НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства

NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «Новая наука»
2021

УДК 37
ББК 74
А64

Рекомендовано к публикации редакционной коллегией МЦНП «Новая наука»

Рецензенты:

Ершова Л. В.

доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Кобозева И. С.

доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсеева»

Коллектив авторов

Бакаев А.А., Бароян М.А., Беляков Б.Л., Веденеева О.А., Гадзаова Л.П., Галузо Н.А.,
Гарипов М.А., Гордеева В.В., Горшкова В.В., Заплатина О.А., Зубкова А.А., Катаева Л.Ю.,
Колесников А.С., Марковская Е.А., Морозова А.В., Нестеров В.В., Никифорова Н.Г.,
Попова Н.Е., Потехина Е.С., Рословцева М.Ю., Рудаев С.А., Руденко Е.Е., Садыкова М.К.,
Сайгушев Н.Я., Семенова В.Н., Смирно Е.В., Солодова Е.А., Степаненко И.С.,
Степанова А.Э., Сырых Е.В., Федянин А.П., Федянина Н.С., Фелькер Е.В., Ячменева Л.А.

А64 АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ : [монография / Бакаев А. А. и др.] ;
Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2021. — 271 с. : ил. — Коллектив авторов.

ISBN 978-5-00174-184-8

В монографии рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными исследователями в обозначенных областях, обозначается комплекс научной проблематики охватываемых сфер, предлагается новое видение ряда концептов. Издание может быть полезно научным работникам, специалистам-практикам, преподавателям всех уровней образования, интересующимся проблемами развития современной науки и образования

Авторы публикуемых материалов несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00174-184-8

© Коллектив авторов, текст, иллюстрации, 2021
© МЦНП «Новая наука» (ИП Ивановская И.И.), оформление, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА I. ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ

СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 5

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ЗАБОТЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ 5

Колесников Анатолий Сергеевич

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПЛЕКСНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА..... 27

*Сайгушев Николай Яковлевич, Веденеева Ольга Анатольевна,
Гарипов Марсель Айратович*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В СМЕШАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ 38

Марковская Елена Александровна, Рословцева Марина Юрьевна

ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... 54

Степаненко Ирина Семеновна

КОНЦЕПЦИЯ АНТРОПОПЕДАГОГИКИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 71

Солодова Евгения Александровна, Сырых Елена Валентиновна

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 84

Садыкова Махаббат Каримовна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В.В. ВОСКОБОВИЧА В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 103

Гордеева Вероника Викторовна, Морозова Анжелика Валерьевна

ГЛАВА II. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ:

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ..... 116

О ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 116

Катаева Лилия Юрьевна

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И ПРЕДМЕТНО-НАПРАВЛЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СО ЗНАНИЕМ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 130

Л.П. Гадзаова

РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 150

Попова Нина Евгеньевна

СОБЫТИЙНАЯ ОБЩНОСТЬ И КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА 178

Горшкова Валентина Владимировна

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ)	191
<i>Заплатина Ольга Алексеевна</i>	
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	207
<i>Руденко Елена Евгеньевна, Потехина Евгения Семеновна</i>	
ОСОБЕННОСТИ И СЛОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....	221
<i>Семенова Вера Николаевна, Никифорова Наталья Германовна, Галузо Наталья Анатольевна, Степанова Алена Элиановна, Федянина Наталья Семеновна, Федянин Андрей Павлович, Бакаев Антон Алексеевич</i>	
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	241
<i>Фелькер Елена Викторовна, Ячmeneва Лилия Александровна, Бароян Маргарита Артаковна, Зубкова Анна Андреевна</i>	
ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА РВСН: ИСТОРИЯ, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.....	256
<i>Беляков Борис Львович, Нестеров Владимир Владимирович, Рудаев Сергей Александрович, Смирно Евгений Валерьевич</i>	

ГЛАВА I.

ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ЗАБОТЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Колесников Анатолий Сергеевич

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории философии
Институт философии, Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация: В статье раскрываются разнообразные формы заботы об образовании в период пандемии. Новый коронавирус прошелся по всему миру. Пандемии на самом деле перемещаются из одной «области» человеческого жизненного мира в другую. Особенно ее влияние сказывается в сфере образования. В США закрыты почти все государственные и частные школы. Хотя нынешнее закрытие школ по всей стране является беспрецедентным, существует история закрытия местных школ на месяцы или даже годы. Массовое сопротивление десегрегации закрыло государственные школы в 1958-59 годах, на четыре года и лишило чернокожих детей возможности посещать школу с 1959 по 1963 год. Подобное происходило и в связи со стихийными бедствиями. Влияние закрытия школ на успехи детей обычно негативно. При этом, согласно переписи населения США 2017 года, примерно один из семи детей не имеет доступа к домашнему Интернету, и эта доля была вдвое выше в семьях с низкими доходами и менее образованными родителями. онлайн-обучение учащихся не справляется со своими заданиями, ибо большинство продуктов для образовательных технологий предназначались для дополнения школьных занятий, а не для их полной замены. Для сокращения потерь в учебе были запущены программы объединения студентов колледжей со школьниками, расширены программы репетиторства, отменены тестирование знаний учащихся. Свою негативную роль сыграли и расовые беспорядки под лозунгом Black Lives Matter. Проблемы доступа к технологиям и поддержки инновационного использования учебных технологий зависит и от

неравенства между общинами, школами, учителями и учащимися. В определенной мере разрешает эти проблемы разнообразие альтернативных методов обучения. Среди них модели взаимного обучения со стороны студентов-учащихся и студентов-наставников. Подобное движение существует и в YouTube на популярном канале «Парень, сидящий рядом» (The man sitting next to me). Удовлетворение социально-эмоциональных и академических потребностей учащихся в обучении, в смешанной или онлайн-среде, вероятно потребует обстоятельного обучения самих учителей и преподавателей, которую которого ранее не было.

Ключевые слова: забота об образовании, пандемия, десегрегация, онлайн обучение, репетиторство, альтернативные методы обучения.

Благодарности: Работа выполнена при поддержке фонда РФФ No 17-18-01440 «Антропологическое измерение истории философии».

ANTHROPOLOGICAL DISCOURSE OF CARE FOR EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY

Anatoly S. Kolesnikov

Abstract: The article reveals various forms of care for education during the pandemic. The novel coronavirus has gone all over the world. Pandemics are actually moving from one "domain" of the human world to another. Its impact is particularly important in the field of education. In the United States, almost all public and private schools are closed. Although the current closure of schools across the country is unprecedented, there is a history of closing local schools for months or even years. Massive resistance to desegregation closed public schools in 1958-59, for four years and deprived black children of the opportunity to attend school from 1959 to 1963. This happened in and in connection with natural disasters. The impact of school closures on children's success is usually negative. At the same time, according to the 2017 US Census, about one in seven children does not have access to the home Internet, and this proportion was twice as high in families with low incomes and less educated parents. online learning of students does not cope with tasks, because most products for educational technologies were intended to supplement school classes, and not to completely replace them. To reduce school losses, programs were

launched to unite college students with school students, tutoring programs were expanded, student knowledge testing was canceled. Racial riots under the slogan Black Lives Matter also played a negative role. Access to technology and support for innovative use of learning technologies also depends on inequalities between communities, schools, teachers and students. To some extent, the diversity of alternative learning methods solves these problems. Among them are models of mutual learning by student students and student mentors. A similar movement exists in YouTube on the popular channel "The man sitting next to me." Meeting students' socio-emotional and academic learning needs, in a mixed or online environment, is likely to require extensive training of teachers and educators themselves, which was not previously available.

Key words: care for education, pandemic, desegregation, online training, tutoring, alternative teaching methods.

Введение. Глобализация знаний, образования и школьного образования идет рука об руку с ростом глобализации мировой экономики. Школы, колледжи и университеты испытывают беспрецедентный рост различных форм разнообразия, в том числе языка, религии, страны происхождения учