обуславливающих понятие «качество образования». Таким образом, поиск путей повышения профессиональной компетентности преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс в рамках высшего образования, остается важнейшим направлением деятельности в теории и практике образования.

### Список литературы

1. Аширбагина Н.Л. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя – основа повышения качества образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2013. № 3 (7). С. 47–50.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС «Консультант Плюс». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 06.05.2020).
3. Степанова Н.А. Характеристики профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Международной научной конференции. 2018. С. 120–123.
4. Лопанова Е.В. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза: структура, содержание, оценка сформированности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16400> (дата обращения: 06.05.2020).
5. Лопанова Е.В. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза: структура, содержание, оценка сформированности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 2. С. 121.
6. Настуев Э.Б. Роль профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в обеспечении качества образования // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. № 1. С. 171–173.
7. Аширбагина Н.Л. Взаимосвязь качества образования и профессиональной компетентности преподавателя // Философия в современном мире: диалог мировоззрений: материалы VI Российского философского конгресса. 2012. С. 162.
8. Попова Н.В. Теоретический анализ профессионально-педагогической компетентности преподавателя в системе современного образования // Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 4 ч. 2017. С. 117–119.
9. Петрук Г.В. Методические аспекты оценки качества профессорско-преподавательского состава университета // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 289–291.
10. Газгиреева Л.Х., Бурняшева Л.А. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя вуза как ключевой фактор повышения качества образования // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 4. С. 235–243.
11. Сенищенко С.П. К вопросу о профессионально значимых качествах преподавателя вуза // Высшее образование в аграрном вузе: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам учебно-методической конференции. Отв. за вып. Д.С. Лилякова. 2018. С. 295–298.
12. Гапова О.И. Совершенствование психолого-педагогической компетентности преподавателя как условие повышения качества профессионального образования // Медицинское образование XXI века: компетентный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования: сборник материалов Республиканской научно-практической конференции с международным участием. Витебский государственный медицинский университет. 2017. С. 37–39.
13. Старовойтов В.А. Роль компетентности в профессиональной деятельности преподавателя // Актуальные вопросы права, образования и психологии: сборник научных трудов. Могилев, 2016. С. 356–361.

УДК 373.2

## ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семенова М.В., Николаева Л.В.

*Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, e-mail: pimdo@mail.ru*

Статья посвящена развитию речи детей младшего дошкольного возраста на основе использования театрализованных игр. Подражание, театрализация, проигрывание знакомых сюжетов в разных играх характерны для детей дошкольного возраста. Эффективное использование воспитателем элементов театрализации имеет большое значение для развития речи дошкольников. Цель статьи – теоретически и практически обосновать использование театрализованных игр по развитию речи детей младшего дошкольного возраста. В статье дается анализ психолого-педагогической литературы по развитию речи детей, описание опытно-экспериментальной работы во второй младшей группе детского сада. Подробно описаны методики исследования уровня развития речи детей, проанализированы результаты, выявлены проблемные аспекты речевого развития детей. Для развития речи детей младшего дошкольного возраста автор предлагает активно использовать театрализованные игры, практические методы обучения: игра, метод игровой импровизации, обыгрывание этюдов, инсценировка. Из словесных методов применяются рассказ, беседы, чтение художественных произведений, сказок, потешек. Для занятий театрализованной деятельностью автор предлагает организовать соответствующую развивающую предметно-пространственную среду: оформление «центра ряжения», в котором находятся костюмы сказочных персонажей, различные маски, реквизит для постановок, создание различных видов театров: варежковый, пальчиковый, кукольный, настольный театр. Проведенная работа дала положительные результаты.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, развитие речи, мышление, театрализованные игры, сказки, театр, практические методы, словесные методы

## THEATERED GAMES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE

Semenova M.V., Nikolaeva L.V.

*North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Yakutsk, e-mail: pimdo@mail.ru*

The article is devoted to the development of speech of children of primary preschool age through the use of theatrical games. Imitation, theatricalization, playing familiar stories in different games are typical for preschool children. The teacher's effective use of theatrical elements plays an important role in the development of preschool speech. The purpose of the article is to theoretically and practically justify the use of theatrical games to develop the speech of children of primary preschool age. The article provides an analysis of the psychological and pedagogical literature on the development of children's speech, a description of the experimental work in the 2nd younger group of kindergarten. The methods of studying the level of development of children's speech are described in detail, the results are analyzed, the problematic aspects of children's speech development are identified. To develop the speech of children of primary preschool age, the author proposes to actively use theatrical games, practical teaching methods: the game, the method of game improvisation, playing sketches, and dramatization. From verbal methods used story, conversation, reading fiction, fairy tales, nursery rhymes. To organize classes in theatrical activities, the author proposes to create an appropriate developing subject-spatial environment, design of a «center of attraction», which contains costumes of fairy-tale characters, various masks, props for performances, the creation of various types of theaters: mittens, finger, puppet, table theater. The work carried out showed positive results.

**Keywords:** preschool age, speech development, thinking, theatrical games, fairy tales, theater, practical methods, verbal methods

Речь является основным показателем уровня развития ребенка дошкольного возраста. С помощью речи ребенок получает возможность социализироваться в окружающей среде, обращаться к другим с просьбой, быть понятым родителями, детьми, воспитателями. Психологами давно установлено, что речь и мышление взаимосвязаны.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописано, что «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активно-го словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологи-

ческой речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [1].

Развитие речи ребенка считается основой его общего развития, предпосылкой успешности обучения в школе и в дальнейшей жизни. Развитию речи детей дошкольного возраста посвятили свои работы такие психологи и лингвисты, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин,

А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Ф.А. Сохин, Л.А. Пеньевская, А.М. Леушина, О.П. Соловьева и др.

Рассмотрим сущность понятия «речь» в контексте работ ученых-исследователей в отношении детей дошкольного возраста. По определению С.Л. Рубинштейна, «речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения посредством языка. Речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности или форма осуществления мышления. Речь, слово являются специфическим единством чувственного и смыслового содержания» [2, с. 49].

Театрализованные игры способствуют развитию речи детей на основе использования принципа – обучать в процессе игры. «Ребенок выражает свои эмоции, чувства, публично выступает. Формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь» [3, с. 5].

Как отмечает В.В. Комлева, «театрализованное образовательное культурно-творческое пространство – это поле активного продуктивного взаимодействия дошкольника, педагога, родителей и особой среды, в которой коллективное творчество благотворно влияет на развитие речи ребенка. В этом пространстве действуют особая педагогическая модель, особые отношения «педагог – ребенок», «ученик – родитель». У детей появляются способности к творческому воображению, стремление к совместному творчеству и сценическому действию» [4, с. 49].

С.Л. Рубинштейн так говорил о взаимодействии мышления и речи: «Мышление и речь, не отождествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается» [5, с. 24].

Идеи Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого о роли родного языка в развитии и воспитании детей разрабатывали в своих работах по методике развития речи дошкольников Е.И. Тихеева, А.М. Леушина.

Любой родитель, любой воспитатель знает, что важно начинать развитие речи с младшего дошкольного возраста. Как отмечает М.Д. Маханева, «речевое развитие детей младшего дошкольного развития характеризуется его высокой активностью. Малыш постоянно разговаривает, между ребенком и родителем, а также между ребенком и сверстниками появляются диалоги. Чаще это вопросы, побуждения к чему-либо или сообщения о себе или о чем-либо.

Тут на первое место выходит познавательная функция, ведь малыш постоянно задает вопросы и развивается, получая на них ответы. Главной отличительной особенностью становится то, что малыш начинает говорить, действуя при этом, то есть речь становится частью действия» [6, с. 20].

Мы согласны с мнением Е.А. Антипиной о том, что «театральная игра – это самый распространенный вид детского творчества. Она близка и понятна ребёнку, входя в образ, он играет любые роли, стараясь подражать тому, что видит и что его заинтересовало, и получая огромное эмоциональное наслаждение. Под театрализованными играми ученые понимают «игры в театр», «сюжетами которых служат хорошо известные сказки или театральные представления по готовым сценариям» [5, с. 3].

С помощью театрализованных игр дети легко овладевают родной речью через многократное проговаривание и осмысливание фраз героев сказок, которых они играют. При этом они часто используют игрушки, куклы, исполняя за них их речь. В такой режиссерской игре ребенок выступает как режиссер действия и как исполнитель роли. В такой игре у детей развивается воображение, фантазия, в своей речи они используют разные эмоциональные выражения: радость, грусть, обиду, сожаление и др. – в зависимости от роли персонажа.

Разновидностями форм театрализованной деятельности являются кукольный театр, настольный театр, инсценировки, постановки и др.

Цель статьи: теоретически и практически обосновать использование театрализованных игр по развитию речи детей младшего дошкольного возраста.

#### **Материалы и методы исследования**

Наше исследование проводилось на базе МБДОУ детского сада «Ромашка» с. Ерт, Горного улуса РС (Якутия). В опытно-экспериментальной работе приняли участие 10 детей второй младшей группы: 7 детей – 4 года, 3 ребенка – 3 года, в группе 5 мальчиков, 5 девочек.

На констатирующем этапе были использованы следующие методики.

Пересказ якутской народной сказки «Старушка Бэйбэрикээн с пятью коровами». Материал: небольшая мягкая игрушка – зайчонок «Куобахчаан». Куобахчаан просит ребенка рассказать ему сказку про старушку Бэйбэрикээн с пятью коровами.

В ответе ребенка учитывается содержательность, самостоятельность, логичность и последовательность рассказа.

Критерии:

– 3 балла – ребенок без затруднения, свободно сам пересказывает сказку.

– 2 балла – ребенку удастся рассказать сказку при помощи и подсказке взрослого.

Воспитатель: Жила-была...

Ребенок: старушка Бэйбэрикээн.

Воспитатель: И были у старенькой бабушки...

Ребенок: пять коров.

– 1 балл – ребенок не умеет составлять связный рассказ, может сказать только некоторые слова.

Задание 2. Понимание значения слова Сэргэ.

В задании ребенок должен назвать слово и объяснить, что оно означает, для чего используется.

Критерии:

– 3 балла – ребенок правильно отвечает, что это сэргэ, и объясняет, для чего он используется: это столб для привязывания коня.

– 2 балла – ребенок правильно называет предмет, но не знает его точного назначения. По его объяснению, сэргэ – это столб для украшения.

– 1 балл – ребенок не знает, что это.

Задание 3. Игра в водящего. Дети по очереди играют роль водящего. Водящий по указанию воспитателя прячет игрушки (машинку, куклу, Мишку). Другие дети в это время выходят из комнаты. Например, воспитатель говорит: «спрячь машинку под стол, куклу в шкаф, Мишку – около коробки». После того, как водящий спрячет игрушки, дети заходят. Водящий спрашивает: «Где машинка (кукла, Мишка)?» В этой игре проверяется понимание детьми предлогов.

Критерии:

– 3 балла получает ребенок, если он показал умение понимать предлоги, выполнил 3 задания правильно (спрятал книгу под столом, за столом, в ящике стола).

– 2 балла – если он показал умение понимать предлоги, выполнил 2 задания правильно (спрятал книгу под столом, в ящике стола).

– 1 балл ставится ребенку, который выполнил 1 задание правильно (спрятал книгу под столом).

Задание 4. Умение образовывать названия детенышей животных, образовывать ласкательные слова.

Материал – картинки: корова – теленок; лошадь – жеребенок; осел – осленок; заяц – зайчонок; медведь – медвежонок.

Критерии:

– 3 балла – ребенок без труда, свободно и самостоятельно называет детеныша животного.

– 2 балла – ребенок словесно не понимает задания, но по картинке может назвать детеныша животного.

– 1 балл – ребенок называет по картинке и только с помощью взрослого.

Задание 5. Исследование словарного запаса и звукопроизношения.

Материал – картинки:

1 серия: диван, кресло, телевизор, полка.

2 серия: белый стакан, синий чайник, сковородка, ложка.

3 серия: зеленая футболка, коричневая куртка, синяя юбка, черные джинсы

Критерии:

– 3 балла – ребенок правильно называет предмет, цвет и умеет классифицировать в одну группу.

– 2 балла – ребенок может назвать предмет и определить цвет.

– 1 балл – ребенок затрудняется назвать предмет и цвет предмета.

### Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования показали, что по методике 1 высокий уровень развития речи показали 30% детей, средний уровень выявлен у 50% детей, низкий уровень показали 20% детей. По методике 2 высокий уровень у 60% детей, средний и низкий – у 20% детей. Дети показали понимание слова «сэргэ». По методике 3 высокий уровень выявлен у 30% детей, средний – у 60%, низкий – у 10%. По методике 4 высокого уровня не оказалось, средний уровень показали 60% детей, низкий уровень – 40%. По методике 5 – самый низкий показатель. Высокий уровень не выявлен, средний уровень только у 10% детей, низкий уровень – у 90% детей. В таблице представлены результаты.

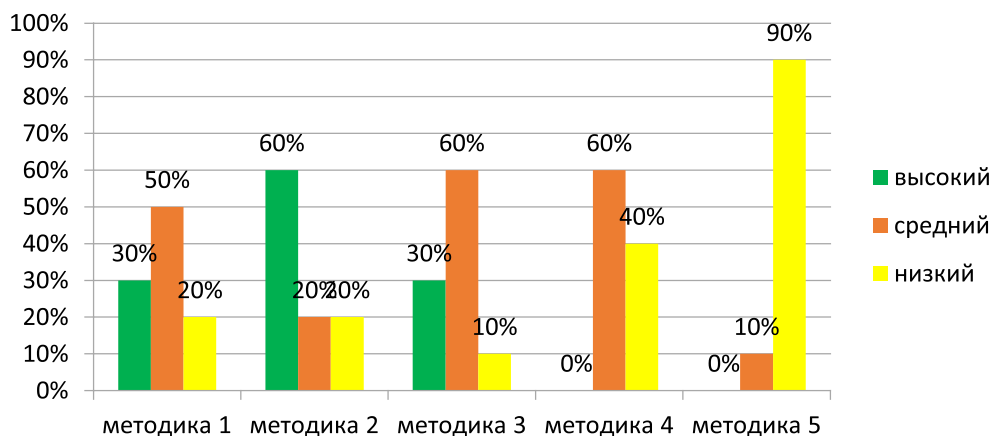
В виде диаграммы (рисунок) дан сравнительный анализ уровня развития речи детей по всем методикам.

Таким образом, мы выявили проблемные зоны в речевом развитии детей. Наибольшие трудности вызвало задание 5, сравнительно лучше дети выполнили задание 2.

Для развития речи детей второй младшей группы мы разработали перспективный план с использованием театрализованных игр на сюжеты народных сказок. Были использованы сказки «Теремок», «Курочка и цыплята», «Довольный котенок», «Зимовье зверей», «Новый год в лесу», «Зайцы и медведь», «Заяц и лиса», «Пушистые снежинки», «Глупые мышата», «Лиса, заяц и петух», «Девушка-хвошинка», олонхо «Нюргун Боотур Стремительный»

Результаты исследования уровня развития речи у детей

| Экспериментальная группа | Высокий |     | Средний |     | Низкий |     |
|--------------------------|---------|-----|---------|-----|--------|-----|
|                          | Кол-во  | %   | Кол-во  | %   | Кол-во | %   |
| Задание 1                | 5       | 50% | 3       | 30% | 2      | 20% |
| Задание 2                | 6       | 60% | 2       | 20% | 2      | 20% |
| Задание 3                | 3       | 30% | 6       | 60% | 1      | 10% |
| Задание 4                | 0       | 0%  | 6       | 60% | 4      | 40% |
| Задание 5                | 0       | 0%  | 1       | 10% | 9      | 90% |



Показатели уровня развития речи детей второй младшей группы

Успех любого обучения и воспитания во многом зависит от педагогического мастерства педагога. В организации театрализованной деятельности широко используем народные сказки, считалки, народные песенки, стишки, загадки. Из словесных методов применяем рассказ, беседы, чтение художественных произведений, сказок, потешек.

Игровые упражнения, этюды, считалки, пальчиковые игры помогают подготовить детей к театрализованной деятельности. Широко используем чтение, просмотр и обсуждение видеofilьмов, анализ картин по сказочным сюжетам.

Этапы работы над сказкой:

1. Чтение, прослушивание.
2. Обсуждение содержания, характера персонажей.
3. Проговаривание диалогов по ролям.
4. Показ воспитателем характерных особенностей образов героев (хитрая лиса, неуклюжий медведь, трусливый зайка, храбрый воин и т.д.).
5. Этюды по формированию умений передавать характер героев, эмоциональный настрой.

Такая работа подготавливает детей к инсценировке сказки. Дети с интересом ждут занятия, на занятиях увлеченно жи-

ваются в образы героев, в содержание сказки. Воспитатели стали замечать, что во время самостоятельных игр дети включают в свою речь заученные фразы из диалогов сказки, за счет чего намного обогащается их речь.

Целенаправленная, плановая работа по обогащению словарного запаса детей с помощью театрализованных игр позволяет добиться хороших результатов, так как дети младшего и среднего дошкольного возраста очень открыты, восприимчивы, сензитивны, склонны к подражанию.

В процессе работы над развитием речи детей на основе театрализованной деятельности мы подготовили для родителей такие постановки, как «Рукавичка», «Девушка-хвощинка», «Гусь и журавль». В формате кукольного театра были подготовлены любимые детские и вечные сказки «Колобок», «Репка».

Постановки были приурочены к праздникам «Новый год», «8 марта», «23 февраля», «День сказок», к родительским собраниям.

Самым зрелищным и кульминационным событием явилась инсценировка олонхо «Нюргун Боотур Стремительный» к национальному празднику ысыах, который традиционно проводится в конце учебного года, к началу лета. В инсценировке прини-

мали участие все дети, так как в олонхо участвуют не только главные герои, но и народ в изображении детей. Обязательно должна быть массовость, показ национальных обычаев, национальные спортивные игры, парад национальных костюмов, хороводный танец осуохай. Родители принимали активное участие в подготовке праздника. Готовили костюмы, декорации, национальные блюда. Сами родители тоже все были в национальных костюмах.

Взаимодействие с родителями является неотъемлемой частью работы любого педагога, так как без участия семьи в воспитании и развитии ребёнка невозможно сделать этот процесс эффективным.

В повседневной жизни группы родители также принимают активное участие. Их руками в группе создан «Центр сказки». Здесь собраны атрибуты героев якутских и русских сказок, такие как доспехи богатырей, шлемы, копья для мальчиков, кокошники, бастынга, короны принцессы для девочек, маски животных для театрализованных игр. Здесь куклы, созданные руками мам для различных форм театрализованной деятельности. Проводится лекторий для родителей.

### Заключение

Нами проведена повторная диагностика уровня развития речи по тем же методикам, что и в начале эксперимента. Результаты исследования показали, что по методике 1 высокий уровень развития речи показали 40% детей, средний уровень выявлен у 60% де-

тей. По методике 2 высокий уровень у 70% детей, средний у 30% детей. По методике 3 высокий уровень выявлен у 45% детей, средний – у 55%. По методике 4 высокий уровень – у 40%, средний – у 60% детей. По методике 5 высокий уровень – у 30%, средний – у 70% детей. Детей с низким уровнем нет.

Таким образом, проведенная работа подтвердила гипотезу о том, что театрализованные игры играют большую роль в развитии речи детей младшего дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244> (дата обращения: 06.05.2020).
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения языку дошкольников. Учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 400 с.
3. Пуйлова М.А. Роль театрализованных игр в речевом развитии дошкольников // Концепт. 2017. № 7. С. 49–54.
4. Комлева В.В. Театральные занятия с детьми дошкольного возраста как основа культурно-творческой деятельности // Педагогика искусства. 2013. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine> (дата обращения: 06.05.2020).
5. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду: игры, упражнения, сценарии. М.: ТЦ Сфера, 2009. 128 с.
6. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений. М.: ТЦ Сфера, 2013. 105 с.



УДК 377.5

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Федорова И.Р.**

*ОГБПОУ «Томский аграрный колледж», Томск, e-mail: irinarf67@mail.ru*

В выводах ряда современных исследований указывается на недостаточный уровень сформированности ключевых компетенций студентов системы среднего профессионального образования, что ставит перед профессиональными образовательными организациями серьезные требования к модернизации содержания и технологий реализации образовательных программ, в том числе в области формирования образовательных результатов, в частности общих компетенций. Соответственно, в данной статье обсуждаются особенности процесса формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций в условиях модернизации образования. Подчеркивается, что в теории и практике реализации компетентностных образовательных программ в профессиональных образовательных организациях формирование общих компетенций студентов является актуальной проблемой. В связи с этим систематизирован ряд ведущих идей о развитии общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций, в том числе соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», содержание общих компетенций как потенциальных личностных характеристик будущего специалиста среднего звена, механизмы и способы их формирования, существующие средства оценивания общих компетенций. К числу таких средств может быть отнесена такая дидактическая категория, как учебная задача, обладающая, по мнению ряда ученых, как формирующими, так и диагностическими свойствами.

**Ключевые слова:** профессиональные образовательные организации, образовательный процесс, общие компетенции, формирование, диагностика, учебные задачи

## FEATURES OF FORMATION OF GENERAL COMPETENCES OF STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS UNDER CONDITIONS OF MODERNIZATION OF EDUCATION

**Fedorova I.R.**

*Tomsk Agricultural College, Tomsk, e-mail: irinarf67@mail.ru*

The conclusions of a number of modern studies indicate an insufficient level of formation of the key competencies of students of the secondary vocational education system, which sets professional educational organizations serious requirements for the modernization of the content and technologies of the implementation of educational programs, including in the formation of educational results, in particular, general competencies. Accordingly, this article discusses the features of the process of forming the general competencies of professional educational organizations students in the context of modernization of education. It is emphasized that in theory and practice of implementing competency-based educational programs in professional educational organizations, the formation of the general competencies of students is an urgent problem. In this regard, a number of leading ideas on the development of general competencies of professional educational organizations students have been systematized, including the correlation of the concepts of «competence» and «competency», the content of general competencies as potential personal characteristics of a future mid-level specialist, mechanisms and methods of their formation, including such a didactic category as an educational task can be assigned.

**Keywords:** professional educational organizations, educational process, general competencies, formation, diagnostics, learning tasks

Успешность модернизации всего современного образования определяется качеством готовности кадрового обеспечения. Соответственно, в сферу приоритетов среднего профессионального образования в настоящее время входит решение задач не только профессионального, но и интеллектуального развития человека. В отличие от традиционного, компетентностный подход, являясь методологической основой актуализированных ФГОС СПО, в качестве основных результатов образования рассматривает и профессиональные, и общие компетенции выпускника.

Формирование компетенций обучающихся достаточно долго является научной

проблемой, что обуславливает необходимость систематизировать и обобщить ряд ведущих идей. Соответственно, целью данной работы является выявление особенностей формирования общих компетенций (далее – ОК) студентов профессиональных образовательных организаций в условиях модернизации образования.

### Результаты исследования и их обсуждение

В первую очередь необходимо рассмотреть соотношение понятий компетенция и компетентность. При анализе двух феноменов мы констатируем наличие множества научных исследований, которые до сих пор

не дают однозначного толкования данных понятий. Возможно, это связано с тем, что слово «competence» переводится с английского и как компетентность, и как компетенция. Соответственно, ряд исследователей (В.А. Болотов, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков) считают их одной и той же смысловой единицей.

Существует наличие различных подходов к их интерпретации. В частности, компетенция рассматривается и как образовательный результат, выражающийся в готовности выпускника справиться с поставленными задачами [1]; как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [2], и пр. Компетентность же современными авторами трактуется, в частности, как обобщенная профессионально-личностная характеристика человека-профессионала, определяющая качество его деятельности, отражающая его готовность к саморазвитию [3]; как опыт человека, приобретенный им в самых различных сферах жизнедеятельности [4] и т.д.

Очевидно, что большая часть определенных представляет компетенцию как структурную единицу процесса формирования компетентности в качестве заданной (например, профессиональным стандартом) нормативной модели специалиста с определенным набором знаний, умений, навыков, способностей решать задачи различного рода, а также как результат овладения конкретным содержанием образовательного процесса (знаниями, умениями, навыками, ценностными ориентирами), который личность может применить в целях личностного и профессионального развития. В то же время, исходя из позиций И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, под компетентностью следует понимать совокупность общечеловеческих и профессиональных качеств личности, сформированных и формируемых ею далее в процессе профессиональной деятельности и позволяющих ей успешно решать профессиональные задачи.

Как уже было сказано выше, современные ФГОС СПО определяют требования к общим и профессиональным компетенциям как двум видам конечных образовательных результатов, это значит, что в настоящее время компетенции личностного развития студента ПОО являются составной частью профессиональной компетентности.

Компетенции личностного развития студентов ПОО рассматривались исследователями с точки зрения, например, способности

человека на основе практического опыта, умений и знаний устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, определять верную образовательную траекторию и вырабатывать соответствующий алгоритм действий в условиях неопределенности [5], в том числе при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности [6]; с точки зрения совокупности социально-личностных качеств выпускника, обеспечивающих осуществление деятельности на определенном квалификационном уровне [7], а также с других позиций.

Процессу формирования ОК студентов ПОО в настоящее время посвящено множество работ. С.Ю. Бордовская, Е.Ю. Голохвастова, Н.Б. Лумбунова, Г.В. Куракова, В.Б. Цыренова, А.А. Яворская и ряд других исследователей анализировали в своих трудах модели формирования ОК и условия их реализации, педагогические условия их формирования, подходы к их формированию и многое другое. Обсуждаемые аспекты в целом не противоречат друг другу, однако целостного представления о процессе формирования общих компетенций у будущих специалистов среднего звена в ПОО пока не сложилось. Это обусловлено специфическими особенностями общих компетенций, в том числе такими, как:

1. *Многокомпонентность*, предполагающая наличие в структуре общей компетенции ряда компонентов: когнитивного (теоретические знания об общих и отличительных аспектах будущей специальности; интеллектуальная сфера сознания обучающегося, связанная с памятью, без охвата волевой, эмоционально-чувственной и мотивационной составляющих), деятельностного (применение на практике теоретических познаний, усвоенных на прошлом этапе; владение способами деятельности, способностью профессионально мыслить, проявлять профессиональную активность и включаться в практическую деятельность; умения брать на себя ответственность за принятое решение в стандартных и нестандартных ситуациях, сознательно ставить и добиваться решения профессиональных задач); ценностно-смыслового (установки, способности, мотивация к достижениям и учебной деятельности; рефлексивное отношение к себе и окружающему миру, а также к содержанию и результату собственной деятельности; эмоционально-волевая саморегуляция; принятие необходимости изменений, направленных на достижение намеченных целей, готовность к ним и др.).

2. *Неоднозначность описания предполагаемых результатов*. Формирование ОК

будущих специалистов среднего звена осуществляется в рамках определенных этапов образовательного процесса: целеполагания, проектирования, организации, диагностики и последующего анализа уровня полученных результатов. Следовательно, процесс формирования общих компетенций студентов профессиональных образовательных организаций можно определять как целостный образовательный процесс, осуществляемый в тесном взаимодействии педагога и обучающегося, направленный на развитие базовых характеристик личности, связанных с её конкурентоспособностью в области профессиональной деятельности, определяющих способности будущего профессионала к трансформации своего опыта для решения нестандартных (жизненных, социальных, профессиональных и др.) задач.

Системообразующим фактором образовательного процесса является цель, следовательно, её конкретизация есть целеполагание. Вопрос целеполагания является предметом обсуждения работ внушительного ряда исследователей (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б. Блум, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, О.Е. Лебедев и др.), которые относят целеполагание к важнейшему системообразующему компоненту профессиональной компетентности учителя в контексте передовых подходов к организации педагогической деятельности.

Этап целеполагания способствует объединению обучающих действий учителя и учебных усилий ученика, выработке совместной стратегии будущей деятельности по достижению общих целей, предполагая детализацию намеченных в практике обучения целей с последующим выбором соответствующих способов, методов, средств их реализации.

Такая детализация, или декомпозиция, является еще одним важным условием определения и дальнейшего системного, полного описания результатов освоения образовательной программы, что подразумевает процесс разделения общей цели программы на отдельные подцели до возможности измерения получаемого результата.

Как отмечает М.В. Кларин [8], дидактическое проектирование любой образовательной единицы (учебного раздела, модуля) сводится к его поэлементному описанию. На этом основании декомпозиция является нормой практически любого образовательного документа, будь то стандарт, методические указания, рекомендации, содержание которых связано с особенностями формирования общих компетенций, с требованиями к созданию фонда оценоч-

ных средств и пр. Именно этот критерий – определение цели через результат деятельности обучающегося, по мнению ученого, соответствует требованиям к целеполаганию компетентностно-ориентированного занятия и позволяет диагностировать, достигнута данная цель или нет.

Действительно, общая компетенция – это многогранный феномен, поэтому здесь необходима описательная детализация всех её компонентов: когнитивный (знать), деятельностный (уметь) и ценностно-смысловой (осознавать). В процессе исследования нами было выявлено, что зачастую при проведении декомпозиции общих компетенций достаточно условно выделяются упоминаемые нами компоненты. Особенно трудно выделить ценностно-смысловой компонент, ведь он, безусловно, также проявляется в деятельности как потенциальная характеристика человека. Поэтому при декомпозиции ряд исследователей, в том числе А.А. Мамонтова, А.А. Сухорукова, считают целесообразным объединить ценностно-смысловой и деятельностный компоненты в ценностно-деятельностный. На этом основании при разработке и использовании «карт компетенций», в которых представлены компонентный состав компетенции, планируемые результаты обучения, технологии формирования, показатели уровня сформированности, необходимо учитывать неоднозначность описания предполагаемых результатов в процессе целеполагания при формировании общих компетенций.

3. *Многоэтапность, долгосрочность процесса формирования ОК студентов ПОО.* Условием проектирования процесса формирования ОК является ориентир на планируемые результаты освоения образовательных программ как важнейшего механизма реализации требований ФГОС, представляющих собой систему обобщённых личностно ориентированных целей образования, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию для определения и выявления всех формируемых элементов.

Важнейшим этапом проектирования процесса формирования ОК является анализ исходных данных, включающий определение преподавателем предполагаемого предметного содержания учебной дисциплины, средствами которой формируются ОК. Далее, на основании осуществленной декомпозиции педагогом проектируется непосредственно содержание тем изучения курса с учётом целей и задач профессиональной подготовки и уровня подготовки студентов, формулируются образовательные, воспитательные, развивающие задачи, отбирается и логически выстраивается

учебный материал, подбираются приемы мотивации студентов, уточняются принципы отбора содержания, методов и приемов, способов организации учебного процесса, определяются средства формирования, контроля и пр. Избранный вариант технологического способа обучения переносится в новый контекст, преобразуясь с учётом конкретных условий.

Остановимся на вопросе выбора средств формирования ОК. Существует большое разнообразие подходов к выбору формирующих средств. В условиях компетентностного подхода необходимо максимально вовлекать обучающегося в активную деятельность, так как ОК формируются лишь в рамках опыта собственной деятельности. Следовательно, необходимо использовать не только методы традиционного информационно-трансляционного обучения, но и, безусловно, инновационные методики, задействующие рефлексивный тип мышления, способность проектировать новые формы действия, умения выстраивать продуктивную коммуникацию в рамках группового решения проблемы в ситуации неопределенности. Это означает, что актуальным становится применение комплексных средств – как традиционных, усовершенствованных в русле компетентностного подхода, так и инновационных способов деятельности, адаптированных для повсеместного применения в российской практике.

Кроме того, необходимы и такие средства, которые также эффективно «сработали» бы и на последующем – заключительном – этапе формирования ОК – этапе оценивания уровня их сформированности.

4. *Потребность в использовании комплексных механизмов диагностики общих компетенций студентов ПОО.* Вопросу оценки качества образовательных достижений в системе СПО посвящено значительное количество исследований, анализ которых позволяет выявить результаты использования различных подходов к определению качества подготовки со стороны субъектов образовательной системы, а также определить наиболее актуальные на сегодня диагностические методы, к которым, прежде всего, относятся педагогический эксперимент и психолого-педагогические методики.

Проблеме организации проведения педагогического эксперимента посвящены научные труды таких авторов, как В.И. Загвязинский, А.И. Пискунова и др. Рядом исследователей, в том числе Е.Ю. Голохвастовой, Г.В. Кураковой, Е.В. Яривляниной, эта методика апробирована применительно к ПОО. Педагогический эксперимент про-

водится в находящихся в равных условиях контрольной и экспериментальной группах. Объективность и убедительность его результатов гарантируется методологически обоснованной гипотезой и вариативным характером. Для его проведения важен учёт исходного уровня сформированности ОК студентов, основой, на которой будет строиться ход всей экспериментальной работы по дальнейшему формированию ОК и ориентирующий в её особенностях. Средства диагностики: тесты, анкеты, опросники, беседы, дискуссии, дебаты, ролевые игры, специальные методики наблюдения и пр.

Неоценимую помощь в определении способностей и личностных качеств, необходимых для социального взаимодействия в рамках будущей профессии, оказывает использование в пространстве СПО средств психологической диагностики. С их помощью можно зафиксировать стартовый уровень сформированности ОК студентов как своего рода «точку отсчёта» для дальнейшего отслеживания изменения их характеристик. Различного рода тесты позволяют количественно исследовать и оценить степень сформированности определённых способностей и личностных качеств, являющихся залогом успешного освоения той или иной компетенции (или ее компонента), например степень сформированности организованности студента с помощью теста В.Г. Ромека, степень развития креативности с применением теста Е.Е. Туник и многое другое.

Авторы современных документов предлагают конструировать инструменты формирования и оценивания ОК, с одной стороны, с учетом целей, ступеней или типа образовательной программы по разным уровням сложности и неопределенности, с другой стороны, с учетом того, чтобы эти средства могли обеспечивать «простые этнологические способы проверки достижения результатов образования» [9].

Мы считаем, что к этим характеристикам достаточно приближен такой механизм формирования и оценки ОК, как учебные задачи. В частности, по мнению А.П. Тряпицыной, обладая интегративным характером, учебная задача может быть отнесена к основному элементу образовательной программы [10]. Ученый полагает, что задача способна выполнять как формирующую, так и диагностическую роль. При этом в качестве объектов оценивания могут выступать и конечный результат (успешность решения задачи), и сам процесс решения, и его качество, рассматриваемые относительно соответствия запланирован-

ной образовательной цели. А.Б. Бершадский и В.В. Гузеев также выделяют диагностические свойства учебных задач, так как они способны операционально ставить цели [11], позволяя декомпозировать планируемые результаты обучения. Это обстоятельство может являться необходимым и достаточным условием возможности проектирования и организации процесса для их достижения. В свою очередь, Г.А. Суворова [12] наделяет учебную задачу организующей функцией, утверждая, что задачи в процессе обучения организуют психические функции и процессы ученика в психологическую систему деятельности.

### Заключение

Подводя итоги, хочется отметить, что на сегодняшний момент, по мнению А.Н. Новикова [13], обучение студентов решению учебных задач является весьма актуальной, но пока малоисследованной проблемой, в связи с чем в распоряжении педагогов находятся пока лишь отдельные, разрозненные методические приемы по их разработке и применению.

Это обуславливает необходимость более детального рассмотрения данной дидактической категории в качестве формирующего и диагностического средства.

### Список литературы

1. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–144.
2. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. 73 с.

3. Адольф В.А. Методологические основания подготовки военных специалистов в современных условиях: теория и практика // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 26–35.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

5. Куракова Г.В. Организационно-педагогические условия формирования общих компетенций у учащихся колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2011. 236 с.

6. Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Вып. 1. М.: ФИРО, 2010. 19 с.

7. Темняткина О.В. Методика формирования общих и профессиональных компетенций у обучающихся в учреждениях НПО и СПО: методические рекомендации. Екатеринбург, 2012. 79 с.

8. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования – трансформирующее обучение // Педагогика. 2017. № 3. С. 19–28.

9. Веряев А.А., Медведенко Н.В. Модульно-рейтинговая технология оценивания образовательных достижений в условиях компетентностного целеполагания // Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». 2010. № 5 (24). С. 150–152.

10. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 4–10.

11. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 77 с.

12. Суворова Г.А. Об интеграции когнитивных действий в структуре способностей // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ярославль, 21–22 ноября 2019 г.) / Под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 99–104.

13. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Изд-во «Эгвес», 2010. 208 с.

УДК 371.3:811

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Дуйшонбекова Г.Д.

*КНУ им. Ж. Баласагына, Бишкек, e-mail: Nura\_VS@mail.ru*

В статье «Развитие коммуникативной компетенции студентов на основе творческих способностей в обучении русскому языку» разбирается задача развития творческих восприимчивостей студентов национальных групп, рассматривающихся в подготовке работы с текстом, развивающей коммуникативную компетенцию в обучении русскому языку как неродному. На основе восприятия студенты могут создать текст в виде доклада, рассказа и т.д. В обучении русскому языку одной из основных задач является развитие творческих способностей студентов. Возможности для развития творческих способностей студентов открывают занятия по русскому языку. В преподавании русского языка для формирования творческих способностей студентов используются методы: эвристический, проблемный, модельный. Следовательно, эти методы обучения позволяют предоставить студентам больше самостоятельности и творческого поиска. В результате мотивации студентов к выдвижению мнений, предварительных заключений и выводов возникает проблемная ситуация. Чтобы вызвать затруднение у студентов, проблемные задания должны быть сложными и в то же время посильными для самостоятельного нахождения ответа. Проблемная обстановка содействует активизации речемыслительной, творческой и интеллектуальной индивидуальности студентов. При обучении русскому языку как неродному развитие творческих способностей студентов неязыковых факультетов национальных групп посредством формирования коммуникативной компетенции развивают базовые образования, навыки и умения. Творческая работа развивает у студентов самовыражение, также обосновывает заинтересованность к изучению русского языка. Если студенты обучатся творчески мыслить и применять это на практике, то данная работа будет иметь успех.

**Ключевые слова:** творческая способность, формирование коммуникативной компетенции

## DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS ON THE BASIS OF CREATIVE ABILITIES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Duyshonbekova G.D.

*KNU named after Zh. Balasagyn, Bishkek, e-mail: Nura\_VS@mail.ru*

In the article «Development of communicative competence of students on the basis of creativity in teaching Russian language» understands the problem of development of creative *vospriimchivosti* of students of national groups, considered in the preparation of the text, developing communicative competence in teaching Russian as a foreign language. Based on perception, students can create a text in the form of a report, story, and so on. One of the main tasks in teaching Russian is to develop students' creative abilities. Russian language classes offer opportunities for developing students' creative abilities. In teaching Russian, methods such as heuristic, problem-based, and model-based methods are used to develop students' creative abilities. Therefore, these teaching methods allow students to provide more independence and creative search. As a result of motivating students to put forward opinions, preliminary conclusions and conclusions, a problematic situation arises. To make it difficult for students, problem tasks must be difficult and at the same time feasible to find the answer on their own. The problem environment contributes to the activation of students' speech-thinking, creative and intellectual individuality. When teaching Russian as a non-native language, students of non-linguistic faculties of national groups develop their creative abilities by forming their communicative competence, developing basic education, skills and abilities. Creative work develops students' self-expression, and also justifies their interest in learning Russian. If students learn to think creatively and apply in practice, this work will be successful.

**Keywords:** creative ability, formation of communicative competence

Основное место в развитии коммуникативной компетенции студентов национальных групп вуза занимает творческое воспитание студентов. У студентов творческое воспитание развивает не только коммуникативную компетентность, но и формирует созидательные восприимчивости. Основным элементом профессиональной компетентности выпускников вузов, которые самостоятельно после подготовки будут сотрудничать с личностями, является коммуникативная компетентность. Коммуникативная компетенция студентов неязыковых факультетов вузов объясняется степенью

навыков и овладения мастерством в разнообразных типах разговорной практики, а также усвоением курса обучения.

Цель занятий по русскому языку – обеспечить развитие личности будущего специалиста, научить самостоятельности, выполнению его личных целей, которые направлены на новейшее образование. Практика формирования созидательных восприимчивостей студентов предоставляет возможность увидеть способности студентов, обратить на них внимание. Первоначальной задачей в обучении русскому языку является развитие творческих способностей

студентов. Возможности для развития творческих способностей студентов открывают занятия русским языком. Основная цель показать, что в преподавании русского языка созидательные восприимчивости студентов реализуются в ходе обучения только в созидательной работе. Развитие созидательных способностей – один из приемов в побуждении интереса студентов к обучению русскому языку.

В методике преподавания русского языка для формирования созидательных восприимчивостей студентов используются такие методы, как эвристический, проблемный, модельный. Следовательно, эти методы обучения позволяют предоставить студентам больше самостоятельности и творческого поиска. Р. Крачфиддом была разработана методика развития творческих способностей. Главное условие Крачфидда в том, что созидательные восприимчивости развиваются в ходе решения созидательных проблем. Учеными, такими как Ю.К. Бабанский, Б. Бум, М.Н. Скаткин, С. Кэйплан, были представлены положительные изучения в сфере развития созидательных восприимчивостей, формирования созидательной индивидуальности. Выработка созидательных восприимчивостей студентов проводится на имитировании картины освоения пройденного материала практически на каждом занятии. Студенты самостоятельно выносят предположения, ставят задачу, систематизируют, сопоставляют, объединяют, ищут пути разрешения, определяют результаты [1, с. 55]. Самостоятельная созидательная работа студентов предполагает применение на разных ступенях исполнения созидательных упражнений в групповых, отдельных и коллективных видах деятельности. Отдельный вид работы позволяет применять студенту свое умение, которое формирует навыки индивидуально определять проблему для выполнения. Групповой вид работы развивает навыки связывать личное видение с представлением других, умение слушать и анализировать выдвинутые членами группы заключения по предоставленной проблеме. Коллективный вид работы разрешает студенту установить разные суждения для выполнения созидательной проблемы. Подобным образом результативность выполняемой работы во многом устанавливается стереотипом отношений среди студентов.

Созидательные восприимчивости студентов вырабатываются в самых важных для них формах работы. Это могут быть разные виды работы при выполнении различных заданий. Творческие способности у студентов могут формироваться в ауди-

торной и внеаудиторной работе. На занятиях русским языком в национальных группах для развития созидательной восприимчивости используют особые виды упражнений, требующих применения полученных познаний, но и требующих индивидуального изучения отдельных аспектов. Помимо упражнений, на занятиях по практическому курсу русского языка студенты могут вести научно-исследовательскую работу. Такая работа содержится в индивидуальных учебных упражнениях исследовательского вида, по разнообразным видам выполнения упражнений. Самостоятельная работа студентов исследовательского вида должна быть обеспечена ясными, понятными и необходимыми правилами по выполнению заданий. Возможности студентов, проявляющиеся в умении вести дела творческого вида и выполняющиеся в определенных видах работы, – творческие способности.

В современных условиях обучения возможности для формирования творческих способностей очень широки. Индивидуальные особенности студента – это творческие способности. Они определяют успешность выполнения студентами различного вида творческих работ. Обучение умению точно и рационально употреблять языковые инструменты для передачи личных размышлений – основная задача на занятиях русского языка. Выработать способность пользоваться языковыми инструментами необходимо в каждом студенте.

На занятиях русским языком на первом курсе студентам предлагаются задания созидательного вида – написание сочинений. Ситуативный вид на занятиях по потенциалу дают речевые упражнения. Они позволяют ввести студентов в обычную обстановку, учат добиваться ясности при выполнении упражнений по формированию речи, которая содействует организации более непосредственной, творческой обстановки на занятии. Развитие творческой деятельности студентов в ходе преподавания русского языка представляет трудную задачу. Для развития у студентов внимания к изучаемой дисциплине ведутся занятия по практическому русскому языку в виде: урок-путешествие, урок-конкурс, урок-викторина, применение большого запаса такой работы, как урок-игра. В преподавании русского языка на главную точку выдвигается учебная работа, но игровая еще не потеряла свою актуальность и может быть для студента помощником в формировании созидательных способностей. Применение в учебном процессе игры создает на занятиях особую обстановку, когда студенты, заинтересованные игрой, неприметно для себя и без осо-

бенного усилия овладевают поставленными навыками, знаниями, умениями. Игра развивает наблюдательность, а также творческие возможности.

При развитии творческих способностей увеличивается заинтересованность студентов к познаниям, которые способствуют формированию творческого мышления, наилучшему приобретению знаний, развитию умений и мастерства, и это повышает эффективность обучения русскому языку. В творческой работе определяются поисково-творческие проблемы с установкой уточнить работоспособность студента. В ходе учебной работы развивается призвание учиться, а в рамках творческой работы развивается умение разыскивать и определять новые заключения, специальные приемы успеха предлагаемого следствия работы. Основная цель формирования творческих способностей – развитие действительно творческой открытой индивидуальности. На занятиях практического курса русского языка на неязыковых факультетах вуза творческие способности студентов в ходе обучения развиваются только в творческой работе. Самостоятельное творческое развитие у восприимчивых к саморазвитию студентов может быть реализовано путем передачи студенту мастерства преподавателя. Осуществление у студентов созидательных способностей – это главная задача в обучении русскому языку как неродному. В обучении русскому языку студентов национальных групп нужны условия для их творческого развития. В развитии творческих способностей на занятии русского языка студент является главным лицом. Студенту для применения полученных знаний в профессиональной деятельности нужно понять суть данных заданий и найти способы их творческого выполнения. Из опыта работы мы пришли к выводу, что развитие коммуникативной компетенции студентов национальных групп происходит при выполнении заданий к упражнениям, заданий к текстам. Студенты при выполнении заданий к тексту также должны определить, к какому стилю относится данный текст. На занятиях русским языком заданные творческие задания к текстам должны развивать у студентов сопереживание случаям, явлениям, данным в тексте. Без безусловно организованных заданий к тексту невозможно закрепить полученные знания студентов. Студенты при выполнении упражнений, заданий к тексту выявляют свои творческие способности, т.е. используют фактически свои навыки и умения. У студентов такие упражнения и задания к тексту развивают умения применять на практике полученные теоретические

знания. Можем подчеркнуть, что в обучении студентов русскому языку как неродному приобретает обширное использование проблемных обстоятельств. Вследствие мотивации студентов к выставлению мнений предварительных заключений и выводов возникает проблемная ситуация. Чтобы вызвать затруднение у студентов, проблемные задания должны быть сложными и в то же время посильными для самостоятельного нахождения ответа.

Активизации речемыслительной, творческой и интеллектуальной индивидуальности студентов содействует проблемная обстановка. Созданная проблемная обстановка должна направлять студента на действия, вызывающие появления познавательной потребности в новых заданиях, без которых эти задания не могут быть выполнены. На наш взгляд, трудным в данной обстановке является отсутствие мастерства рассматривать событие, сравнивать, оценивать, устанавливая суждение, выделять основное. Исходя из опыта работы с текстом, мы знаем, что текст в обучении русскому языку студенты понимают при чтении. Главное в работе с текстом – выделить проблемные ситуации. Это хорошо помогает студенту понять смысл текста. Задавая различные вопросы и задания, можно добиться воздействия содержания текста на студентов. Работая с текстом на занятиях практического курса русского языка, студенты национальных групп не только воспринимают данный текст, но и создают свои аналогичные тексты. Студенты могут составить тексты в виде доклада, рассказа, репортажа и т.д. При этом студенты должны в тексте определить тип и стиль речи, тему, главную мысль, составить план к тексту. Работа с текстом является одним из способов развития творческих способностей студентов, так как учит анализировать, мыслить, обобщать, следить за событиями в тексте.

Мы знаем, что творческие умения студентов проявляются и в составлении кластера к тексту. На занятиях по русскому языку составление кластеров дает каждому студенту понять содержание текста. Создание проблемных ситуаций в тексте при обучении русскому языку дает студентам возможность работать самостоятельно и вести поисковую работу. Такая работа результативна в обучении студентов языку специальности, способствует активизации речемыслительной, творческой и интеллектуальной индивидуальности студентов. По разработанной методике Л.В. Занкова индивидуальный вид обучения является главной задачей развивающегося обучения. Формированию индивидуальных способностей студентов



способствуют, прежде всего, особенности полученных знаний студентов на занятиях практического курса русского языка. В данной работе главная задача содержится в получении студентами систематического умения исследования как приема усвоения реальности. Этому содействует побуждение студентов к оживлению индивидуального отношения к образованию, которое проявляется в получении новых знаний [2].

Русский язык – предмет письменный. У студентов письменная речь развивает серьезное отношение к слову. На занятиях русским языком без формирования словесного мышления студентов немислимо успешное обучение [3]. Действительно, без устной масштабной деятельности письменная речь оказывается массивной, однобокой. В ее многообразии содержится эффективность устной работы студентов. Как мы знаем, на занятиях практического курса русского языка в развитии творческих способностей студентов основную роль играет преподаватель. При устной работе со студентами главная задача преподавателя заключается в применении разнообразных способов работы. У преподавателя занятие будет добротным, если будут применены разнообразные способы работы. Творческая и создающая часть есть в каждом мыслительном действии: творческая, соединенная с созданием предположений, и создающая часть, соединенная с их выполнением и апробацией. Эти две составляющие должны быть представлены не только в мышлении, но и в каждом познавательном ходе [4]. Когда мы рассуждаем о какой-нибудь задаче, у студентов проявляется логическое мышление. У студентов логическое мышление будет конкретным и ясным, если мышление идет на определенную тему.

Основная цель у преподавателя – показать, что русский язык привлекателен, многообразен, разнообразен, а также повысить интерес к изучению русского языка у студентов национальных групп. В национальных группах на занятиях русским языком мы используем разнообразные виды заданий – упражнения, задания к пройденным темам. Это могут быть увлекательные обучающие игры и другие задания. Игры для студентов могут служить инструментом обучения русскому языку. Самой распространенной формой обучения русскому языку являются неповторимые задания и упражнения. Главным отличительным и важным показателем этих заданий является продуктивно-творческий этап. Как заключительный этап на первых курсах со студентами национальных групп по практическому курсу русского языка мы проводим работу

над коммуникативными навыками и умениями. Проводится эта работа в поэтапном возрастании. Студенты привлекаются в активную игру. Это может быть разработка разнообразных форм презентаций, экскурсий, дискуссий, ролевых игр. Активная игра как форма работы включает в себя задания, направленные на формирование и развитие профессиональных коммуникативных навыков студентов. Преподавателям активная игра предоставляет возможность контролировать развитие языковой, умственной, коммуникативной компетентности и восприимчивости студентов к совместной деятельности. Студенты в такой форме работы обучаются отстаивать свое мнение и слышать мнение собеседника, обсуждать и возражать, достигать общего заключения. Мы можем сказать, что на занятиях практического курса русского языка проводимая на определенную тему групповая дискуссия служит для участников дискуссии ходом диалогического общения. В процессе таких дискуссий у студентов развивается реальный навык коллективной деятельности. Студенты учатся ясно выражать собственные мысли в докладах и в своих устных выступлениях. Студенты отстаивать собственное мнение обучаются именно в процессе дискуссии. Дискуссия, проводимая на занятиях практического курса русского языка, гарантирует глубокое, активное, личностное освоение студентами знаний. К осознанному изучению новых познаний побуждают студентов разнообразные темы дискуссий. Разбирательства тем дискуссий могут переменить, перевернуть у студентов собственные мнения. По строению дискуссия – диалогическая речь, по содержанию сходна с монологической речью. Из этого следует, что дискуссия содержит линии монологической и диалогической речи. Лингвистическим законом создания текста подчиняется монологическая речь [5]. На занятиях по русскому языку проводимые дискуссии развивают у студентов национальных групп диалогическую и монологическую речь, также хорошо разобранные вопросы дискуссии развивают у студентов восприимчивость остро обсуждать и отстаивать собственные видения. Темы для дискуссионного обсуждения есть в учебниках, с которыми мы работаем на занятиях практического курса русского языка со студентами национальных групп неязыковых факультетов, они способны вести дискуссии на профессиональную и социально-бытовую тематику. Дискуссия обеспечивает активное взаимодействие студентов, формирует способности критически оценивать и защищать свои убеждения [6]. С данными

темами дискуссий можно работать при изучении каждой грамматической темы. Именно на таких практических работах студенты извлекают реальную возможность для индивидуального мышления. Творческой работой может быть работа над изложением. Изложение – творческая работа. Оно предусматривает самостоятельное и свободное воспроизведение прочитанного текста. Работа над изложением помогает студенту составить связный текст. Большое внимание уделяется лингвистическому анализу текста, умению выделить основную мысль, пересказать. Такая работа успешно развивает творческие способности студентов.

### Заключение

Развитию коммуникативной компетенции студентов национальных групп посредством формирования творческих восприимчивостей студентов способствуют навыки и умения базового образования. Следовательно, на таких занятиях по практическому курсу русского языка у студентов развиваются не только творческие, но и познавательные способности. Студенты могут самостоятельно решить поставленные коммуникативные задачи, которые способствуют развитию творческих способностей. Привлекая студентов к деятельности творческого характера, развиваем творческие способности. Таким образом, преподаватели должны на занятиях русского языка создавать ситуацию неизбежности разрешения разнообразных, систематически затрудняющихся творческих целей. Развитию коммуникативной компетенции студентов

на основе развития творческих способностей в обучении русскому языку благоприятствует результат взаимодействия и реализация общения между участниками. Такие проводимые работы на занятиях русским языком содействуют развитию творческих способностей студентов. Творческая работа развивает у студентов самовыражение, также обосновывает заинтересованность к изучению русского языка. Если студенты обучатся творчески мыслить и применять навыки на практике, то данная работа будет иметь успех.

### Список литературы

1. Александрова Л.А. Развитие личности школьника в условиях новой образовательной среды // Образование в современной школе. 2010. № 5. С. 53–56.
2. Петрова С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. 2011. Т. 2. № 10. С. 173–175.
3. Дуйшонбекова Г., Ахметова Н.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вуза в процессе развития речевой культуры на основе развития письменной речи на занятиях русского языка // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 4 (5). С. 156–159.
4. Алимсаидова С.А. Развитие творческого мышления и личностных качеств учащихся академических лицеев на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. 2017. № 1. С. 430–432.
5. Ахметова Н.А. Модульно-рейтинговая технология обучения // Вестник НГУ им. С. Нааматова. 2016. № 2. С. 69–72.
6. Дуйшонбекова Г. Формирование коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов вуза в процессе развития речевой культуры на основе развития творческих способностей в обучении русскому языку // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 2–1 (7). С. 96–100.

УДК 371

## ЭТИКА ЕВАНГЕЛИЧЕСКО-ЛЮТЕРАНСКОЙ ЦЕРКВИ КАК МЕСТО ВСТРЕЧИ КУЛЬТУР

<sup>1</sup>Олишевская Т.Т., <sup>2</sup>Гришина Е.С.

<sup>1</sup>ВУЗ Минобороны РФ «Тихоокеанское высшее военно-морское училище  
им. С.О. Макарова», Владивосток, e-mail: tat-53@mail.ru;

<sup>2</sup>ФГОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет», Владивосток,  
e-mail: elenagrishina55@yandex.ru

Глобализация как ведущая тенденция общественного развития XXI века обуславливает необходимость теоретического поиска новых форм и методов взаимодействия разных культур. Одним из направлений подобного анализа является изучение возможностей религиозного мировоззрения в процессе обнаружения межкультурных и межнациональных разногласий и методов их преодоления. Наиболее конструктивным в этой части представляется анализ этики различных религиозных мировоззрений, их сопоставление и понимание социально-умиротворяющих возможностей. Вера, чувство, совесть, стыд, любовь становятся в этом контексте основой для понимания социального потенциала той или иной религиозной идеи. Система этических норм, которую пятьсот лет разрабатывает и проповедует лютеранская церковь, встречает всё больше и больше сторонников на территории разных стран. Минимизация внутренних противоречий, признание прав всех легальных институций современного общественного развития, лояльное отношение к обрядовой форме и предпочтение духовного единства разнородных, лишь на первый взгляд, общественных сил, сочетание разных организационных форм общения позволяют евангелическо-лютеранской церкви не только расширять своё влияние среди населения, но и выполнять роль того места, где могут начинаться новые формы отношений через встречу разных культур.

**Ключевые слова:** этика, религиозное мировоззрение, культура, межкультурное общение, метакультура

## ETHICS OF THE EVANGELICAL-LUTHERAN CHURCH AS A PLACE OF MEETING OF CULTURES

<sup>1</sup>Olishevskaya T.T., <sup>2</sup>Grishina E.S.

<sup>1</sup>Pacific Higher Naval School. S.O. Makarova, Vladivostok, e-mail: tat-53@mail.ru;

<sup>2</sup>Far Eastern Federal University, Vladivostok, e-mail: elenagrishina55@yandex.ru

Globalization as a leading trend in the social development of the 21st century necessitates a theoretical search for new forms and methods of interaction between different cultures. One of the directions of such an analysis is the study of the possibilities of a religious worldview in the process of detecting intercultural and interethnic differences and methods for overcoming them. The most constructive in this part seems to be the analysis of the ethics of various religious worldviews, their comparison and understanding of social and pacific opportunities. Faith, feeling, conscience, shame, love, in this context, become the basis for understanding the potential of a religious idea. The system of ethical standards that the Lutheran church has been developing and preaching for five hundred years is meeting more and more supporters in different countries. Minimization of internal contradictions, recognition of the rights of all legal institutions of modern social development, freedom of form of ritual, the preference for the spiritual unity of diverse at first glance social forces, allow the evangelical Lutheran church to expand its influence among the population and to play the role of a place where new forms of relationships can begin through the meeting of different cultures.

**Keywords:** ethics, religious worldview, culture, intercultural communication, metaculture

В начале XXI века оживилась теоретическая и практическая деятельность по налаживанию новых межкультурных контактов. Идёт поиск методов расширения зон совместного развития. В условиях глобализации отдельные страны, народности, религиозные конфессии, государственные лидеры обречены на поиск новых форм общения. Недостатки именно этой работы как в теоретическом, так и в практическом аспекте приводят к кризисам во всех сферах жизни общества. Понимание и освоение основ новой логики сотрудничества и совместного развития – есть актуальная задача современности. А значит, необходим анализ возможности формирования новых установок и методик их осуществления.

Объектом данного исследования мы определили принципы евангелическо-лютеранской этики.

Цель данного исследования заключается в выявлении потенциала евангелическо-лютеранской этики для совместного развития отдельных культур.

Напомним, что начиная с эпохи Просвещения европейская культура развивала внутри себя тенденции рационализма, утилитаризма, сциентизма, неосознанно оставляя на втором плане этическую сущность общения людей в целом и развития каждого человека в частности. В XX веке всеми признанная активизация самоосознания направила развитие гуманитарной теории на осмысление ситуации здесь и сейчас.

Это позволило понять однобокость рассуждений об обществе и человеке, пробудило экзистенциальные поиски и социологические исследования. Гуманитаристика XX века наполнена призывами к более внимательному изучению философского наследия Античности, открывшей само наличие этических оснований человека как вида. Сегодня нам понятно, что позитивизм Нового времени, по сути, игнорировал эту часть античной философии. Несомненный успех науки отвлекал исследователей от рассуждений о том, что такое хорошо, от поиска моральной истины, разум стал прагматичным, проблемы уяснения сущности Блага забылись. В результате этика оказалась на периферии научного поиска. Отрадно, что первая четверть XXI века ознаменована повышением внимания к этической проблематике. Традиция во всём и всегда опираться только на работу человеческого разума в чистом виде стала преодолеваться. Согласимся с выводом Ю.К. Криволаповой о том, что «важнейшим результатом современных научных исследований морали стало преодоление представления о чисто рациональных основаниях морального поведения» [1]. Это, в свою очередь, позволяет говорить о том, что узко поведенческая трактовка этики не является достаточной. Начало понимания этого, как справедливо отмечает Д.М. Мастеров, находится в том, что отличает нравственность и мораль: «С сожалением приходится признать, что, несмотря на более чем двухтысячелетнюю историю этики, удовлетворительный ответ на поставленный вопрос так и не был дан. Подавляющее большинство мыслителей, вплоть до настоящего времени, отождествляли понятие нравственности с моралью» [2, с. 32]. Полагаем, что их различие онтологично и не может быть другим ни в одной из культур.

Этическая сущность человека в любом контексте связана с общением. Общественная сущность человека является наиболее надежной точкой, к которой сходятся многие направления антропологического поиска. Какой бы человекообразующий признак – сознание, разум, вера, воля, чувство, труд, язык, смыслообразование, игра – ни был бы положен в основу рассуждения, он непременно будет рассматриваться как фактор, разворачивающий себя в контексте общения. При всей очевидности этого утверждения совсем не однозначно оцениваются цели, формы, изначальные импульсы общежития. Отметим, что общество, всегда «разрываясь» проблемами, далеко не сразу поставило себя под вопрос. Социология оформилась лишь в XIX веке, XX век стал

периодом мучительного философского поиска общечеловеческих ценностей, осознания необходимости понимания разнообразия и сущности форм отношения между людьми. Время активизации социальной философии и философской антропологии не случайно, оно совпало с бурными потрясениями в развитии человека и на общественном, и на личностном уровне. Вряд ли целесообразно все рассуждения о кризисном сознании современности сводить к процессам трансформации самого сознания, которое якобы более надумывает, нежели фиксирует взрывоопасность ситуации. В данном контексте мы согласимся с общими положениями XX века, фиксирующими разрушение социума изнутри, ослабление традиционных связей – семейных, религиозных, национальных и пр. К их опасениям общество не прислушалось. Разобщённость продолжается и в XXI веке через осложнение межличностных связей, потерю способности к радости, взаимопониманию, преданности. Всё чаще не выдерживают испытание любовь и дружба.

Любая культура прогрессирует через творчество. Античная философская мысль в лице, прежде всего, Сократа и Платона, призывая мир земной к Благу, несомненно, уповали на силу творчества как главного, по их мнению, метода любого созидательного процесса. Всё дело в том, что путь к свободе, а значит и к счастью, неотвратимо осложнен необходимостью повседневного рутинного выбора между хорошим и плохим. Повседневность не может избежать этой дихотомии. А вот творчество в представлении античных мыслителей, и мы с ними солидаризируемся в этой части, не знает этой раздвоенности на добро и зло. Развиваясь всегда и везде исключительно по внутренним мотивам, любой творческий процесс нравственен, идет из глубины Вещей Души и являет повседневности часть того опыта, который накоплен Душой каждого в период её пребывания в Мире Идей. Получается, что творчество развивает внутреннее Добро Души творящего человека. Творчество, таким образом, ценно не столько тем, что оно создаёт новое, но тем, прежде всего, что ведёт к Благу. Что же мешает каждому из нас оставаться в лоне этого созидательного процесса? Над этим вопросом значительно позднее античных философов подробно и весьма убедительно рассуждал Н. Бердяев. Он полагал, что из лона творчества человека выталкивает непременно сопровождающая его «Боль души» [3, с. 301]. Боль, которая не забывается, не проходит бесследно, страшит настолько, что, по мнению Н. Бердяева, большинство людей отка-

зываются и от творчества, и от усилий личностного развития. В нашем исследовании эти рассуждения помогают увидеть творчество как единое для всех народов и культур основание. Повседневность людей разъединяет, творчество – содержит в себе потенциальные возможности для единства.

Понять экзистенциальное единство, даже равенство всех форм развития общества, всех народностей, национальностей, религиозных общин и так далее позволяет анализ сущности такого важнейшего экзистенциала развития человека, как совесть. Именно совесть как элемент сознания побуждает к реализации веру, чувство, волю и разум, провоцируя принципиально человеческую деятельность тем, что проводит самооценку, после которой появляется возможность формулировать цели, обнаруживать смыслы, искать методику их реализации и достижения. Совесть – внутреннее, часто скрытое начало сознания, главный и неустраняемый субъект оценки. А оценивать всегда есть что, ибо любой человек здесь и сейчас обреченно и непреодолимо меньше всей совокупности человеческих возможностей в целом. Это несоответствие бытия человека во всей полноте его возможностей и пустоты повседневного повтора нетворческого существования непреодолимо. А значит, у совести всегда будет дело – оценивать уровень своего несоответствия должному, принципиально возможному и, исходя из результатов этой оценки, выбирать дальнейший жизненный путь. Совесть делает человека открытым миру, развивает душу до понимания невозможности реализации всех возможностей, воспроизводит волнение, ради преодоления которого человек строит и перестраивает себя.

Совесть становится предметом рефлексии лишь тогда, когда под вопрос попадает именно сознание. Интересно, что в древних языках, обслуживающих по преимуществу мифическое по форме мышление, не было слов, соответствующих современным «совесть», «совеститься», но присутствовало – «стыд». Вл. Соловьев делает из этого вывод о том, что стыд развился в человеке раньше совести и что корень совести и есть чувство стыда [4, с. 223]. Нас же этот факт лишь укрепляет во мнении, что совесть уже была, работала и вызывала стыд, но еще не осознавалась и не называлась как таковая. К самоанализу культура прибегла, как мы уже отметили, значительно позже. Что же касается понятия «совеститься», то за ним мы не видим никакого самостоятельного содержания, кроме синонимичного «стыдиться-виниться». Для Вл. Соловьева было важно обозначить, что у человека

есть нравственное чувство, которое и держит его в человекообразных рамках, не пуская назад в природу. А уж как его назвать, не имело большого значения. Ему необходимо было показать, что именно через нравственность человек преодолевает конечную животную сущность жизни и переходит к духовной бесконечности. Получается, что, выйдя из природы благодаря совести, человек устремился туда, где нет совести в принципе. Совесть мы понимаем как средство преодоления объективных связей с природой, которые человек субъективно воспринимает как оковы, ради перехода в лоно духовного развития, которое человеку представляется как свобода. Без совести этот путь в принципе невозможен. И именно потому, что совесть как способность к самооценке есть всегда, и у всех путь этот как путь духовного роста свойственен всем культурам и всегда в той или иной степени актуален. Причина актуализации аналитики этих проблем заключается в том, что в условиях современной активизации поиска возможностей расширения межкультурного развития целесообразен анализ не только межкультурных различий, несовпадений нравственных норм о должном и неприемлемом. Объективно растёт интерес к пониманию общечеловеческих факторов изначального единства народов всех времён и территорий. Совесть – это тот экзистенциал, который лежит в основе человекостроительства и тем самым сохраняет общие, не зависящие от национальности и исторического времени условия для межкультурного общения.

Итогом реализации экзистенциальной энергии творчества и совести являются духовные усилия, направленные на поиск смысла бытия в рамках религиозного мировоззрения. На сегодняшний день всё большее количество населения земного шара приходит к выводу, что этот поиск плодотворнее осуществляется вне конфессиональных противостояний, в русле согласованного уяснения возможностей совместного общения при несомненном сохранении собственной позиции. На этом спасительном пути уяснение сущности человека в части его этической природы совершенно необходимо. Действительно, любая форма религии вырастает из этической необходимости продвигаться по пути к Благу и развивается через формирование и укрепление системы моральных и нравственных норм. Иными словами, вне соотносённости с этическими ценностями не развивается ни одно религиозное направление, и именно взаимобмен формами, методами и результатами морально-нравственного совер-

шенствования может стать основой поиска путей мирного совместного развития. Нам представляется, что достаточно серьёзные основания для объединения усилий к сотрудничеству всех христиан через этический диалог объективно имеет вероисповедание Евангелическо-Лютеранской Церкви.

Лютеранство и возникло на этической основе, через желание и попытку преодолеть аморальные злоупотребления церкви как социального института, побороть безнравственность радикальных протестантов, оно возникло на основе иного отношения к форме искупления главного нравственного события любого верующего-христианина – греха. Привлекательны для искреннего христианина и основные особенности лютеранской этики: реалистичность, положительное отношение к миру, ситуативность и спонтанность. Действительно, реалистичность как признанный принцип лютеранства позволяет человеку не выбирать между государством и церковью. Факт того, что лютеранство исходит из импонирующих многим положений о признании за церковью и государством отдельных сфер влияния, значительно расширяет социальную базу данного вероучения. Оно признает и понимает, что мирская, пусть и не автономная жизнь управляется Богом не через церковные методы, что мирские законы не из Евангелия, их соблюдение с необходимостью требует особых, внецерковных правомочных перед Богом институтов: полиции, армии, профсоюзов, обществ по интересам и пр.

Очень важная, имеющая отклик в сердцах людей, норма лютеранского этического развития заключается в признании необходимости спонтанности и ситуативности каждодневного поступка. Действительно, большинству людей при прочих равных условиях близки нормы, призывающие поступать не по заранее жёстко просчитанной экономической выгоде, а по ситуации, возникшей здесь и сейчас в силу внутреннего на неё отклика. Это даёт верующему надежду, что он имеет возможность самостоятельного выбора, не боясь наказания Божественного, что выберет он дорогу к Любви, а значит – без греха. Любовь, в свою очередь, призвана стать основой возможности свободного выбора, личной ответственности за свои поступки, заботы об окружающем во всех смыслах этого слова. Таким образом, именно этическая сущность человека лежит в основе стремления лютеран жить не по форме, а по внутреннему согласию с Евангелием, через внутреннее раскаяние, на основе понимания жертвы Христа. Большой этический потенциал имеет призыв к поиску смысла жизни через внутренний

диалог с Богом, в самом этом диалоге и есть наиболее верный в его совместности путь к Благу, объективно объединяющему все человечество. Не менее объединяющим является и стремление соединить всех в норме среднего добропорядочного христианина. Во все времена человек мечтал жить в равенстве и всеобщем уважении. Игнорировать это извечное стремление простого гражданина в современных условиях гиперрасслоения населения большинства стран в экономическом и социальном планах неразумно и даже губительно. Большинство людей могут, хотя и имеют право жить «средне», т.е. на уровне нормальных норм современного развития. А значит, у лютеранства есть все основания рассчитывать на значительное увеличение количества прихожан. Этим людям привлечет и единство сущности источников и ритуалов, союз главных общественных институций. Около 500 лет Аугсбургское исповедание учит находить пути к взаимопониманию, усматривать истину совместного пути к Богу не в формальном объединении через одинаково организованные обряды, а в единстве духовных порывов. Главное, чтобы каждое индивидуальное устремление развивалось в контексте Библии. Полагаем, что в современных реалиях процветания индивидуальных ценностей и призывов к толерантности именно такое вероучение имеет шанс стать наиболее интересным и даже массовым. Получается, что этика лютеранства день за днем развивает в верующем привычку к хорошему настроению через положительное отношение к конкретной ситуации и к жизни в целом. Утверждая единство духовного и чувственного, она не уводит в аскетизм, не призывает преодолевать радости через трудности. Напротив, этика лютеранства стремится помочь освоить гармонию христианина и Бога в реальной повседневной жизни, без отказа от развития всех существенных черт человека как вида земного, развивая все его способности к познанию мира: разума, веры, чувства и воли. Привлекательность этих черт лютеранской церкви особенно активно работает в современных условиях, когда, как справедливо отмечает Е.М. Прилуцкий, «заявляемая человеком претензия на ту или иную конфессиональную идентичность может не быть мотивирована теологическим выбором: границы, разделяющие конфессии, истончились настолько, что зачастую бывает невозможно определить минимум конфессиональной идентичности» [5].

### Выводы

Этические принципы, являясь основой развития всех людей, независимо от их на-

циональности, пола, возраста, интересов и вида занятий, объективно призваны стать основой поиска новых путей межкультурного сотрудничества.

В современных условиях активизации и рационального, и чувственного внимания к религиозной самоидентификации людей во всех странах этическая система, выработанная лютеранской церковью, объективно имеет возможность быть местом встречи различных культур.

#### Список литературы

1. Криволапова Ю.К. Естественные основания морали в свете современных научных исследований // Манускрипт. 2017. № 7 (81). С. 95–101.
2. Мастеров Д.В. Различие морали и нравственности: к постановке проблемы // Теория и практика общественного развития. 2012. № 9. С. 32–34.
3. Бердяев Н.А. Судьба России // Философия свободы. Kharkov: Folio, M.: АСТ, 2002. 688 с.
4. Соловьёв Вл. Оправдание добра. Нравственная философия // Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. 892 с.
5. Прилуцкий А.М. Лютеранский традиционализм и «Высоцерковное лютеранство» // РЦО. 2012. № 1. С. 75–90.

УДК 372.881.111.1:378

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Сизова Е.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: kati\_doli@mail.ru

В статье рассматриваются специфика, дидактические возможности и педагогические особенности реализации метапредметного подхода в системе иноязычной подготовки в высшей школе. Уточняется содержание ключевых понятий терминосферы метапредметного подхода, таких как «метакомпетенции», «метапредметные компетенции», «универсальные компетенции», «мягкие навыки». Описаны ключевые приемы и стратегии формирования метапредметных компетенций студентов неязыкового вуза средствами дисциплины «иностранный язык». Опытным-экспериментальным путем доказывается эффективность применения стратегий иноязычного смыслового чтения с целью формирования метапредметных знаний, умений и навыков студентов 1–2 курса бакалавриата факультета журналистики Кубанского государственного университета. Технология смыслового чтения предполагает целевой отбор аутентичных (англоязычных) текстов, соответствующих различным жанрам профессиональной журналистской деятельности, отражающих компьютерный функциональный подстиль, функциональный подстиль телевидения, функциональный подстиль радио, рекламный функциональный подстиль и др. Применение стратегий смыслового чтения оказывается результативным не только с точки зрения формирования ключевых метакомпетенций, необходимых будущим журналистам в сфере публичной деятельности, но также является инструментом повышения мотивации к изучению профессиональных дисциплин, дисциплин социально-гуманитарного цикла, а также способствует заинтересованному, сознательному освоению навыков иностранного языка в профессиональной сфере.

**Ключевые слова:** метакомпетенции, метапредметный подход, межпредметная интеграция, дидактические приемы, иноязычная подготовка в вузе

## DIDACTIC POSSIBILITIES OF METADISCIPLINARY APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Sizova E.V.

Kuban State University, Krasnodar, e-mail: Kati\_doli@mail.ru

The article discusses the specifics, didactic opportunities and pedagogical features of the implementation of the metadisciplinary approach in the system of foreign language training in higher education. The content of the key concepts of the terminology of the metadisciplinary approach is clarified, such as «metacompetencies», «metadisciplinary competencies», «universal competences» and «soft skills». The key techniques and strategies for the formation of metadisciplinary competencies of students of a non-linguistic university using the discipline «foreign language» are described. By means of pedagogical experiment the effectiveness of the use of strategies of foreign semantic reading in order to form metadisciplinary knowledge and skills of the undergraduate students of the 1-2 year of studies in the faculty of journalism of the Kuban State University is proved. The semantic reading technology involves a targeted selection of authentic (English) texts corresponding to various genres of professional journalistic activity, reflecting a computer functional sub-style, a functional sub-style of television, a functional sub-style of radio, an advertising functional sub-style, etc. The use of semantic reading strategies has proved to be not only productive in terms of developing the key metacompetencies required by future journalists in the field of publicity, but also a tool for enhancing the motivation to learn professional disciplines and humanities, as well as for interested, conscious development of foreign language skills in the professional sphere.

**Keywords:** metacompetencies, metadisciplinary approach, interdisciplinary integration, didactic techniques, foreign language training at a university

Метапредметный подход в педагогике – один из инновационных методологических подходов к организации и оценке процесса обучения, возникший в последние десятилетия и отвечающий потребностям глобального информационного общества. Метапредметный подход может реализоваться на материале различных учебных дисциплин. Метапредметный подход в системе иноязычного образования обладает богатым дидактическим потенциалом, позволяя преподавателю формировать разнообразные метакомпетенции, или «надпрофессиональные» (надпредметные) компетенции обучающихся, которые, в отличие от специальных

(профессиональных, предметных) компетенций, являются универсальными и необходимы для любого профиля подготовки.

К группе метакомпетенций относят всевозможные умения и навыки практической деятельности, отвечающие за умение общаться, разрешать конфликты, работать в команде, принимать ситуативные решения, планировать свою деятельность, оперировать различными видами информации (включая текстовую), адекватно оценивать собственные достижения, умело распоряжаться временем, осуществлять когнитивные операции, применять на практике рефлексивные навыки и др.



В русскоязычном научно-педагогическом дискурсе терминология метапредметного подхода еще недостаточно устоялась. Наблюдается обилие терминов, заимствованных из англоязычных текстов. В научной литературе «метакомпетенции», понимаемые как надпрофессиональные качества личности, нередко именуется «универсальными компетенциями», «метапрофессиональными компетенциями», «надсистемными компетенциями» и т.п. Заметна тенденция к универсализации терминов «метакомпетенции» и «метапредметные компетенции». В зарубежных исследованиях синонимом понятия «метакомпетенции» («metacompetencies») выступает также термин «мягкие навыки» («soft skills»), к которым, помимо перечисленных выше качеств личности, причисляют также «управленческие навыки», или «лидерские компетенции», «мотивационную компетенцию», «умение учиться» и др. [1].

Цель настоящего исследования – описать генезис и принципы метапредметного подхода, систематизировать ключевые приемы и стратегии формирования метакомпетенций средствами дисциплины «иностранный язык», обосновать и экспериментально доказать эффективность метапредметных технологий обучения в процессе иноязычной подготовки будущих специалистов в неязыковом вузе.

Истоки метапредметного подхода применительно к системе школьного образования были заложены в трудах российских педагогов и психологов Ю.В. Громько и А.В. Хуторского в конце 1990-х – начале 2000-х гг. С внедрением ФГОС ООО второго поколения метапредметный подход получил солидное теоретическое обоснование и стал достаточно широко использоваться в практике преподавания различных школьных предметов, в том числе на уроках иностранного языка, однако о целенаправленном формировании метакомпетенций студентов вузов средствами иноязычной подготовки заговорили значительно позднее, лишь в 2014–2015 гг. [2].

Между тем западные преподаватели-лингвисты описывают опыт применения метапредметного подхода в высшей школе уже с 2007 г. [3]. Так, при обучении иноязычной фонетике студентов педагогического колледжа (г. Познань, Польша) у учащихся, наряду с навыками произношения, формируется целый ряд метакогнитивных компетенций, в том числе рецептивные, продуктивные, теоретические и металингвистические навыки. Методы формирования метакомпетенций находят широкое применение в системе нелингвистическо-

го – инженерного, технического, естественнонаучного – образования за рубежом [4]. В контексте реализации метапредметного подхода широко применяется технология CLIL (междисциплинарное предметно-интегрированное обучение), при этом развитие профессионально-ориентированных языковых навыков осуществляется параллельно с развитием компьютерной грамотности, навыков сетевого взаимодействия и формированием культуры общения в виртуальной среде.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что внедрение метапредметного подхода в практику преподавания иностранных языков и культуры в последние годы становится все более широким и разнообразным. Так, М.А. Богатырева отмечает, что посредством дисциплины «Иностранный язык» в вузе может формироваться метакогнитивное сознание, или «языковой интеллект». При этом основной стратегией становления метакогнитивного сознания выступает моделирование многосторонней психической и речемыслительной деятельности, осуществляемой в процессе изучения иностранного языка [5]. Языковой интеллект предполагает свободу от национальных и расовых предрассудков, развитые межкультурные навыки, высокий уровень корпоративной, проектной и организационной культуры, а также «глобальное мышление».

Развитие метапредметных стратегий происходит за счет целенаправленного смыслового обогащения учебного материала и интерактивной дидактики. Изучение иностранного языка открывает разнообразные возможности для метапредметной интеграции, а онтологическая связь языка и культуры способствует гуманизации образовательного процесса посредством применения системных образовательных моделей [6].

Метапредметный подход к преподаванию иностранного языка помогает формированию целостной научной картины мира обучающихся на основе реализации междисциплинарных связей, в том числе формирования креативных навыков в процессе выполнения метапредметных заданий, например таких, как упражнения на формирование навыков смыслового чтения, обобщение и преобразование информации, межпредметное моделирование и т.п. [7].

Е.А. Руцкая и Е.В. Аликина рассматривают формирование метакомпетентности студентов вуза на примере обучения аудированию и конспектированию лекций [8]. Аудирование и письмо служат инструмен-

том развития комплексной лингвокультурной метакомпетенции, формируемой в рамках двух дисциплин – «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи», что не только служит базой для создания междисциплинарных связей, но и позволяет осмысливать академический курс как на родном, так и на иностранных языках. Аналогичные формы работы по освоению академического дискурса могут осуществляться при интеграции учебных дисциплин, в частности гуманитарных и специальных, а также в процессе преподавания специальных предметов на иностранном языке.

С целью формирования метакомпетенций студентов, особенно при подготовке будущих преподавателей иностранного языка, успешно применяется метод «микропреподавания», возникший в США [9]. Данная образовательная технология помогает интегрировать знания нескольких дисциплин учебного плана (базовых, общепрофессиональных и профессиональных), проводить эксперименты в процессе изучения иностранного языка и обсуждать полученные результаты. Студенты при этом выступают в роли учеников, а один из обучающихся – в роли учителя.

Н.В. Гераскевич подчеркивает необходимость тщательного планирования метапредметных занятий по иностранному языку в вузе [10]. Последовательность работы реализуется поэтапно, включая следующие стадии: 1) введение обучающихся в ситуацию, требующую выполнения действия; 2) построение образа результата осваиваемого действия; 3) построение плана достижения результата; 4) выполнение действия; 5) рефлексия результатов освоения способа действия; 6) коррекция способа действия. Данная схема успешно применялась автором в процессе преподавания французского языка в высшей школе.

Внедрение метапредметных форм преподавания в процесс иноязычной подготовки способствует стимулированию учебной и профессиональной мотивации. Как справедливо отмечает А.Т. Каббасова, «предметное содержание, которым наполняет свои занятия вузовский преподаватель иностранного языка, должно мотивировать как на глубокое изучение основного предмета своей специальности, так и на освоение компетенций, связанных с иностранным языком» [11, с. 41]. При этом иноязычная коммуникативная компетенция способствует конкурентоспособности выпускников вуза, выступая как средство извлечения новой профессионально значимой информации.

По мнению Н.Ю. Северовой, возможности межпредметной и метапредметной интеграции в процессе изучения иностранного языка достаточно велики [12]. Перспективной представляется разработка учебных программ, отражающих интегративный характер языкового образования. Компоненты метапредметной компетентности, согласно требованиям ФГОС ВО, отражаются в характеристиках общекультурных компетенций как когнитивные, личностные и межличностные умения и навыки. При этом большинство из них напрямую связаны с метапредметными возможностями учебного предмета «Иностранный язык».

Дидактические приемы, методы и технологии, используемые в процессе формирования метакомпетенций студентов, разнообразны. Перечислим наиболее популярные из них. В первую очередь это проектные методы, когнитивно-дискурсивные технологии обучения иностранным языкам, технология портфолио, метод «дебатов», использование «ментальных карт», специальные техники работы с текстом (приемы «кластер», «фишбоун» и др.), ролевые игры, методика развития критического мышления через чтение и письмо, обучение в сотрудничестве, метод «микропреподавания», технология CLIL, использование ситуативных вокабуляров и глоссариев, разработка интегрированных метапредметных учебных курсов на иностранном языке, билингвальных профессионально-ориентированных курсов, обучение иноязычному академическому дискурсу (академическое чтение и академическое письмо) и др.

Нам представляется важным выделить также систему организационно-педагогических условий для реализации метапредметного подхода в процессе иноязычной подготовки в вузе. Анализ педагогической и дидактической литературы по тематике метапредметного подхода и обобщение передового педагогического опыта показывают, что такими условиями являются:

- наличие мультиязычной информационно-образовательной среды вуза;
- применение инновационных образовательных технологий, создающих условия для межпредметной интеграции;
- создание учебно-методического обеспечения иноязычной подготовки на основе принципа метапредметности;
- внеаудиторная деятельность, создающая условия для развития социально-коммуникативных навыков, толерантности, эмпатии и др.;
- преемственность в формировании метапредметных компетенций в школе и в вузе [13].

Диагностика уровня сформированности компонентов метакомпетентности студентов ЭГ и КГ в начале и в конце формирующего эксперимента

| Уровни чел./% | ЭГ (n = 52) |             | КГ (n = 49) |             |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|               | до эксп.    | после эксп. | до эксп.    | после эксп. |
| низкий        | 22 (43,1%)  | 12 (23,6%)  | 19 (38%)    | 17 (34%)    |
| средний       | 23 (45,1%)  | 28 (54,9%)  | 22 (44%)    | 21 (42%)    |
| высокий       | 6 (11,8%)   | 11 (21,5%)  | 9 (18%)     | 12 (24%)    |

Методики метапредметного обучения иностранному языку в вузе эффективно применяются в процессе преподавания иностранного языка в профессиональной сфере на базе неязыковых факультетов Кубанского государственного университета. В частности, в процессе опытно-экспериментальной работы по формированию метапредметных компетенций студентов факультета журналистики была доказана эффективность применения методов смыслового чтения для того, чтобы формировать такие универсальные, надпредметные компетенции будущих специалистов, как коммуникативные навыки, навыки социокультурного и межкультурного взаимодействия, навыки работы с информацией, регулятивные навыки (навыки самоактуализации, самоорганизации и самоконтроля, навыки автономной работы, метамышление, критическое и творческое мышление и др.).

Эффективность применения методик смыслового чтения осуществлялась в процессе педагогического эксперимента, в котором были задействованы студенты 1–2 курсов факультета журналистики, обучающиеся по направлению подготовки 43.03.02 (Журналистика, программа бакалавриата). Суть педагогического эксперимента состояла в том, что в контрольных (КГ) группах (49 человек) обучение иностранному языку строилось на основе традиционных коммуникативных методик, в то время как в экспериментальных (ЭГ) группах (52 человека) в процессе иноязычной подготовки наряду с традиционными методиками применялись стратегии смыслового чтения аутентичных (англоязычных) источников, соответствующих различным жанрам профессиональной журналистской деятельности (интервью, телеинтервью, беседа, тексты различной стилистики и жанровой принадлежности, отражающие компьютерный функциональный подстиль, функциональный подстиль телевидения, функциональный подстиль радио, рекламный функциональный подстиль и т.д.). Оценивание уровня формирования метакомпетентностей в экспериментальных и контрольных группах осуществлялось

на основе разработанной автором тестовой методики. Тест включал 25 заданий, за каждое правильно выполненное задание начислялся 1 балл. Таким образом, максимально возможное количество баллов равнялось 25. Оценивалось число правильно выполненных заданий в ЭГ и КГ. Результаты начального и итогового срезов представлены в таблице.

Результаты тестирования выявили положительные результаты в экспериментальной группе. Оценка изменений в исследуемых выборках производилась на основе критерия Крамера – Уэлча. В КГ эмпирическое значение критерия Крамера – Уэлча после окончания эксперимента 1,48, критическое – 1,96. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05. В ЭГ эмпирическое значение критерия Крамера – Уэлча после окончания эксперимента 2,54, критическое – 1,96. Достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%. Таким образом, полученные цифры свидетельствуют о статистической значимости и неслучайности выявленных в ЭГ более высоких (по сравнению с достижениями студентов КГ) результатов формирования метапредметных компетенций средствами методики иноязычного смыслового чтения.

**Заключение**

Дисциплина «Иностранный язык» обладает широким метапредметным потенциалом в силу ряда объективных факторов, таких как коммуникативная направленность учебного предмета, знаковая природа языка, тесная связь языка с культурой, дискурсом, когнитивными и речемыслительными процессами. Анализ лингводидактической и психолого-педагогической литературы показывает, что именно на базе дисциплины «Иностранный язык» метапредметные стратегии и технологии обучения могут не только успешно применяться, но и обладают многообразием форм, средств и приемов обучения.

В вузовской практике процесс иноязычной подготовки представляет обширное поле для внедрения метапредметных тех-

нологий на всех этапах многоуровневого высшего образования – в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре, а также в системе непрерывного образования, включая систему подготовки и переподготовки преподавателей иностранного языка.

В целом метапредметный подход расширяет кругозор педагога и студентов, создает основу для междисциплинарной интеграции различных отраслей знания, стимулирует развитие креативности и рост мотивации к учению и профессиональной деятельности, что в конечном итоге способствует повышению качества образования и удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося.

#### Список литературы

1. Mathews J.A. Meta Competency Analysis. [Электронный ресурс]. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2363301](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2363301) (дата обращения: 08.05.2020).
2. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Дебаты как средство формирования метапредметных компетенций у студентов технического вуза при обучении иностранному языку // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 7–21.
3. Wrembel M. Metacompetence-based approach to the teaching of L2 prosody: practical implications. Mouton de Gruyter, Volume Non-native prosody: phonetic descriptions and teaching practice. Berlin. 2007. P. 189–209.
4. Zeidmane A., Cernajeva S. Interdisciplinary Approach in Engineering Education. [Electronic resource]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Interdisciplinary-approach-in-engineering-education-Zeidmane-Cernajeva/10b780aac130e505a413dbb24d1238538953f412> (date of access: 08.05.2020).
5. Богатырева М.А. Языковой интеллект в формировании теоретических знаний будущего управленца: метапредметный подход // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 2. С. 37–42.
6. Бермус А.Г. Методология модернизации образования: опыт осмысления // Credo new. 2008. № 8 (8). С. 8.
7. Сизова Е.В., Бермус А.Г. Метапредметный потенциал иноязычной подготовки в системе высшего лингвистического образования // Научный диалог. 2017. № 12. С. 448–461.
8. Рущкая Е.А., Аликина Е.В. Формирование метапредметной компетентности студентов неязыкового вуза на примере обучения аудированию и конспектированию лекций // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 85–91.
9. Боброва Т.О. Микропреподавание в рамках метапредметного подхода в профессиональной подготовке преподавателей иностранного языка // Экономика и социум. 2016. № 11 (30). С. 373–376.
10. Гераскевич Н.В. Развитие метапредметных умений в иноязычном профессиональном образовании // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. С. 86–88.
11. Каббасова А.Т. Метапредметный подход в изучении английского языка в педагогическом вузе // Grand Altai research & education. 2018. № 2. С. 40–44.
12. Северова Н.Ю. Оптимизация языкового образования на основе межпредметной и метапредметной интеграции // Интеграция в образовании: проблемы и пути решения. Сб. научных статей. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. С. 60–65.
13. Доля Е.В. Преемственность деятельности школы и ВУЗа в изучении иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PDMN316.pdf> (дата обращения: 08.05.2020).

УДК 378.14:159.9

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ЛИНГВИСТАМ-ПЕРЕВОДЧИКАМ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Федюковская М.Г.

*ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики»,  
Санкт-Петербург, e-mail: fedyukovsky@gmail.com*

Статья посвящена дидактическим проблемам преподавания психологии делового общения лингвистам-переводчикам в современном российском вузе. Актуальность исследования определяется необходимостью приобретения знаний, умений и навыков коммуникации лингвистами на занятиях по смежным с лингвистикой и практическим иностранным языком дисциплинам. Интеграция в сфере лингвистического образования способствует увеличению значимости междисциплинарных связей, вследствие чего междисциплинарность в вузовском учебном процессе становится элементом, объединяющим преподавателей разных областей знания, и гарантирует преемственность и целостность обучения. Автором использованы общенаучные методы, которые позволили рассмотреть актуальные вопросы качества психологической подготовки лингвистов и сформулировать выводы исследования. Деловое общение как один из основных видов коммуникации играет значительную роль в жизни переводчиков, профессиональная деятельность которых связана с налаживанием международных связей, жизнью коллектива совместного предприятия, организацией различных мероприятий международного уровня и т.д. В связи с расширением современного рынка лингвистических услуг учебная дисциплина «Психология делового общения» обладает значительным потенциалом для формирования профессиональной компетентности лингвиста-переводчика: фундаментальность профессионально значимых психологических знаний, использование активных методов обучения, аутентичность учебных коммуникативных ситуаций, реальная подготовка выпускников к коммуникативной деятельности в своей профессиональной сфере.

**Ключевые слова:** психология делового общения, конфликтологическая компетенция, междисциплинарность, лингвистическое образование, современный российский университет

## DIDACTIC ISSUES OF TEACHING BUSINESS COMMUNICATION PSYCHOLOGY TO LINGUISTS-TRANSLATORS IN MODERN RUSSIAN UNIVERSITY

Fedyukovskaya M.G.

*St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, St. Petersburg,  
e-mail: fedyukovsky@gmail.com*

The paper is devoted to the didactic issues of teaching business communication psychology to linguists-translators in the modern Russian university. The research relevance is defined by the need of acquiring knowledge and skills of communication by linguists during classes of the disciplines, adjacent to linguistics and foreign language practice. The integration in the sphere of linguistic education promotes the increase in the significance of interdisciplinary relations, therefore the interdisciplinarity in higher education process becomes the element uniting teachers of different areas of knowledge and guarantees the continuity and integrity of training. The author uses general scientific methods which allow her to consider some important issues of quality of psychological training of linguists and to formulate the research conclusions. Business communication as one of the main types of communication plays a significant role in the life of translators whose professional activities are connected with establishing international relations, the life of the joint venture staff, organizing various international level actions, etc. Due to expanding the modern market of linguistic services, «Business Communication Psychology» has a considerable potential for forming the professional competence of the linguist-translator: the fundamental nature of professionally significant psychological knowledge, the use of active instruction methods, the authenticity of educational communicative situations, the real training of graduates for their communicative activities in the professional sphere.

**Keywords:** business communication psychology, conflictological competence, interdisciplinarity, linguistic education, modern Russian university

Современное российское лингвистическое образование ставит своей целью «формирование широкого спектра знаний, навыков и умений наравне с воспитанием всесторонне развитой личности студентов, компетентных в своей профессиональной сфере и способных реализоваться в современной реальности» [1, с. 85]. Устойчивое развитие системы современного отечественного лингвистического образования основано на таких факторах, как «целостность и преемственность, непрерывность, ори-

ентация на личность обучающегося как приоритетного субъекта образовательной деятельности, компетентный подход к формированию многоязычной и поликультурной личности» [2, с. 33]. Таким образом, образовательный процесс в целом нацелен не только на передачу знаний, умений и навыков, но и на «формирование саморазвивающейся, интеллектуальной личности, которая должна уметь справляться с ситуациями общения с помощью практического применения имеющейся информации» [3, с. 235].

В рамках общепризнанного в настоящее время компетентного подхода важное место отводится коммуникативной, а особенно конфликтологической компетенции. Основными составляющими конфликтологической компетенции являются «ориентация в собственном психологическом потенциале, потенциале другого участника (участников) и ситуационная компетентность» [4, с. 43].

Одним из перспективных путей формирования у студентов конфликтологической компетентности является междисциплинарная интеграция гуманитарных и социальных учебных дисциплин, которые способствуют «формированию общей и профессиональной культуры, научному мировоззрению у студентов, вооружают их знаниями, которые помогают понять смысловую сторону жизни, найти свое место в обществе, преодолеть личностные проблемы, выходить из конфликтных ситуаций, умело контактировать с другими людьми» [5].

Под междисциплинарностью обычно понимают такое взаимодействие между научными и образовательными дисциплинами, которое позволяет овладеть новым предметным знанием и отражает «интегративный характер научного познания» [6, с. 7]. Междисциплинарность предполагает согласование рабочих учебных программ и планов, что обусловлено содержанием наук и дидактическими целями, и способствует решению задач обучения, воспитания и развития студентов на качественно новом уровне. Подход к проектированию учебного процесса, базирующийся на междисциплинарности, содействует развитию отечественного образования в контексте общей интеграции, происходящей в рамках Болонского процесса.

Таким образом, развитие интегративных компетенций на основе междисциплинарного подхода способно обеспечить вхождение выпускников российских вузов в мировое научное сообщество, позволив им стать равноправными членами международных научных проектов, конференций и т.д. Формирование коммуникативной компетентности лингвистов происходит и на практических занятиях по иностранному языку, и в процессе преподавания психологических дисциплин. Студенту современного вуза изучение учебных дисциплин «Психология» и «Психология делового общения» необходимо для «получения научной ориентировки в психологии человека, чтобы понимать и объяснять особенности ее проявлений в действиях, поступках, поведении реальных людей и на этой основе научиться правильно взаимодействовать с ними в повседневной практике» [7, с. 10].

Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, являясь многопрофильным вузом, готовит специалистов в области лингвистики. Именно поэтому актуальной является корректировка образовательного процесса по программам психологических дисциплин, в частности психологии делового общения, с тем, чтобы повысить качество получаемых студентами-лингвистами новых профессионально значимых компетенций.

Целью настоящего исследования является выявление дидактических возможностей учебной дисциплины «Психология делового общения» в формировании профессиональной компетентности лингвистов-переводчиков.

### **Материалы и методы исследования**

Общетеоретический характер настоящей статьи определил материалы и методологический аппарат проводимого исследования. Автором использованы следующие методы, которые позволили рассмотреть актуальные вопросы качества психологической подготовки лингвистов и сформулировать выводы исследования:

- анализ специальной отечественной педагогической и психологической литературы,
- анализ образовательных документов (государственных стандартов, рабочих программ и учебных планов);
- анализ базовых понятий исследования (лингвистическое образование, междисциплинарность, психология, деловое общение, коммуникативный потенциал личности, конфликтологическая компетенция, профессиональная компетентность лингвиста-переводчика);
- анализ собственного психолого-педагогического опыта работы;
- причинно-следственный анализ изучаемых явлений (качество психологической подготовки бакалавров направления «Лингвистика» и профессиональная компетентность лингвистов-переводчиков).

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Современный студент российского вуза является уже сложившейся личностью со сформированным комплексом жизненных ценностей и четкими практическими установками на будущий род деятельности. В новых социально-экономических условиях основным критерием формирования профессиональной компетентности является готовность выпускников вуза принимать решения, брать на себя ответственность и действовать самостоятельно. Вследствие этого особую значимость приобретают та-

кие социальные качества личности, как гибкость мышления, инициативность, способность поддерживать успешную коммуникацию с партнерами, нестандартность подходов к разрешению возникающих в процессе профессиональной коммуникации проблем и конфликтов.

Между тем основу современного лингвистического образования составляет именно процесс коммуникации, и включение в образовательную среду максимального количества видов и форм взаимодействия увеличивает ее коммуникативную загруженность, что, в свою очередь, является условием формирования у выпускников общих навыков коммуникации посредством оптимальных вербальных и невербальных средств. «С помощью языковых средств, в самое кратчайшее время можно привлечь внимание, расположить собеседника и обеспечить максимально доброжелательное восприятие того, о чем будет говориться в беседе» [8, с. 105].

Для осуществления конструктивного взаимодействия выпускники должны также обладать развитым потенциалом невербальных средств коммуникации. Под коммуникативным потенциалом обычно понимаются коммуникативные свойства и коммуникативные способности личности. «Коммуникативные свойства личности характеризуют развитие потребности в общении, отношении к способу общения, а коммуникативные способности включают способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликнуться на состояние партнеров общения» [9, с. 389].

Несмотря на то, что основы коммуникации универсальны, программа учебной дисциплины «Психология делового общения», которая преподается на большинстве направлений подготовки бакалавров, должна учитывать требования, предъявляемые специалистами конкретной профессии, в частности лингвистам-переводчикам.

Деловое общение понимается как особый вид общения, который представляет собой «двусторонний процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели» [10, с. 22].

Деловое общение как один из основных видов коммуникации играет значительную роль в жизни переводчиков, профессиональная деятельность которых связана с налаживанием международных связей, жизнью коллектива совместного предпри-

ятия, организацией различных мероприятий международного уровня, выполнением служебных обязанностей в иностранной компании, ведением деловой переписки, переводом разнообразной документации при заключении сделок, договоров, соглашений и т.д.

Психология делового общения устанавливает определенные правила – их знание позволяет добиваться успеха в профессиональной деятельности, например в процессе деловых переговоров. Ведя переговоры с иностранными партнерами, необходимо следить за используемыми невербальными средствами коммуникации. В разных странах отдельные жесты могут иметь совершенно разное значение, соответственно, неуместно использованные невербальные средства могут быть восприняты представителями разных культур как нечто резкое. «Незнание правил невербального общения ведет не только к нарушению этикета общения, но и к оскорблению или унижению иностранных коллег» [11, с. 3].

Лингвисту-переводчику надо осознавать, что собеседник понимает, как высоко ценится его статус. Речь идет не о примитивной лестии, ведущей к негативным последствиям в деловом общении. Важно искренне оценивать положительные качества своего коллеги, партнера или оппонента. В переводческой деятельности особенно нужен живой интерес к собеседнику. Это достигается, в частности, искренней улыбкой, уместным комплиментом, правильным, доброжелательным и частым обращением к собеседнику по имени.

Будущий лингвист-переводчик в процессе занятий по лингвистическим и психологическим дисциплинам должен освоить весь регламент делового общения, а именно: навыки организации профессионального диалога и подготовки выступления по профессиональной тематике, умение контактировать с коллегами и оппонентами в профессиональной сфере, навыки разрешения конфликтных ситуаций.

В процессе преподавания дисциплины «Психология делового общения» конфликтологическая компетентность будущих переводчиков должна формироваться с использованием методов активного обучения (дискуссия, анализ конкретных ситуаций, деловая игра, тренинг).

Анализ конфликтных ситуаций предполагает рассмотрение специально смоделированных на базе фактического материала конкретных ситуаций. Данный метод нацелен на развитие профессиональной личности студента (формирование у студента умения действовать в ситуации конфликта

и принимать решение по предотвращению или конструктивному разрешению конфликтов). При этом рассматриваются повседневные и профессионально значимые ситуации, появляющиеся и сопровождающие человека на протяжении всей жизни со всей требуемой для решения информацией и дающие возможность студенту понять проблему. Задания, которые даются студентам, включают анализ конфликта и собственные рекомендации по примирению конфликтующих сторон.

Особым типом психологического тренинга является тренинг конфликтологический, главная задача которого – формирование навыков конструктивного поведения в ситуациях конфликта. В процессе тренинга студенты смогут идентифицировать положительные и отрицательные стороны конфликта, выявить свой стиль поведения в конфликтных ситуациях, конструктивно разрешать как межличностные, так и внутриличностные конфликты, адекватно констатировать собственные потребности и потребности оппонента, находить совместные способы разрешения возникшей трудности, освоить техники контроля собственных эмоций, сформировать собственную позицию в определенной ситуации общения.

Вместе с тем крайне нежелательно допускать искусственность в представлении элементов коммуникации, что может привести к восприятию студентами происходящего в аудитории как чего-то ненастоящего, оторванного от их личного опыта.

Активное обучение деловой коммуникации позволит студентам-лингвистам приобрести «реальный опыт работы с фактическими конфликтными проблемами, совершенствовать навыки проблемного анализа, систематизировать разнообразные возможности и подходы к решению проблем и адаптироваться к разным стратегиям поведения людей, участвующих в конфликтном взаимодействии» [12, с. 85].

Опыт психолого-педагогической деятельности автора позволяет утверждать, что в процессе преподавания психологии студентам, которые выбрали не психологическую карьеру, например лингвистам, главная задача преподавателя – это формирование у них понимания структуры психологического знания, что поможет в дальнейшем «уяснить целостность психической реальности во всем многообразии ее связей и отношений» [13, с. 6].

Например, одной из основных сложностей в работе со студентами младших курсов является отношение студентов к своему собеседнику не как к равному партнеру по общению, а как к объекту воздействия.

Вследствие этого причину коммуникативной неудачи студенты часто видят в собеседнике или в сложившейся ситуации в целом. В процессе освоения учебной дисциплины «Психология делового общения» студенты знакомятся со всеми закономерностями коммуникации, постепенно переходя от внешнего локуса контроля к внутреннему [14, с. 417].

При работе с непрофессиональной аудиторией преподавателю-психологу также необходимо корректировать степень сложности материала: его изложение должно быть максимально наглядным, иллюстративным и профессионально ориентированным.

### Выводы

Все более актуальной становится роль знаний, умений и навыков лингвистов-переводчиков, которые приобретаются на занятиях по смежным с лингвистикой и практическим иностранным языком дисциплинам. Всеобщий процесс интеграции в сфере лингвистического образования способствует увеличению значимости междисциплинарных связей, вследствие чего междисциплинарность в вузовском учебном процессе становится элементом, объединяющим преподавателей разных областей знания, и гарантирует преемственность и целостность обучения.

В связи с расширением современного рынка лингвистических услуг учебная дисциплина «Психология делового общения» обладает значительным потенциалом для формирования профессиональной компетентности лингвиста-переводчика: фундаментальность профессионально значимых психологических знаний, использование активных методов обучения, аутентичность учебных коммуникативных ситуаций, реальная подготовка выпускников к коммуникативной деятельности в своей профессиональной сфере.

### Список литературы

1. Федюковский А.А. Лингвистическое образование в условиях социально-экономических преобразований // Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики. 2015. № 4 (52). С. 84–90.
2. Коряковцева Н.Ф. Современные тенденции лингвистического образования // Преподаватель XXI век. 2018. № 1–1. С. 32–40.
3. Федюковский А.А. О некоторых проблемах профессионального лингвистического образования // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 8 февраля 2016 г.). СПб.: Санкт-Петербургский академический университет, 2016. С. 233–243.
4. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетенции // Вестник Московского университета. Сер. Психология. 1997. № 4. С. 41–45.



5. Александрова Л.М., Жданова Л.У. Содержание и организация работы преподавателя по формированию у студентов конфликтологических компетенций // *Современные проблемы науки и образования*. № 5. 2015. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22593> (дата обращения: 08.05.2020).
6. Останина О.А. Об исследовании предпосылок междисциплинарности социально-гуманитарных наук // *Вестник Вятского государственного университета. Философские науки* 2017. № 12. С. 6–12.
7. Дмитриева С.Н., Евдокарова Т.В. Методика преподавания психологии: учебное пособие. Киров: Издательство МЦИТО, 2019. 86 с.
8. Федюковский А.А. Деловой речевой этикет и его место в обучении профессиональному иностранному языку // *Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов активизации учебной деятельности: материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) (Санкт-Петербург, 31 октября 2019 г.)*. СПб.: Издательство СПбГЭУ, 2019. С. 104–110.
9. Лопес Е.Г., Олиферова К.А. Предпосылки развития конфликтологической компетенции у студентов // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 18–20 апреля 2017 г.)*. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. С. 387–390.
10. Федюковская М.Г. Психология делового общения: электронный курс. СПб.: Издательство СПбУТДиЭ, 2018. 129 с.
11. Морозова Т.В., Лузанов А.А. Культура делового общения как важный фактор профессионального становления специалистов // *Научный электронный журнал «Меридиан»*. 2019. № 12 (30). С. 1–4.
12. Карпова Е.А. Перспективы развития конфликтологической компетенции // *Акмеология*. 2015. № 3 (55). С. 85–86.
13. Абрамян Н.Г., Пронина Е.В. Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие. Владимир: Издательство Владимирского государственного университета, 2017. 82 с.
14. Неверова Ю.С. Курс «Психология делового общения»: из опыта работы со студентами // *Формирование гуманитарной среды в вузе: Инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход*. 2019. № 1. С. 414–418.

## СТАТЬИ

УДК 159.9.07

**ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ, ОТРАЖАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСТВА****Быкова Н.Л., Геращенко Э.Ф., Неуймина Г.И.***Медицинская академия имени С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», Симферополь, e-mail: pangei.rr@gmail.com*

Изучение современных потребностей, ценностей и мотивации студентов как отдельной социальной и возрастной группы может дать определенные характеристики их внутреннего ценностного отношения к миру и обществу. Проведение качественного анализа надписей и рисунков, сделанных учащимися, на партах в аудитории учебного заведения может дать оценку психологического и физического здоровья студентов. Анализируя характер нанесенных надписей и рисунков, можно сделать вывод, что часть из них были сделаны как способ студентов выплеснуть свои эмоции. Другие виды рисунков были созданы для возможности дистанционного общения и выразили потребность студентов в возможности создавать новые знакомства, преодолеть однообразие учебного материала и большого объема получаемой информации, а также просто потратить «лишнее» время, оставшееся до конца занятия. Данная форма поведения, выраженная в виде художественных проявлений, продиктована желанием уладить свои внутренние конфликты, заявить о собственных желаниях и проявить свободу мышления, выразить свое отношение к учебному процессу. Была определена иерархия потребностей студентов, в которой нашли отражение физиология и потребности в самоидентификации, чувства, эмоциональные переживания и проблемы межличностной коммуникации.

**Ключевые слова:** психология студенчества, репродуктивный период, гормоны**STUDYING THE STRUCTURE OF ARTISTICALLY-EXPRESSIVE MEANS REFLECTING THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS****Bykova N.L., Gerashchenko E.F., Neuymina G.I.***Medical Academy named after SI Georgievsky FGAOU VO KFU them V.I. Vernadsky, Simferopol, e-mail: pangei.rr@gmail.com*

The study of modern needs, values and motivation of students, as a separate social and age group, can give certain characteristics of their internal value attitude to the world and society. Conducting a qualitative analysis of the inscriptions and drawings made by students at desks in the audience of the educational institution can assess the psychological and physical health status of students. Analyzing the nature of the applied inscriptions and drawings, we can conclude that some of them were made as a way for students to throw out their emotions. Other types of drawings were created for the possibility of distance communication and expressed the students' need for the opportunity to create new acquaintances, overcome the monotony of educational material and the large amount of information received, and also simply spend the «extra» time remaining until the end of the lesson. This form of behavior, expressed in the form of artistic manifestations, is dictated by the desire to settle their internal conflicts, to express their own desires and to show freedom of thinking, to express their attitude to the educational process. A hierarchy of students' needs was determined, in which physiology and needs for self-identification, feelings, emotional experiences and problems of interpersonal communication were reflected.

**Keywords:** drawings on desks, student psychology, physiology, reproductive period, hormones

Изучение проблем, волнующих современных студентов, является актуальной темой на сегодняшний день. Проведение качественного анализа надписей и рисунков, сделанных учащимися, на партах в аудитории может дать определенные характеристики внутреннего ценностного отношения к миру студентов. Был применен специальный подход для сбора исходных данных, необходимых для изучения проблем, волнующих современное студенчество. Актуальность выполняемой работы состоит в изучении современных потребностей, ценностей и мотивации студентов как отдельной социальной группы. Изучая характер нанесенных надписей и рисунков, можно сделать вывод, что часть из них были сделаны как способ студентов выплеснуть

свои эмоции, другие виды рисунков были созданы для возможности дистанционного общения и чтобы завести новые знакомства, преодолеть однообразие учебного материала, а также просто потратить «лишнее» время, оставшееся до конца занятия. Такая форма поведения, возможно, продиктована желанием уладить свои внутренние конфликты, заявить о собственных желаниях и проявить свободу мышления, выразить свое отношение к учебному процессу.

Обучение в высших учебных заведениях приходится на возраст юношей и девушек от 17–25 лет. Юношеский возраст – важный этап в процессе становления личности. Данный период имеет свои особенности, в нем происходит самопознание, ощущение себя в обществе, переживание предметных

чувств, связанных с конкретным человеком, событием или учебным процессом. В структуре процесса обучения происходят видимые перемены: первостепенную значимость приобретает студенческая жизнь и учебный процесс, ярко проявляется аффилиативная потребность в принадлежности какой-нибудь группе.

Существенные преобразования происходят в характере мотивации учебно-познавательной деятельности, в желании добиться лучших результатов, сопоставлении своих знаний и достижений с результатами других студентов [1].

Согласно возрастной физиологии, данный период приходится на репродуктивный и гормональный пик, данные представлены рис. 1. С возрастающим уровнем активности эндокринной системы увеличивается потребность молодых людей в общении с противоположным полом, желании построить отношения, достаточно актуальной становится тема сексуальных взаимоотношений полов. Поведение и гормоны – это две взаимосвязанные системы. Гормональная активность непосредственно сказывается на гистохимических и биохимических характеристиках развития нейронов различных зон головного мозга. Направленность действия андрогенов и эстрогенов различна и зависит от пола, времени воздействия, продолжительности влияния, повышенной или пониженной концентрации половых гормонов [2].

Неотъемлемой частью жизни современного студента являются такие понятия, как «репродуктивная культура» и «сексуальная культура», которые являются составляющей частью общества и отвечают за освоение информации, ее проектирование при общении с противоположным полом, явля-

ются механизмом удовлетворения потребностей и целей. Культура репродуктивного поведения – это комплекс социальных, культурных, физиологических, духовных и экономических потребностей человека, связанных с продолжением его рода [3]. Под определением сексуальной культуры утверждается следующее: это часть общей культуры, способ утверждения в социокультурном окружении посредством полового поведения, направленного на продолжение рода, удовлетворение биосоциальных потребностей, гедонистических, нравственных, эстетических интересов, познавательных, коммуникативных, компенсаторных, созидательных запросов. Уровень сексуальной культуры человека отражает конкретную сексуальную активность индивида, позволяющую характеризовать определенную динамику его развития. Уровень сексуальной культуры человека позволяет оценивать его способность управлять своими действиями, практически и реально преобразовывать окружающую действительность, планировать и реализовывать намеченное, а также контролировать ситуацию и оценивать результаты своих действий в области половых отношений [4]. Повышенное внимание к противоположному полу, заинтересованность анатомо-физиологическими особенностями организма, формирование полового поведения – все это следствие работы нервной системы, представленной совокупностью нарративов, характерных данному индивиду, и гормональной регуляции, определяющей спектр интересов молодых людей данной возрастной группы [5].

Цели исследования: изучение современных потребностей, ценностей и мотивации студентов как отдельной социальной группы.

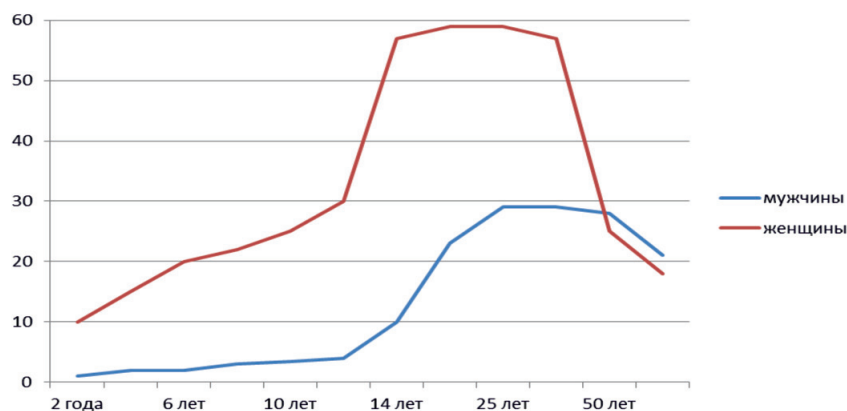


Рис. 1. Нормальный уровень эстрогенов и тестостерона (нг/мл) в крови у женщин и мужчин в разные возрастные периоды

Задачи исследования:

1. Проанализировать особенности психического развития в студенческий период.
2. Классифицировать художественно-выразительные средства в зависимости от предполагаемой эмоциональной окраски.
3. Определить взаимосвязь художественных образов и эмоционально-психического состояния студентов.

#### Материалы и методы исследования

Исследование проведено на базе Медицинской академии им. С.И. Георгиевского ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского». Для исследования была использована аудиторная комната для лекционных занятий, которая состоит из 12 рядов учебных парт. Площадь одной парты составила 5,5 квадратных метров, исходя из этих данных, была рассчитана общая площадь всех парт, которая составила 660 квадратных метров. Каждая парта имеет определенные надписи и рисунки, оставленные студентами 1–6 курсов. Для сбора и обработки данных были применены метод подсчета и анализа всех надписей и рисунков, разделение по категориям и группам согласно их тематике.

#### Результаты исследования и их обсуждение

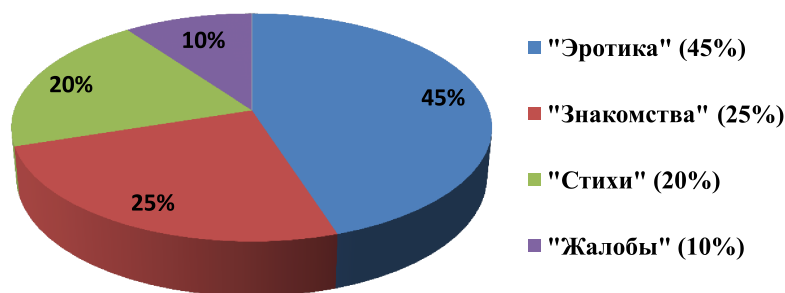
Для проведения исследования была взята наиболее посещаемая лекционная аудитория, согласно учебному расписанию. Были обработаны все рисунки и надписи, которые были нанесены на учебные парты. Во время обработки данной информации во внимание не брались плохо читаемые надписи и отдельно написанные буквы и числа, не несущие никакой смысловой нагрузки. Все рисунки были подсчитаны и отделены от рукописного текста. Количество рисунков преобладало над количеством текстовых записей. Многие авторы рисунков имели сильную потребность высказаться, поэтому чаще всего надписи на партах несли диалогичный характер: они были составлены в виде вопросов, требующих поставить под рисунком подпись как знак согласия или нарисовать что-то новое.

Обработав характер надписей и рисунков, мы разделили их на 4 категории. Для расчета процентного соотношения всех надписей и изображений мы приняли все парты, находящиеся в данной аудитории, за 100%. Категория I – «Эротика». В процентном соотношении данная категория составила 45% из всей обработанной площади. Эта категория разделилась на три группы: I группа составила 28%

всех рисунков и содержала информацию о мужской половой системе, II группа составила 12% и содержала информацию о женской половой системе, III группа составила 5% и содержала информацию о женских молочных железах. Категория II – «Знакомства». Представляет группу надписей, содержащих имя и номер телефона человека, который ищет друга мужского или женского пола. Частота встречаемости категории II составила 25%, из них мужские имена составили 16%, а женские 4%. Категория III – «Стихи», занимает 20% от всех надписей и рисунков. Данная категория разделилась на две группы: I группу – 15%, составили юмористические стихи об изучаемых дисциплинах и преподавателях, II группу – 10%, составили стихи шуточного характера с использованием медицинских терминов и латыни. Категория IV – «Жалобы», составила 10% от всей площади поверхности изучаемых лекционных рядов. Данная категория составила цитаты и отдельные записи, передающие сложность и длительность обучения по выбранным медицинским специальностям (8%), так, 2% всех жалоб содержали записи, выражающие неудовлетворение работой системы образования и администрации (рис. 2).

Проанализировав данную информацию, прослеживаем более высокий уровень интересов относительно категории «Эротика» (45%) у данной возрастной группы студентов. Этот факт и возникновение темы половых отношений можно объяснить с точки зрения физиологии и репродуктивной культуры. Данная возрастная группа студентов имеет наиболее высокую активность репродуктивной и эндокринной системы в этом возрасте, поэтому тема взаимоотношений и пик сексуальной активности объективно продиктован гормонами. В подтверждение этому факту приводится пример результатов опроса среди современной молодежи, проведенный Голодом Сергеем Исаевичем, доктором философских наук, руководителем группы «Социология семьи, гендерных и сексуальных отношений» Санкт-Петербургского филиала Института социологии РАН, на тему, сопровождалось ли половое созревание у них обострением интереса к сексуальности и противоположному полу. Положительно ответило вдвое больше юношей (64%), чем девушек (35%). Так, студентки (независимо от года опроса) отметили, что их ведущие побуждения в период репродуктивного пика при общении с молодыми людьми являются моральные соображения (70–75%) и сексуальная индифферентность (32–46%) [6].

**Надписи и рисунки на партах (%)**



*Рис. 2. Виды рисунков и надписей на партах*

Так своеобразие полов отражается в их актуальном поведении, на основании чего можно предположить, что рисунки эротического характера были выполнены в большей мере мужской половиной аудитории ввиду их более высокого уровня сексуальной активности в данный возрастной период. Значительную часть надписей составила категория «Знакомства» (25%), на основе данной типологии можно сделать вывод, что среди студентов актуальны проблемы чувств и отношений. Данный возрастной период юношей и девушек предполагает наличие потребности в создании пары, желание выстраивать отношения с противоположным полом. В период студенчества большое количество молодых людей, приехавших в разное время из разных городов и стран на обучение, стремятся охватить не только весь образовательный процесс, но и завязать новые знакомства и общение. Взаимодействие посредством общения с окружающими является основой развития и поддержания взаимоотношений, укрепления приобретенных связей. Общение – это главное условие психического и социального становления. Контактируя с друзьями и завязывая новые знакомства, человек строит себя как личность, поддерживает и развивает свой внутренний мир и учится делиться им с другими [7].

Большое количество надписей были объединены в отдельную категорию «Стихи» (20%). Этот факт отражает такой способ подумывать на отвлеченные темы и снять большую часть нагрузки на органы чувств и ЦНС в форме поэзии и шуточных рифм. По данным нейрофизиологии, составленные стихи – это собственные воспоминания, изложенные на бумаге. В них автор излагает свои неиспытанные эмоции, даёт неограниченное пространственно-временное описание своих фантазий и переживаний.

Во время написания стихов активируется правое полушарие, отвечающее за контроль эмоций, таким образом восстанавливается психический баланс. Составление небольшого четверостишия – это способ соединения лингвистических способностей с распознаванием пространственных образов. Написание поэзии усиливает взаимодействие между двумя потоками упорядоченной информации – левополушарным (временным) и правополушарным (пространственным), она помогает добиться единого объемного видения мира, с возможностью получения положительных эмоций, дает возможность избавиться от переживаний и негативных эмоций [5]. На основании этого можно сделать вывод о том, что написание стихов приносит положительные эмоции и помогает приобрести студентам умственное и психическое равновесие. Также можно сделать заключение о личных переживаниях обучающихся, связанных с уровнем их успеваемости и большой нагрузкой образовательной программы, выраженной в категории «Жалобы» (10%). Студенты страдают от депрессии и других проявлений эмоционального выгорания, если они учатся слишком напряженно или просто выбрали не ту специальность. Уже на первом курсе студенты нередко чувствуют разочарование и упадок сил. Это обусловлено большой учебной нагрузкой, участием в кафедральных кружках, проектах и научной деятельности, постоянно увеличивающимся кругом взаимодействий с преподавателями и сокурсниками. При устном опросе студентов Медицинской академии они отметили, что решающими становятся первый и третий курс. На первом курсе у половины учащихся нет признаков эмоционального выгорания, они спокойны и открыты. В то же время примерно у трети есть первые симптомы этого тревожного состоя-

ния. На втором курсе оно нарастает – идет «ухудшение ситуации». На третьем курсе происходит разделение среди студентов: одна часть избавляется от эмоционального выгорания, а другая часть развивает негативное состояние и стоит перед выбором, продолжать обучение или нет. Тот факт, что 2% из категории «Жалобы» составили надписи против администрации академии и системы образования в целом, выражает психологический радикал протеста, происходящий на данный возрастной период обучающихся. Реакция протеста типична для юношеского возраста и рассматривается как способ взаимодействия личности с социальным окружением и обстоятельствами, в которые он был помещен. Протест в поведении студента можно определить как субъективное переживание потери благ, свободы, прав и ценностей [8]. Несмотря на то что в иерархии потребностей студентов нашла отражение физиология и потребности в самоидентификации, всё же во главе ценностей молодых людей стоят чувства, эмоциональные переживания и проблемы взаимодействия полов.

### Выводы

Данные, полученные в ходе исследования, позволили установить:

1. В центре внимания студентов находятся межличностные коммуникации и репродуктивная культура.

2. Отмечается высокая частота встречаемости рисунков эротического характера, что обусловлено физиологической и психологической нормой для данного возраста обучающихся.

3. Достаточно большое количество стихов и поэтических строк отражает потребность студентов снять нагрузку, получен-

ную во время обучения, на органы чувств и ЦНС.

4. Прослеживается периодичность встречаемости негативных надписей на тему системы образования и сложности обучения, что позволяет определить среди студентов возможные проявления невроза и эмоционального выгорания, что связано с напряженным обучением или ошибочным выбором специальности.

5. Согласно подсчитанным данным, надписи, выражающие реакцию протеста, занимают наименьший процент обработанных результатов, что обусловлено достаточно высоким уровнем этично-нравственного воспитания современной молодежи.

6. Полученные результаты можно рекомендовать учитывать при разработке структуры лекционного материала, для улучшения качества восприятия и обучения студентов.

### Список литературы

1. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учебное пособие. М.: Академия, 2006. 208 с.
2. Гайворонский И.В., Ничипорук Г.И. Функциональная анатомия эндокринной системы. М.: Элби-СПб, 2018. 64 с.
3. Беляева М.А. Состояние культуры репродуктивного поведения в Российском обществе // Вестник Челябинской академии культуры и искусств. 2011. № 3 (27). С. 41–45.
4. Кащенко Е.А. Основы социокультурной сексологии. Курс лекций. М.: Либроком, 2019. 126 с.
5. Фрит К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. М.: Corrus, Астрель, 2012. 182 с.
6. Голод С.И. Сексуальное поведение и субкультурная дифференциация полов // Социологический журнал. 1994. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/socjour/article/viewFile/112/114> (дата обращения: 01.05.2020).
7. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. 2-е изд. М.: Санкт-Петербург, 2015. 586 с.
8. Гусейнов А.Ш. Протест как фактор деструктивного поведения подростков и молодежи // Вестник СПбГУ. 2011. Сер.12. Вып. 2. С. 116–121.

УДК 37.015.3:159.923.38

## РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

**Миронов А.В., Власова Е.А.**

*ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», Ханты-Мансийск,  
e-mail: milan109@yandex.ru*

Развитие способности к целеполаганию является одной из важнейших задач, которая требует целенаправленного и систематического подхода к ее решению. Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению целеполагания, существует небольшое число научно-практических работ, посвященных развитию способности к целеполаганию. В статье представлен практический опыт развития способности к целеполаганию у подростков посредством социально-психологического тренинга. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка разработки и внедрения в процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся программы социально-психологического тренинга, способствующего овладению навыками постановки целей и планирования деятельности для достижения поставленных целей. В работе представлены результаты исследования актуального уровня развития способности к целеполаганию у подростков. Отдельно рассматривается структура социально-психологического тренинга. С целью проверки эффективности формирующего воздействия проведен сравнительный анализ результатов на разных этапах эксперимента с применением методов математической статистики. В результате проведенного эмпирического исследования установлено, что социально-психологический тренинг является эффективным средством развития способности к целеполаганию у подростков. Практические результаты исследования могут быть полезны при разработке и реализации программ психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

**Ключевые слова:** целеполагание, способность к целеполаганию, планирование деятельности, подростковый возраст, социально-психологический тренинг

## DEVELOPMENT OF THE GOAL-SETTING ABILITY IN ADOLESCENTS THROUGH SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING

**Mironov A.V., Vlasova E.A.**

*Yugra State University, Khanty-Mansiysk, e-mail: milan109@yandex.ru*

The development of the goal-setting ability is one of the most crucial issues that requires a purposeful and systematic approach to its solution. Despite numerous studies dedicated to the goal-setting research, there are few works dedicated to the development of the goal-setting ability. This paper presents hands-on experience in developing the goal-setting ability in adolescents through the social-psychological training. As a research objective, the authors determined an attempt to elaborate and introduce a training program into the process of psychological and pedagogical support for students to help them master the goal-setting and activity planning skills so they achieve their goals. The paper reveals the research findings of the state-of-the-art development of the goal-setting ability in adolescents. The structure of social-psychological training is under particular scrutiny. Aimed at assessing the efficiency of the development impact, a comparative analysis of the findings at different stages of the experiment was carried out using mathematical statistics methods. Following the research carried out, it was found that social-psychological training is an effective means of developing the goal-setting ability in adolescents. Practical findings of the research can be of use for the development and implementation of psychological and pedagogical programs of the educational process support.

**Keywords:** goal-setting, goal-setting ability, activity planning, adolescent age, social-psychological training

Способность ставить перед собой цели и разрабатывать пути их достижения – важнейшие навыки успешного человека. Постановка сознательной цели предполагает познание окружающей действительности, определение путей и средств достижения цели, что выражается в планировании деятельности и принятии решений. Осознание личностью своих возможностей и стремление к достижению поставленных целей посредством целеполагания способствует саморазвитию личности и раскрывает глубину жизненной перспективы. В последнее десятилетие в психологии к анализу категории целеполагания обращались И.А. Дмитриева (2011), Ю.А. Егорова (2013) [1, 2]. Проблема

развития целеполагания у подростков представлена в трудах Т.И. Мироненко (2013); Е.Г. Круглик (2016); О.А. Паршина (2019) и др. [3–5].

Подростковый возраст является благоприятным для развития способности к целеполаганию [6]. По мнению Л.С. Выготского, в подростковом возрасте происходит интеллектуализация высших психических функций, а также воли, что выражается в появлении способности ставить перед собой цели и определять пути их достижения [7]. Целеполагание обусловлено задачами подросткового возраста: приобретением способности самостоятельно анализировать ситуацию, принимать решения и действо-

вать, проектируя результаты деятельности. В подростковом возрасте формируется система ценностей и идеалов, согласно которой человек будет строить свою жизнь [8].

На сегодняшний день существует небольшое число работ, посвящённых развитию способности к целеполаганию. Поэтому данный вопрос остается открытым и актуальным, так как развитие способности к целеполаганию в подростковом возрасте необходимо для эффективного вхождения личности в общество, что предполагает становление системы ценностей и идеалов, воплощение их в жизнь путем постановки и достижения целей [7]. Рассмотрение целеполагания как основы становления деятельности, способствующей развитию сознания и личности в целом, обуславливает необходимость развития способности к целеполаганию в подростковом возрасте.

Цель исследования: разработать научно обоснованную программу социально-психологического тренинга развития способности к целеполаганию у подростков и проверить ее эффективность.

#### Материалы и методы исследования

Общая выборка исследования составила 42 учащихся 8 и 9 классов. Исследование проводилось на базе Автономного профессионального образовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Югорский колледж-интернат олимпийского резерва», Ханты-Мансийский автономный округ, г. Ханты-Мансийск.

В качестве методов сбора данных использовались: методика «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой, методика «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова, методика «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой.

Обработка, анализ и интерпретация данных эмпирического исследования про-

водились с применением методов математической обработки данных. Для сравнения средних значений был использован параметрический критерий сравнения для зависимых выборок критерий t-Стьюдента. Обработка результатов проводилась при помощи программного пакета «SPSS Statistics 25».

#### Результаты исследования и их обсуждение

По результатам диагностики по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой, на констатирующем этапе эксперимента, все респонденты были разделены на три группы, в соответствии с полученными баллами, определяющими сформированность навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Результаты диагностики представлены на рис. 1.

Первую группу составили участники исследования с низкими показателями сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Для таких учащихся характерна спонтанность, они не структурируют свою деятельность и не привязывают ее к целям. Для них будущее достаточно туманно, им не свойственно планировать свою ежедневную деятельность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел, однако они быстро и гибко способны переключаться на новые виды деятельности.

Вторая группа – участники исследования со средними показателями сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Данная группа респондентов способна сочетать структурированный подход к организации своей деятельности с гибкостью и спонтанностью, они ценят все составляющие собственного психологического времени и извлекают для себя ценный опыт из собственной жизни.

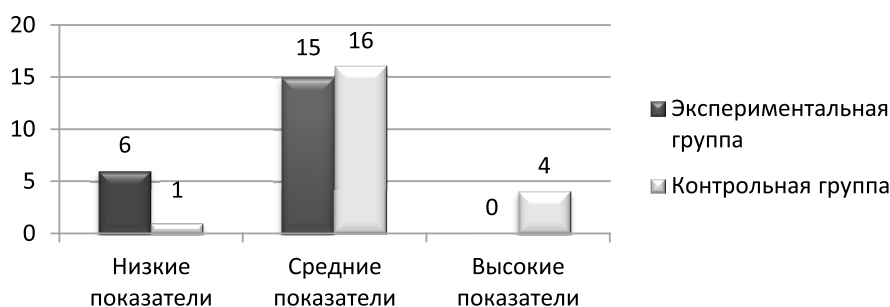


Рис. 1. Сформированность навыков тактического планирования и стратегического целеполагания по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой



К третьей группе отнесены участники исследования с высокими показателями сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Для них характерно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, используя внешние средства и при этом проявляя настойчивость и волевые усилия на пути достижения цели.

Качественный анализ результатов по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой проводился с учетом следующих показателей: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее. Результаты показателей отражены на рис. 2.

По всем диагностическим шкалам, как в контрольной, так и в экспериментальной группе, преобладают средние показатели. Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что для участников исследования свойственно разрабатывать четкий план и планомерно следовать по нему для достижения поставленной цели. Респонденты достаточно хорошо видят и понимают собственные цели, способны их достигать. В жизни учащихся могут быть периоды,

когда не вся деятельность направлена на достижение целей. Участники эмпирического исследования достаточно гибкие в планировании не только своей деятельности, но и в построении отношений с людьми, они стремятся выполнять данные ими обязательства. Они способны видеть и ценить свое психологическое прошлое и будущее, наряду с происходящим с ними в настоящий момент времени. В экспериментальной группе выявлены респонденты, для которых характерно с трудом следовать разработанному плану деятельности, не всегда четко видеть собственные цели, не характерно при организации своей деятельности для достижения целей прибегать к помощи внешних средств, помогающих в управлении временем. В контрольной группе, напротив, респонденты при планировании своего времени могут полагаться как на внешние средства, так и на свою природную организованность.

Качественный анализ по методике «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой проводился с учетом следующих показателей: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов и гибкость. Результаты методики отражены на рис. 3.

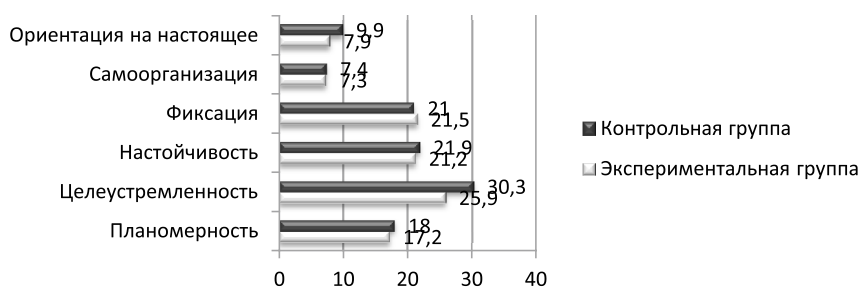


Рис. 2. Средние значения показателей по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой

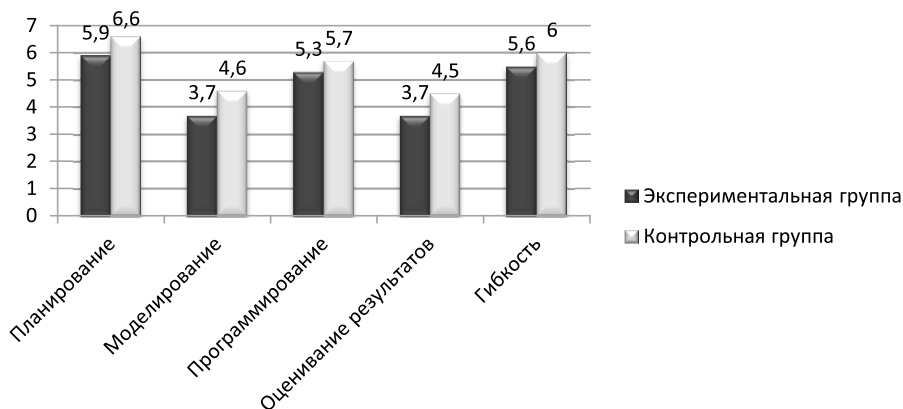


Рис. 3. Средние значения показателей по методике «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой

По всем диагностическим шкалам, как в контрольной, так и в экспериментальной группе, преобладают средние показатели. Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что у респондентов экспериментальной группы в умеренной степени сформирована потребность в осознанном планировании, но для них характерна слабая сформированность процессов моделирования. Они не критичны к своим действиям и не замечают своих ошибок. В контрольной группе для респондентов, напротив, характерна развитая потребность в осознанном планировании деятельности, планы детализированы, реалистичны, иерархичны, устойчивы и действенны, самостоятельно выдвигаются цели деятельности. Они могут оценивать причины рассогласования полученных результатов с целью деятельности. Респонденты, как в экспериментальной группе, так и в контрольной, способны продумывать способы своих действий для достижения целей. При возникновении непредвиденных обстоятельств могут перестраивать собственные планы, стараются быстро реагировать на изменение событий и неплохо решают задачи в ситуациях риска.

Качественный анализ по методике «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова проводился с учетом следующих показателей: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, принятие решений, самоконтроль и коррекция. Результаты методики отражены на рис. 4.

По результатам диагностического исследования было выявлено, что доминируют респонденты со средними показателями, как в контрольной группе, так и в экспериментальной. Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что у респондентов экспериментальной группы развитая способность анализировать ситуацию, обдумывать возможные причины неудач, а также мысленно проигрывать модель развития

ситуации. В контрольной группе преобладают респонденты с умеренным стремлением анализировать ситуацию и продумывать возможные пути ее решения. Для респондентов, как в экспериментальной группе, так и в контрольной, характерны стремления предопределять ход будущих событий и видеть результаты собственных действий. Для участников эмпирического исследования характерна умеренная устремленность к достижению поставленных целей, они стремятся предвидеть превосходяемый результат деятельности и анализировать средства достижения целей. Респондентам свойственно корректировать собственные действия при достижении цели, они анализируют изменения для более эффективного их достижения.

Следовательно, выявлен актуальный уровень развития способности к целеполаганию у подростков. По эмпирическим данным, как в экспериментальной, так и в контрольной группе, доминируют респонденты со средними показателями.

На формирующем этапе эксперимента была разработана программа социально-психологического тренинга по развитию способности к целеполаганию у подростков, занятия которой были проведены в экспериментальной группе с целью проверки ее эффективности.

Социально-психологический тренинг является формой активного обучения, целью которого является передача психологических знаний, развитие навыков постановки целей и планирования деятельности для достижения поставленных целей. При построении программы социально-психологического тренинга учитывались психологические механизмы саморазвития личности: рефлексия, самопринятие и самопрогнозирование.

– самопринятие способствует признанию в себе всех положительных и отрицательных сторон и качеств личности и определяет прогнозирование себя в будущем;

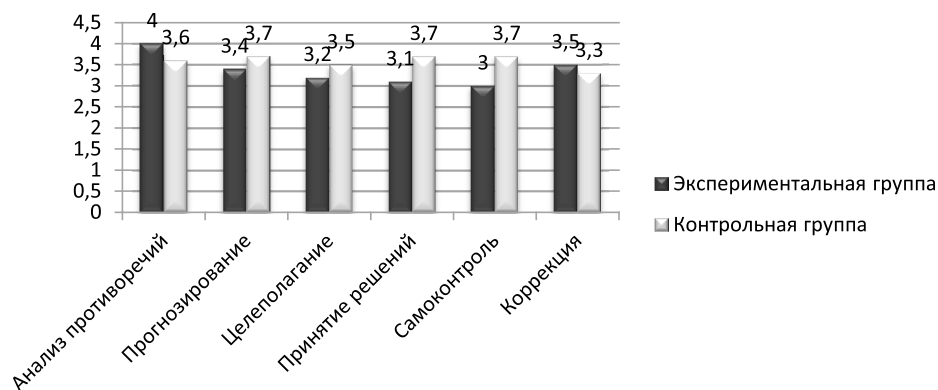


Рис. 4. Средние значения показателей по методике «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова

– самопрогнозирование дает возможность предвосхищать события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящей деятельности и саморазвития;

– рефлексия характеризует способность человека оценивать свои мысли, действия и собственные чувства, что помогает человеку переводить, формировать и закреплять новые образцы поведения [9].

Программа социально-психологического тренинга предполагает проведение восьми занятий, рассчитанных на 10–13 ч:

– Первое занятие заключается в определении основных ценностей участниками тренинга, а также выявлении основных критериев, исходя из которых определяются дальнейшие шаги по планированию и достижению жизненных целей. Анализ участниками своих сильных сторон для развития способности к целеполаганию и достижению поставленных целей.

– Второе занятие предполагает проведение анализа и планирование различных сфер жизни человека, на основании которых участникам тренинговых занятий необходимо сформулировать цели по критериям SMART.

– Третье занятие предполагает определение степени важности дел по матрице Эйзенхауэра, на основании которого составляется двухнедельный план деятельности.

– Четвертое занятие предполагает осознание участниками тренинга собственных целей и определение путей их достижения с помощью создания коллажей «Мой жизненный путь».

– Пятое занятие предполагает проведение упражнения «Через три года», которое позволяет более четко расставить приоритеты в жизни человека, а также стимулирует к достижению поставленных целей.

– Шестое занятие предполагает проведение упражнения «Жизненные цели», с помощью которого каждым участником тренинга вырабатываются жизненные цели. Подведение итогов упражнения «Ранжируйте дела», анализ двухнедельного планирования, распределение участниками тренинга целей на год при помощи матрицы Эйзенхауэра.

– Седьмое занятие предполагает проведение деловой игры, которая заключается в тренировке умения убеждать для достижения поставленных целей.

– Восьмое занятие предполагает анализ участниками тренинговых занятий полученного опыта в ходе социально-психологического тренинга.

Каждое тренинговое занятие начиналось с ритуала приветствия и двигательных упражнений, позволяющих участникам ис-

следования настроиться на работу. На следующем этапе занятий проводились техники и упражнения, направленные на развитие навыков и умений постановки целей и планирования деятельности. Занятия завершались рефлексией и ритуалом прощания.

Перейдем к описанию результатов диагностического исследования по итогам контрольного этапа эксперимента с целью определения эффективности программы социально-психологического тренинга. Сравнение средних значений между показателями на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой представлено в табл. 1, 2.

В контрольной группе значимых различий не обнаружено (при  $p < 0,05$ ). В экспериментальной группе, напротив, после проведения тренинговых занятий обнаружены значимые сдвиги по показателю «целеустремленность» ( $T = -6,09$ ,  $p < 0,01$ ) и «планованность» ( $T = -3,52$ ,  $p < 0,05$ ). Учащиеся стали более целеустремленными и целенаправленными. Более осознанно подходят к выбору своих целей и способам достижения их, поставленные цели предпочитают реализовывать последовательно, используя навыки тактического планирования. Также значимые различия в экспериментальной группе обнаружены по общему показателю ( $T = -5,88$ ,  $p < 0,01$ ), который характеризует сформированность навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Респондентам свойственно видеть и ставить цели, а также планировать свою деятельность для достижения поставленных целей, при этом проявляя настойчивость и волевые усилия.

Результаты диагностики по методике «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой представлены в табл. 3, 4.

В контрольной группе значимых различий не обнаружено (при  $p < 0,05$ ). В экспериментальной группе, напротив, после проведения тренинговых занятий обнаружены значимые сдвиги по показателю «планирование» ( $T = -2,09$ ,  $p < 0,05$ ), «моделирование» ( $T = -2,42$ ,  $p < 0,05$ ), «оценивание результатов» ( $T = -3,07$ ,  $p < 0,01$ ). Учащиеся стали более осознанно планировать свою деятельность для достижения целей, планы стали более детализированы и реалистичны, а также устойчивы. Цели деятельности респонденты предпочитают выдвигать самостоятельно. Респонденты больше внимания уделяют определению целей и программы действий, стремятся замечать изменения ситуации, а также оценивать причины несогласования полученных результатов с целью деятельности.

**Таблица 1**

Средние значения показателей на разных этапах эксперимента в экспериментальной группе по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой

|                         | Этап эксперимента |             | Т       |
|-------------------------|-------------------|-------------|---------|
|                         | Констатирующий    | Контрольный |         |
| Планомерность           | 17,2              | 20,2        | -3,52*  |
| Целеустремленность      | 25,9              | 30,4        | -6,09** |
| Настойчивость           | 21,2              | 21,6        | -0,8    |
| Фиксация                | 21,5              | 21,5        | 0       |
| Самоорганизация         | 7,3               | 7,5         | -0,322  |
| Ориентация на настоящее | 7,9               | 8,2         | -0,62   |
| Общий показатель        | 101,2             | 109,4       | -5,88** |

Примечания: \* – значимые различия между показателями при  $p < 0,05$ ; \*\* – значимые различия между показателями при  $p < 0,01$ .

**Таблица 2**

Средние значения показателей на разных этапах эксперимента в контрольной группе по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мадриковой

|                         | Этап эксперимента |             | Т     |
|-------------------------|-------------------|-------------|-------|
|                         | Констатирующий    | Контрольный |       |
| Планомерность           | 18                | 18,7        | -1,83 |
| Целеустремленность      | 30,3              | 30,9        | -1,07 |
| Настойчивость           | 21,9              | 22,1        | -0,57 |
| Фиксация                | 21                | 20,9        | 0,19  |
| Самоорганизация         | 7,4               | 7           | 0,86  |
| Ориентация на настоящее | 9,9               | 9,7         | 0,34  |
| Общий показатель        | 108,2             | 109,4       | -0,59 |

**Таблица 3**

Средние значения показателей на разных этапах эксперимента в экспериментальной группе по методике «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой

|                        | Этап эксперимента |             | Т       |
|------------------------|-------------------|-------------|---------|
|                        | Констатирующий    | Контрольный |         |
| Планирование           | 5,9               | 6,5         | -2,09*  |
| Моделирование          | 3,7               | 4,5         | -2,42*  |
| Программирование       | 5,3               | 5,6         | -0,86   |
| Оценивание результатов | 3,7               | 4,5         | -3,07** |
| Гибкость               | 5,6               | 6           | -1,4    |

Примечания: \* – значимые различия между показателями при  $p < 0,05$ ; \*\* – значимые различия между показателями при  $p < 0,01$ .

**Таблица 4**

Средние значения показателей на разных этапах эксперимента в контрольной группе по методике «Стиль саморегуляции» В.И. Моросановой

|                        | Этап эксперимента |             | Т     |
|------------------------|-------------------|-------------|-------|
|                        | Констатирующий    | Контрольный |       |
| Планирование           | 6,6               | 6,3         | 1,24  |
| Моделирование          | 4,6               | 4,2         | 1,4   |
| Программирование       | 5,7               | 5,9         | -0,68 |
| Оценивание результатов | 4,5               | 5           | -1,75 |
| Гибкость               | 6                 | 6,1         | -0,21 |

**Таблица 5**

Средние значения показателей на разных этапах эксперимента в экспериментальной группе по методике «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова

|                         | Этап эксперимента |             | Т       |
|-------------------------|-------------------|-------------|---------|
|                         | Констатирующий    | Контрольный |         |
| Планомерность           | 4                 | 4           | 0       |
| Целеустремленность      | 3,4               | 4,1         | -2,5*   |
| Настойчивость           | 3,2               | 4           | -4,25** |
| Фиксация                | 3,1               | 3,9         | -3,51** |
| Самоорганизация         | 3                 | 3,8         | -3,07*  |
| Ориентация на настоящее | 3,5               | 3,8         | -1,3    |

Примечания: \* – значимые различия между показателями при  $p < 0,05$ ; \*\* – значимые различия между показателями при  $p < 0,01$ .

**Таблица 6**

Средние значения показателей на разных этапах эксперимента в контрольной группе по методике «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова

|                         | Этап эксперимента |             | Т     |
|-------------------------|-------------------|-------------|-------|
|                         | Констатирующий    | Контрольный |       |
| Планомерность           | 3,6               | 3,7         | -0,7  |
| Целеустремленность      | 3,7               | 3,7         | 0     |
| Настойчивость           | 3,5               | 3,7         | -1,67 |
| Фиксация                | 3,7               | 3,6         | 0,9   |
| Самоорганизация         | 3,7               | 3,5         | 0,72  |
| Ориентация на настоящее | 3,3               | 3,1         | 0,62  |

Перейдем к описанию различий между показателями входной и итоговой диагностики по методике «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова, результаты которой представлены в табл. 5, 6.

В контрольной группе значимых различий не обнаружено (при  $p < 0,05$ ). В экспериментальной группе, напротив, после проведения тренинговых занятий обнаружены значимые сдвиги по показателю «целеполагание» ( $T = -4,25$ ,  $p < 0,01$ ) и «прогнозирование» ( $T = -2,5$ ,  $p < 0,05$ ). Учащиеся стали более устремлены на достижение поставленных целей, они стремятся представить будущий результат деятельности и проанализировать необходимые пути и средства их достижения. Обнаружены значимые различия в экспериментальной группе по показателю «принятие решений» ( $T = -3,51$ ,  $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что учащиеся стали более решительны, они легко переходят от планируемых действий к реальным. Значимые различия в экспериментальной группе также обнаружены по показателю «самоконтроль» ( $T = -3,07$ ,  $p < 0,05$ ). Учащиеся стали больше анализировать собственные действия и при необходимости их корректировать, достигая поставленных целей.

### Выводы

Исходя из результатов эмпирического исследования, можно сделать вывод об эффективности программы социально-психологического тренинга. По результатам контрольного эксперимента значимых изменений не обнаружено в контрольной группе, в экспериментальной группе, напротив, заметны сдвиги после проведения социально-психологического тренинга. Респонденты экспериментальной группы проявляют большую целеустремленность и целенаправленность. Отбирают цели более осознанно, стремятся представить в сознании образ будущего результата деятельности и проанализировать необходимые средства и пути их достижения, предпочитают поставленные цели реализовывать последовательно, используя навыки тактического планирования. Более легкий переход от планируемых действий для реализации поставленных целей к реальным осуществляется благодаря решительности учащихся. Респонденты больше акцентируют внимание на анализе собственных действий и при необходимости корректируют их для достижения поставленных целей.

**Список литературы**

1. Дмитриева И.А. Развитие способности к целеполаганию у студентов и аспирантов: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2011. 190 с.
2. Егорова Ю.А. Способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая категория: сущность, функции, структура, уровни развития // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 77–90.
3. Мироненко Т.И. К вопросу о целеполагании старшеклассников (на примере учащихся лицея филиала ВГУЭС в г. Находке) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 4. С. 452–456.
4. Круглик Е.Г. Развитие способности к целеполаганию подростков 15–17 лет // Молодой ученый. 2016. № 20. С. 646–649.
5. Паршина О.А. Развитие целеполагания у подростков // Педагогика и психология: перспективы развития: материалы IX Международной научно-практической конференции (г. Чебоксары, 09 августа 2019 г.). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. С. 112–114.
6. Егорова Ю.А. Проблема формирования способности к целеполаганию у обучающихся и подходы к их решению // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 65–77.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
8. Жилинская А.В. Представление о развитии целеполагания у старших подростков в коллективной проектной деятельности // Психологический журнал. 2018. № 4. С. 20–23. DOI: 10.7868/S020595921801004X
9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 256 с.

СТАТЬИ

УДК 378.14

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

**Лозовая Н.А.**

*ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий  
имени академика М.Ф. Решетнева», Красноярск, e-mail: Lozovayanat@mail.ru*

Статья посвящена актуальным вопросам организации познавательной деятельности студентов технических направлений подготовки при изучении математики в современных условиях. Ключевые мотивы и цели познавательной деятельности обусловлены будущей профессией и личностью обучающегося, а особенности дистанционного обучения математике позволяют ее активизировать. В статье перечислены принципы активизации познавательной деятельности и продемонстрирована их реализация в условиях электронного образовательного ресурса по математике. На основе указанных принципов обозначена специфика содержания, собственно действий и результата познавательной деятельности студентов – будущих инженеров. Ведущей формой вовлечения обучающихся в познавательную деятельность в процессе изучения математики в вузе определена самостоятельная работа. Ее результативная организация основана на идее преемственности и мотивированности обучающихся. Сформулированы и обоснованы действия преподавателя при планировании и организации самостоятельной работы студентов, изучен потенциал управляемой самостоятельной работы с учетом личностных возможностей обучающихся. Предложены приемы усиления познавательной активности будущих инженеров за счет повышения их самостоятельности и уменьшения роли преподавателя в процессе обучения. Изложен опыт использования электронного образовательного ресурса в обучении математике бакалавров лесинженерного дела, ориентированного на самообучение, индивидуализацию и контекстность содержания. Описано использование технологии веб-квест как средства повышения познавательной активности.

**Ключевые слова:** электронный образовательный ресурс, познавательная деятельность, активизация, самостоятельная работа, изучение математики, индивидуализация, веб-квест

**ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS OF TECHNICAL  
DIRECTIONS IN THE CONDITIONS OF REMOTE TRAINING IN MATHEMATICS**

**Lozovaya N.A.**

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk,  
e-mail: Lozovayanat@mail.ru*

The article is devoted to topical issues of the organization of cognitive activity of students of technical areas of training in the study of mathematics in modern conditions. The key motives and goals of cognitive activity are determined by the future professions and the personality of the student, and the features of distance learning mathematics allow it to be activated. The article lists the principles of enhancing cognitive activity and demonstrates their implementation in the conditions of an electronic educational resource in mathematics. On the basis of these principles, the specifics of the content, the actual actions and the result of the cognitive activity of students – future engineers are indicated. Independent work is defined as the leading form of involving students in cognitive activity in the process of studying mathematics at a university. Its effective organization is based on the idea of continuity and motivation of students. The actions of the teacher in the planning and organization of students' independent work are formulated and justified, the potential of controlled independent work is studied taking into account the personal capabilities of students. Methods are proposed for enhancing the cognitive activity of future engineers by increasing their independence and reducing the role of the teacher in the learning process. The experience of using an electronic educational resource in teaching mathematics to bachelors in forest engineering, focused on self-study, individualization and contextualization of content, is described. The use of web-quest technology as a means of increasing cognitive activity is described.

**Keywords:** electronic educational resource, cognitive activity, activation, independent work, the study of mathematics, individualization, web-quest

Для выпускников инженерных направлений важна фундаментальная подготовка, так как решение ряда инженерно-технических задач основано на использовании комплекса фундаментальных знаний и методов, в том числе и математических, вследствие чего математика является одной из ключевых дисциплин в техническом вузе. Однако в настоящее время для продуктивной про-

фессиональной деятельности ранее усвоенной информации недостаточно. В условиях постоянного совершенствования производственных процессов и обновления оборудования на рынке труда востребованы инженеры, готовые к переносу знаний и методов в новую ситуацию, ориентированные на их самостоятельный поиск и адаптацию. Важны и личностные образовательные ре-

зультаты, среди которых готовность человека к постановке целей, саморазвитию, самоопределению, самообучению.

Вышеперечисленное обуславливает актуальность развития познавательной деятельности студентов, являющейся ключом к формированию квалифицированных специалистов, в том числе и в процессе математической подготовки.

Переход к информационному обществу является причиной изменений в усвоении информации и процессах познания, огромную роль приобретают информационно-коммуникационные технологии. В условиях дистанционного обучения математике появляются новые возможности для организации самостоятельной работы обучающихся, направленные на усиление их познавательной активности.

Цель настоящей статьи в описании предпосылок и особенностей организации обучения математике студентов инженерного профиля подготовки в условиях электронного образовательного ресурса, ориентированного на развитие познавательной деятельности обучающихся.

#### **Материалы и методы исследования**

Методологической основой исследования являются нормативные документы в сфере высшего образования, требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по техническим направлениям подготовки, научные и методические труды, посвященные вопросам вовлечения обучающихся в познавательную деятельность для повышения качества математической подготовки и достижения личностных результатов, организации самостоятельной работы студентов, индивидуализации обучения математике, использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе. В ходе исследования применялся комплекс методов, включающих анализ, систематизацию и синтез информации, проектирование, моделирование и обобщение результатов.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

По определению В.А. Крутецкого, любая деятельность – это активность человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, ориентированных на удовлетворение потребностей и интересов, требований со стороны общества и государства [1, с. 73]. Мотивы, как базисные на потребностях и установках обучающихся, так и вызванные внешними причинами, побуждают студента к постановке цели и вовлекают его в деятельность

по ее достижению и получению результата. На основе анализа классических и современных работ, посвященных проблемам познания, О.М. Дементьева отмечает, что мотивы познавательной деятельности основаны на потребности получить информацию о внешнем мире и о себе, а цели заключаются в потребности решения практической или интеллектуальной задачи; познании нового, ранее неизвестного; установлении связи неизвестного с известным; применении новых приемов и способов в деятельности [2]. Достижению целей способствует вовлечение студентов в самостоятельную работу, являющуюся одной из ведущих форм организации познавательной деятельности, ориентированную на дальнейшее самообразование и самоорганизацию [3, с. 96].

А.М. Смолкиным были сформулированы принципы активизации познавательной деятельности школьников: мотивации, проблемности, адекватности деятельности характеру решаемой задачи, взаимообучения, научности исследования изучаемой проблемы, индивидуализации, самообучения [4]. Рассмотрим реализацию перечисленных принципов в активизации познавательной деятельности студентов – будущих инженеров при обучении математике в современных условиях.

Практикуемое в настоящее время дистанционное обучение предоставляет дополнительные возможности для реализации указанных принципов.

Во-первых, при дистанционном обучении выполняются принципы самообучения и мотивации, так как дистанционное обучение основано на этих принципах, это его особенность.

Во-вторых, при организации самостоятельной работы необходимо учитывать различный уровень начальной математической подготовки студентов, их способности и устремления. В решении указанной проблемы интересен личностно-центрированный подход. При таком подходе обучение строится вокруг личности студента, и он сам осознанно выбирает, чему учиться, зачем и как, а преподаватель обеспечивает взаимодействие, центрированное вокруг личности студента [5]. В этом заключается реализация принципа индивидуализации.

К настоящему времени существует положительный опыт использования электронных обучающих курсов, адаптация образовательного контента в которых осуществляется в зависимости от уровня усвоения студентами учебного материала или индивидуального стиля обучающегося [6, 7].



В-третьих, реализация остальных перечисленных принципов основана на специфике содержания электронного образовательного ресурса и применяемых подходах в его усвоении.

Перейдем к описанию использования указанных принципов в комплексе для активизации познавательной деятельности студентов – будущих инженеров в условиях электронного образовательного ресурса по математике.

Обозначим преимущества использования образовательного ресурса в обучении математике и его потенциал в развитии познавательной деятельности обучающихся.

У студентов появляется неограниченный доступ к образовательному контенту, возможность обучаться в любое время и в любом месте. Преподаватель не транслирует знания, а управляет самостоятельной работой студентов. Т.И. Анисимова выделила действия преподавателя при организации самостоятельной работы: формирование мотивационных заданий с целью побуждения студента к самообучению; распределение заданий по времени с целью развития навыков самоорганизации студента; организация и проведение консультаций для снятия возникающих сложностей в освоении материала и выполнении практических заданий; четкое формулирование требований к выполненным заданиям и описание методики оценивания с целью предоставления возможности каждому обучающемуся самостоятельно определить качественный уровень своего решения; осуществление систематического контроля самостоятельной работы студентов и обеспечение обратной связи для повышения ее качества [8, с. 748]. Организовать самостоятельную работу позволяет наличие составленной преподавателем инструкции по освоению курса. В ходе видеолекций преподаватель ориентирует обучающихся на самостоятельную работу.

Перечисленное требует от студентов высокой степени заинтересованности и самоорганизации, а этими качествами обладают далеко не все студенты, в связи с чем при проектировании курса важно предусмотреть инструменты систематического автоматизированного контроля и самоконтроля, организованного в форме регулярного тестирования. Проводимый мониторинг позволяет управлять индивидуальным учебным планом студента на основе совокупности входных и в дальнейшем получаемых данных с возможностью выбора глубины изучения и формы контроля каждой дидактической единицы [9], в связи с чем важно заранее грамотно структурировать учебный

материал. Целесообразно использовать тесты-тренажеры, тесты для самоконтроля и контролирующие тесты. При прохождении тестов в онлайн-формате результат известен сразу, как у студента, так и у преподавателя появляется возможность оперативно реагировать на проблему: студент может еще раз изучить материал, преподаватель скорректировать процесс обучения.

Необходимо так организовать самостоятельную работу студентов, чтобы она была ориентирована на накопление фактов и способов деятельности учебной дисциплины, обеспечивающих: воспроизводство обучающимися учебной информации и воспроизведение отдельных элементов знаний в их различных вариациях и структуры этих знаний в целом; вовлечение студентов в процесс генерации субъективно и объективно новой информации [10, с. 12]. Подобная организация позволит студентам не только приобрести опыт деятельности в соответствии с мотивами, но и в дальнейшем применить математический аппарат при решении профессиональных задач.

Для студентов направления подготовки 35.03.02 Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств, реализуемого в СибГУ им. М.Ф. Решетнева, разработан электронный образовательный ресурс по математике [11], ориентированный на развитие познавательной деятельности студентов за счет практико- и профессионально-ориентированного содержания, а также индивидуализации обучения, разнообразной подачи учебного материала (текстовые документы, видеолекции, аудиолекции, гиперссылки и др.) и применения приемов активного обучения.

В электронном образовательном ресурсе, в соответствии с тематикой, материал разделен на логически завершенные учебные модули. В преамбуле размещены рабочие программы дисциплины, рейтинг-план, советы по работе с курсом, рекомендуемая литература, форум, чат и электронный журнал. Основными элементами курса являются лекция, задание, тест. Прежде чем приступить к освоению курса, студент должен ознакомиться с рекомендациями по работе и рейтинг-планом, пройти входное тестирование для определения начального уровня подготовки. По результатам тестирования формируется индивидуальная образовательная траектория, в случае необходимости рекомендуется повторить школьный курс математики или отдельные его темы.

Содержание каждого модуля разделено на темы, в каждой из которых три составляющих: теория, практика и контроль. На первом этапе студентам необходимо изучить

теоретический материал, далее, выполнить тесты для самоконтроля на усвоение основных понятий и теорем. После можно приступить к практической части. Сначала нужно изучить предложенный файл с примерами заданий, после выполнить тест-тренажер. Подобная практическая работа, организованная при помощи элемента «Тест», благодаря наполнению, направлена на усвоение знаний, формирование умений и навыков, а задания различных уровней сложности учитывают личностные потребности и возможности студентов, способствуют рефлексии. По завершению каждой темы необходимо пройти контролирующий тест и выполнить индивидуальное задание. После успешного изучения темы обучающийся самостоятельно указывает информацию о выполнении в электронном журнале. Для связи с преподавателем или другими студентами можно воспользоваться форумом и чатом.

Хочется отметить следующее. В каждом модуле, кроме основного материала, предусмотрены дополнительные папки и ссылки. Например, «Вспомните» – обращение к ранее изученному материалу, который важен в рассматриваемой теме, является его основой и который целесообразно повторить в случае возникновения затруднений; «Это интересно» – различные факты, в том числе информация о применении изученного материала при решении междисциплинарных задач или в практической и профессиональной деятельности; «Персоналии» – биографии ученых-исследователей; «Изучите подробно» – дополнительный материал, предназначенный для углубленного изучения темы.

Подобная структура позволяет организовать личностно-центрированное обучение и реализовать идею преемственности в самостоятельной работе студентов в соответствии со следующими ее типами: воспроизведение по образцу, реконструктивно-вариативный, частично-поисковый или эвристический, исследовательский [12]. При такой организации самостоятельной работы каждый ее последующий этап опирается на предыдущий. Преемственность самостоятельной работы студентов в процессе математической подготовки заключается в их переходе от самостоятельных действий по заданному образцу на начальном этапе к самостоятельному проведению исследования и решению задач профессиональной направленности в дальнейшем. Результат такой работы не только в усвоении материала, но и в формировании готовности к самостоятельному планированию деятельности, самообучению.

Интересна с точки зрения развития самостоятельной познавательной деятельности технология веб-квест. Е.А. Игумновой и И.В. Радецкой было проанализировано понятие «веб-квест», предлагаемое разными авторами, что позволило выделить его различные определения, в том числе: веб-квест – дидактическое средство, направленное на решение учебной задачи, обязательными характеристиками которого являются: использование сети Интернет для поиска информации; решение учебной задачи проблемного характера с целью активизации познавательной деятельности обучающихся [13, с. 44].

Рассмотрим реализацию технологии веб-квест при изучении темы «Дифференциальные уравнения» посредством электронного образовательного ресурса.

В ресурсе размещен информационный файл, в котором описана проблемная ситуация, сформулировано название веб-квеста, технология его выполнения и цель.

Проблема заключается в недостаточном изучении прикладного аспекта дифференциальных уравнений, что связано с трудностью темы и недостатком времени. С целью устранения этого пробела в знаниях студентам на протяжении всего изучения темы предложено работать над созданием брошюры «Дифференциальные уравнения в приложениях». Во-первых, необходимо структурировать материал: создать глоссарий, представить информацию в виде таблиц, составить схемы. Во-вторых, составить банк задач различных контекстов (практических, междисциплинарных, профессиональной направленности), при решении которых используются дифференциальные уравнения. В-третьих, проанализировать и обобщить собранную информацию и структурировать ее в виде брошюры. В зависимости от выполняемой работы обучающиеся разделены на несколько групп. Работая с курсом в стандартном режиме (изучение теоретического материала, выполнение практических заданий, тестов), студенты параллельно выполняют задания квеста. Чтобы сориентировать студента, предусмотрена система навигации: замечания, файлы с дополнительной информацией, ссылки на интернет-ресурсы.

Такой подход заинтересовывает студентов, позволяет реализовать принцип взаимообучения за счет разбиения на группы и обмена информацией впоследствии; принципы проблемности, адекватности и научности – посредством составления схем, таблиц и решения задач различных контекстов при помощи математического

аппарата. Подход направлен на достижение заранее поставленной цели как индивидуально, так и в группе; повышает мотивацию к приобретению знания и качество усваиваемого материала, способствует развитию самостоятельной познавательной деятельности, развивает личностные качества обучающихся, в частности рефлексивность и ответственность за результат.

### Выводы

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что дистанционное обучение математике основано на самостоятельной деятельности обучающихся и обладает значительным потенциалом для развития познавательной деятельности студентов. Задача преподавателя при планировании и реализации электронного образовательного ресурса по математике – предусмотреть в содержании обучения учебные задания прикладной направленности, использовать активные методы обучения, организовать контролируемую им самостоятельную работу с учетом личностных возможностей, потребностей и интереса студентов, предусмотреть различный темп обучения и уровень сложности образовательного контента, спланировать постепенное увеличение доли самостоятельности обучающихся. Такой подход повышает мотивацию студентов к самообучению и активизирует их познавательную деятельность.

### Список литературы

1. Крутецкий В.А. Психология: учеб. для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
2. Дементьева О.М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. [Электронный

ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179> (дата обращения: 12.05.2020).

3. Киселева А.В. Самостоятельная работа студентов: традиции и новые подходы // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 3. С. 92–101. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-8-3-92-101.

4. Смолкин А.М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991. 176 с.

5. Пушкарева Т.П., Калинина В.В. О формировании математической компетентности студентов на основе проектно-целевого подхода // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29081> (дата обращения: 15.05.2020).

6. Vainshtein Iu.V., Shershneva V.A., Esin R.V., Noskov M.V. Individualisation of education in terms of e-learning: experience and prospects. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2019. Т. 9. № 9. P. 1753–1770. DOI: 10.17516/1997-1370-0481.

7. Муханов С.А., Муханова А.А., Архангельский А.И. Индивидуализация, дифференциация и персонализация обучения математике в техническом вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 195–198.

8. Анисимова Т.И. Организация самостоятельной работы бакалавров средствами дистанционного обучения // Фундаментальные исследования. 2013. № 11–4. С. 747–750.

9. Углев В.А. К вопросу учета индивидуальных целей учащегося в электронных средах обучения // Электронное обучение в непрерывном образовании 2018: материалы V Международной научно-практической конференции (Ульяновск, 18–20 апреля 2018 г.). Ульяновск: УлГТУ, 2018. С. 304–309.

10. Ситникова М.А. Методика организации самостоятельной работы по математике студентов колледжа с использованием информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Орел, 2015. 22 с.

11. Лозовая Н.А. Междисциплинарные учебные модули в математической подготовке инженеров лесной отрасли // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 33–40. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-47-1-118.

12. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.

13. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в образовании: учеб. пособие. Чита: ЗабГУ, 2016. 164 с.

## ОБЗОРЫ

УДК 796

**ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ  
МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СЛУШАТЕЛЕЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ****<sup>1</sup>Ярославский М.А., <sup>2</sup>Токов Х.Х.-А.**

<sup>1</sup>*Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России, Пятигорск, e-mail: amv\_1978@mail.ru;*  
<sup>2</sup>*ФГБОУ «Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет  
имени В.М. Кокова», Нальчик*

Физическая подготовка слушателей образовательных организаций МВД России оказывает непосредственное воздействие на воспитание не только физических качеств, но и морально-волевых качеств, которые необходимы им в повседневной профессионально-прикладной деятельности. Роль физической подготовки при формировании у слушателей морально-волевых качеств имеет определяющее значение как для успешной учебы, так и дальнейшей оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности. Так, современные условия профессионально-служебной деятельности слушателей образовательных организаций МВД России происходят при значительном напряжении психических и физических сил. В статье рассматриваются вопросы, отражающие важность занятий физическими упражнениями и спортом. Занятия направлены на формирование у слушателей знаний, умений и навыков, а также физических и психических качеств, способствующих успешному выполнению задач оперативно-служебного и служебно-боевого характера. Указанные занятия воспитывают у слушателей целеустремленность, выдержку, упорство, самообладание, самодисциплину, волю к победе, настойчивость и другие морально-волевые качества. Воспитание морально-волевых качеств осуществляется посредством формирования у слушателей представлений, понятий, взглядов и убеждений, а также навыков и привычек поведения, соответствующих общечеловеческим ценностям, морали и этике. При определении волевой устойчивости руководствуются тем, что она выступает важнейшим показателем подготовленности слушателей к успешному выполнению стоящих перед ними задач. Необходимо подчеркнуть, что именно посредством физической подготовки закладываются фундаментальные основы формирования характера, а значит, и психологической устойчивости слушателей. Вместе с тем на занятиях по физической подготовке воспитываются необходимые качества – владение собой в конфликтных, провоцирующих ситуациях, неподатливость к психологическому давлению, умение проявлять разумную осторожность и внимание к опасностям в повседневной профессионально-прикладной деятельности сотрудников.

**Ключевые слова:** физическая подготовка, слушатели, морально-волевые качества

**PHYSICAL TRAINING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT  
OF MORALLY-STRONG-WILLED QUALITIES IN SENIOR STUDENTS  
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA****<sup>1</sup>Yaroslavskiy M.A., <sup>2</sup>Tokov Kh.Kh.-A.**

<sup>1</sup>*North Caucasian Institute of Professional Development (branch) of the Krasnodar University  
Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Pyatigorsk, e-mail: amv\_1978@mail.ru;*  
<sup>2</sup>*Kabardino-Balkaria State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik*

Physical training of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia has a direct impact not only on the upbringing of physical qualities, but also moral and volitional qualities and which they need in everyday professional and applied activities. The role of physical preparation in the formation of moral-volitional qualities in students is of decisive importance both for successful study and for further operational, official, and military service activities. So, the modern conditions of professional and official activity of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia require considerable mental and physical stress from them. The article discusses issues that reflect the importance of exercise and sports. Classes are aimed at the formation of students' knowledge, skills, as well as physical and mental qualities that contribute to the successful implementation of tasks of operational-service and service-combat nature. These classes educate students for determination, endurance, perseverance, self-control, self-discipline, the will to win, perseverance and other moral-volitional qualities. Education of moral-volitional qualities is carried out through the formation of students' ideas, concepts, views and beliefs, as well as skills and habits of behavior that correspond to universal values, morality and ethics. In determining volitional stability, they are guided by the fact that it acts as the most important indicator of the preparedness of students for the fulfillment of the tasks facing them. It should be noted that it is through physical training that the fundamental principles of character formation, and hence the psychological stability of students, are laid. At the same time, physical training ensures the quality of self-mastery in conflict, provocative situations, intractability to psychological pressure, the ability to exercise reasonable caution and attention to dangers in the daily professional and applied activities of employees.

**Keywords:** physical training, listeners, moral and will qualities

Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России является самостоятельной учебной дисциплиной, обеспечивающей профессиональную подготовку слушателей, основной служебной задачей которых выступает обеспечение

законности и правопорядка, а также защита граждан от преступных и иных противоправных посягательств.

В процессе учебно-тренировочных занятий по физической подготовке слушателей образовательных организаций МВД России у них формируется «физическая и психологическая готовность к успешному выполнению оперативно-служебных задач, а также умелому применению физической силы, боевых приёмов борьбы и специальных средств при пресечении противоправных действий» [1]. Вместе с тем в процессе физической подготовки слушатели формируют и совершенствуют навыки высокой работоспособности и функциональности, требующиеся им в их повседневной оперативно-служебной деятельности. Таким образом, применение в совокупности и в гармоничном сочетании указанных факторов обеспечит проявление у слушателей навыков устойчивой социально-психологической деятельности и мотивации, а также ценностных интересов ориентаций и потребностей в физической активности [2, 3].

В процессе формирования индивидуальной физической культуры слушателей образовательных организаций МВД России основная роль принадлежит приобретению ими умений и навыков для дальнейшей оперативно-служебной деятельности, особенностью которой являются в следующем [3, 4]:

- наличие высокого физического и психического напряжения, обусловленное режимом профессионально-служебной деятельности, ненормированный рабочий день и необходимость выполнения большого объёма работы в условиях негативных психических воздействий, в том числе в ночное время – все это приводит к возникновению и развитию профессиональных заболеваний;

- необходимость действовать в экстремальных ситуациях в целях защиты жизни и здоровья граждан, самозащиты и обеспечения личной безопасности в экстремальных условиях и производить в том числе обезоруживание и задержание правонарушителей в обстоятельствах, обусловленных угрозой жизни и здоровью сотрудника.

В указанных условиях эффективность действий слушателей невозможна без их надлежащей подготовленности к экстремальной обстановке. При этом физическая подготовленность является ключевой составляющей подготовленности к действиям в экстремальных и чрезвычайных условиях.

К положительным тенденциям профессионально-прикладной деятельности слушателей следует отнести сократившееся

за последние годы общее число преступлений, включая тяжкие, а также укрепление общественной безопасности и правопорядка. Вместе с тем выросло число граждан, которые стали «доверять» сотрудникам правоохранительных органов, считая, что они оказывают существенную помощь в решении ряда проблем [5].

Вместе с тем следует отметить, что при сокращении количества преступлений против личности каждый день возникают новые формы и средства совершения преступных посягательств. В указанных обстоятельствах Министерство внутренних дел РФ начало проводить активную работу по улучшению качества физической подготовки слушателей образовательных организаций МВД России и укреплению морально-волевых качеств рядового и начальствующего состава сотрудников органов внутренних дел.

В контексте сказанного отметим, что на занятиях по физической подготовке к слушателям предъявляются следующие требования [5, 6]:

- наличие крепкого здоровья и высокого уровня общей работоспособности;

- наличие такого уровня физической и морально-психологической подготовленности к выполнению действий в экстремальных условиях, который обусловит соблюдение правомерности применения физической силы и боевых приёмов борьбы в целях эффективного и успешного решения оперативно-служебных и служебно-боевых задач.

Занятия по физической подготовке способствуют решению задач, направленных на закалывание характера, укрепление волевых качеств личности и сознательное преодоление трудностей, как внешних, так и внутренних. К внешним условиям следует отнести факторы окружающей среды, с которыми слушатели сталкиваются во время учебно-тренировочного процесса, а внутренние обуславливаются эмоциональным состоянием (настроением), возникающим у слушателей непосредственно в процессе учебно-тренировочного занятия [7]. Отсюда, отмечая основную цель освоения дисциплины «Физическая подготовка» слушателями, обучающимися в образовательных организациях МВД России, установим ее направленность на «формирование здоровых, физически развитых кадров, обладающих необходимым объёмом специальных знаний, прикладных умений, навыков боевых приёмов борьбы и других служебно-прикладных упражнений. Вместе с тем в процессе физической подготовки воспитываются психологические и морально-волевые качества, обеспечивающие успешное

выполнение оперативных и служебных задач» [8, 9].

Кроме того, «основными задачами дисциплины выступают:

– формирование сознательного отношения к систематическим занятиям физическими упражнениями и спортом как к важному элементу здорового образа жизни и физического совершенствования;

– укрепление здоровья, поддержание высокого уровня работоспособности и формирование профессионально значимых физических качеств слушателей;

– формирование навыков боевых приемов борьбы и других служебно-прикладных упражнений, двигательных способностей, обеспечивающих успешное выполнение задач оперативной и служебной деятельности в типичных и экстремальных ситуациях» [3, 7, 10].

Для успешного решения перечисленных задач учебно-тренировочный процесс должен содержать различные задания и упражнения, выполняемые в условиях, максимально приближенных к реальным, а также включать в себя дидактически рационально и целесообразно подобранные средства, методы и формы обучения.

Занятия по физической подготовке оказывают на слушателей непосредственное воздействие не только при воспитании у них физических качеств, но и морально-волевых, которые «необходимы в повседневной профессионально-прикладной деятельности. Роль физической подготовки для формирования и развития данных качеств имеет определяющее значение как для успешной учебы, так и дальнейшей профессиональной деятельности» [10].

Цель работы – исследование условий формирования морально-волевых качеств слушателей при занятиях по физической подготовке.

Воспитанию и развитию морально-волевых качеств у слушателей образовательных организаций МВД России придается большое значение, и поэтому «физическая подготовка направлена как на физическое совершенствование обучающихся, так и на формирование у них идейности, трудолюбия, духовного богатства и моральной чистоты» [11].

Известно, что морально-волевая подготовка, являясь выразителем высокого уровня работоспособности и компетентности слушателей в их профессионально-служебной деятельности, обуславливает одно из важных направлений эффективной реализации учебно-тренировочного процесса по физической подготовке – воспитание морально-волевых качеств, в числе которых следует

отметить «целеустремленность, выдержку, упорство, самообладание, самодисциплину, волю к победе, настойчивость, преданность своему делу, любовь к родине, высокое осознание общественного долга, коллективизм, товарищескую взаимовыручку и взаимопомощь, гуманное отношение к людям, взаимоуважение, честность, правдивость, непримиримость к несправедливости, нечестности, стяжательству и пр.» [11].

Следует обратить внимание, что морально-волевые качества и свойства личности могут формироваться и совершенствоваться как в процессе учебно-тренировочных занятий, так и самостоятельно. Так, на занятиях по физической подготовке, спортивно-массовых мероприятиях и в процессе самостоятельных занятий создаются условия, при которых проявляются, в частности, волевые качества – это настойчивость, решительность, смелость, выдержка, самообладание и самодисциплина.

От правильно организованной физической подготовки зависит формирование «нового человека». Так, путем развития физических и морально-волевых качеств, а также совершенствования двигательных навыков у слушателей формируется такое важное качество, как трудолюбие, которое обуславливает воспитание чувства патриотического долга.

Морально-волевая подготовка слушателей направлена на решение следующих задач, направленных на успешное осуществление ими в дальнейшем служебной деятельности:

1. Сдерживать психические реакции, обусловленные экстремальными условиями и порождающие ошибки, приводящие к снижению профессиональной деятельности.

2. Умение поддерживать такой уровень профессионализма, который позволит действовать осторожно и обеспечит готовность к неприятным неожиданностям, разумному риску и опасности.

3. Безукоризненное выполнение профессиональных обязанностей на фоне психологических перегрузок и физического утомления.

4. Способность оказывать сопротивление третьим лицам, пытающимся оказывать влияние на моральный образ сотрудника.

5. Умение применять навыки саморегуляции и самоконтроля в ситуациях, обусловленных психологическими сложностями, которые привели к применению огнестрельного оружия.

На основе сформированных знаний и понимания, а вместе с этим достойно оценивая неиссякаемые социальные функции физической подготовки, мы рискуем

и углубимся в сокровищницу возможностей физической культуры, чтобы обобщить ее ценность для слушателей образовательных организаций МВД России. Для решения поставленной задачи мы провели сравнительный анализ доступной нам научно-методической литературы и обобщили его результаты [12].

#### Результаты исследования и их обсуждение

Волевая устойчивость слушателей состоит в их подготовленности к выполнению стоящих перед ними задач. Немногие задумываются, но именно на занятиях по физической подготовке закладывается характер и формируется психологическая устойчивость, которая обуславливает состояние психики, позволяющее успешно выполнить поставленную задачу. От уровня сформированности навыков, закладываемых на занятиях по физической подготовке, а именно владения собой в конфликтных, провоцирующих ситуациях, неподатливости психологическому давлению, напрямую зависит «умение проявлять разумную осторожность и внимание к опасностям» в профессиональной деятельности слушателей [13].

Наряду с указанным, занятия по физической подготовке обеспечивают приобретение умений и навыков успешного выполнения служебных задач, а также приобретение физических и психических качеств посредством выполнения слушателями упражнений на силу, быстроту, выносливость, гибкость и ловкость, что формирует у слушателей также волевые качества. Так, сформированные навыки и качества благоприятствуют процессу совершенствования умений управлять собой, быстро, правильно и скоординированно действовать в сложных ситуациях и своевременно принимать адекватные решения.

Следует отметить, что «морально-волевые качества слушателей зависят от того, как построены занятия по физической подготовке, т.е. непосредственно от преподавателей (руководителей занятий, тренеров), которые проводят занятия. В целях развития самообладания и выдержки занятия проводятся с моделированием различных ситуаций, приближенных к реальным условиям оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности, на которых слушателями решаются поставленные учебно-тренировочные задачи, при помощи «включения» быстрого оперативного мышления и импровизации. Преподаватели (руководители занятий, тренеры) обеспечивают на занятиях дисциплинированность и организованность слушателей, проявляя строгость и требовательность к выполнению заданий, посеща-

емости занятий, форме одежды, поведению и соблюдению мер безопасности на занятиях» [14]. Вместе с тем профессиональная компетентность преподавателей (руководителей занятий, тренеров), представляющая собой сплав содержательного, деятельностного и личностного компонентов, выступает в роли сложного феномена. Профессиональная компетентность увязывается с такими качествами и свойствами личности слушателей, профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые помогают при осуществлении профессионально-педагогической деятельности, а также помогают самостоятельно принимать управленческие решения при выполнении профессионально-прикладных задач. Также преподаватели (руководители занятий, тренеры) должны обладать методическим мастерством и быть методически подготовленными [15, 16].

Методическое мастерство преподавателей (руководителей занятий, тренеров) составляет совокупность идейно-теоретической зрелости, военно-профессиональной подготовленности (компетентности), организаторско-педагогических способностей, командно-методических навыков и личностных качеств, которые во взаимосвязи обеспечивают успешное и эффективное обучение и воспитание слушателей в процессе физической подготовки. Одновременно методическая подготовленность, выступая составной частью физической подготовки в образовательных организациях МВД России, позволяет сформировать у слушателей специфические знания и навыки физического совершенствования, развивать у них способности к руководству физической подготовкой, а также организацию и проведение её форм.

Параллельно на занятиях по физической подготовке преподавателями (руководителями занятий, тренерами) создаются «возможности для формирования у слушателей чувства коллективизма и товарищеской взаимовыручки и взаимопомощи, которые помогут им на учебно-тренировочных или спортивно-массовых мероприятиях выступить единым коллективом, где интересы каждого в отдельности подчинены интересам всей команды» [9, 17]. В указанных обстоятельствах можно свидетельствовать, о том, что от «успеха каждого члена команды зависит успешное выполнение задачи коллектива. Следовательно, неудача или недобросовестность одного человека может обернуться неуспехом для всей команды и привести к совершенно противоположному результату» [7, 16].

Вместе с тем, принимая активное участие в лично-командных и командных со-

стыжениях или выполняя в экстремальных условиях физические упражнения, приемы и действия (например, при групповом преодолении естественных препятствий, при совершении марш-бросков и пр.), слушатели оказывают друг другу товарищескую взаимопомощь, что позволяет легче переносить высокие физические нагрузки и психическое напряжение, а это, в свою очередь, способствует оперативному решению поставленных задач [18].

Кроме всего прочего, процесс формирования у слушателей таких профессионально значимых качеств, как дисциплинированность, честность и правдивость, на занятиях по физической подготовке, а также формы, методы и методики выполнения физических упражнений носят строго регламентированный характер и «регулируются уставами, наставлениями, приказами и распоряжениями руководителей учебно-тренировочных занятий, правилами состязаний и соревнований, поэтому выполнение физических упражнений в определенных условиях производится в точном соответствии с их описанием, по команде руководителя занятия и под его непрерывным контролем» [13, 19]. Таким образом, в процессе физической подготовки преподаватели (руководители занятий, тренеры) должны организовывать занятия так, чтобы учебно-тренировочный процесс органично сочетался с воспитанием морально-волевых качеств у слушателей [20].

### Заклучение

Обобщая вышеизложенное, отметим, что основной целью образовательных организаций МВД России в области физической подготовки выступает воспитание у слушателей морально-волевых качеств, методической основой которых выступает посещение учебно-тренировочных занятий и выполнение учебной программы, а также формирование у обучающихся соревновательных остановок, что в совокупности обеспечивает решение оперативных, служебных и боевых задач.

### Список литературы

1. Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» // СПС Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71647620/> (дата обращения: 02.05.2020).
2. Карданов А.К. Физическая подготовка в образовательных организациях МВД России как педагогический процесс // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 1. С. 163–165.
3. Хажироков В.А. Организация и совершенствование навыков физической подготовки слушателей, обучающихся в вузах МВД России // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 1. С. 203–205.
4. Афов А.Х. Значимость физической подготовки в профессиональной деятельности слушателей, обучающихся в вузах МВД России // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 1. С. 123–125.
5. Дадов А.В. Основы профессионально-прикладной физической подготовки слушателей образовательных организаций МВД России // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 2. С. 182–184.
6. Настуев Э.Б. Значение физической подготовки в профессиональной деятельности слушателей программ профессионального обучения в образовательных организациях МВД России // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 4А. С. 75–81.
7. Фалькова Н.И., Ушаков А.В., Чернец Г.А., Лавренчук А.А. Воспитание морально-волевых качеств в процессе прикладной физической подготовки // Донецкие чтения 2016. Образование, наука и вызовы современности: материалы I Международной научной конференции / Под общ. ред. С.В. Беспаловой. 2016. С. 382–384.
8. Славко А.Л. Формирование морально-волевых качеств курсантов образовательных организаций МВД России на занятиях по физической подготовке // Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей: сборник статей / Под ред. С.Н. Баркалова, А.В. Алдошина. 2017. С. 178–181.
9. Васильев Б.Ю., Пашута В.Л., Яковлев Д.С. Формирование морально-волевых качеств курсантов в образовательном процессе военного вуза // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2020. № 1. С. 147–151.
10. Пестова Е.В., Лаптева В.В., Гридунова А.В. Психологические основы формирования морально-волевых качеств курсантов вузов МВД России // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. Т. 1. № 3 (4). С. 125–126.
11. Гирина М.С. Факторы, влияющие на развитие морально-волевых качеств курсантов образовательных организаций МВД России на занятиях физической подготовкой // Актуальные проблемы развития физической культуры слушателей образовательных организаций МВД России: сборник статей. Орел, 2018. С. 193–197.
12. Дудчик В.И., Игнатьев А.В. Средства физической подготовки как процесс воспитания морально-волевых качеств у сотрудников ОВД // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: материалы XVII Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и празднованию 20-летия образования кафедры физической подготовки. 2015. С. 75–77.
13. Струганов С.М. Направленность физической подготовки курсантов образовательных организаций системы МВД России // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: материалы двадцать первой всероссийской научно-методической конференции. 2016. С. 307–311.
14. Карданов А.К. Морально-волевая подготовка сотрудников полиции // Пробелы в российском законодательстве. 2014. № 3. С. 262–263.
15. Броев А.Х. Значимость физического воспитания обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России // Культура физическая и здоровье. 2019. № 3 (71). С. 58–60.
16. Бештоев Р.О. Основы формирования профессиональной компетентности и совершенствование физической подготовки сотрудников полиции // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 117–119.
17. Губжиков А.Х. Влияние физической подготовки на физическое состояние сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 87–93.
18. Фатхудинова Л.Р. Формирование морально-волевых качеств на занятиях физической культурой и спортом // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х ч. 2016. С. 127–128.
19. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Формирование морально-волевых качеств в контексте культуры здорового образа жизни личности курсанта вуза МВД России. Учебное пособие для курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. Ставрополь, 2017.
20. Хажироков В.А. Методические аспекты морально-волевой подготовки полицейского // Современный ученый. 2017. № 3. С. 173–176.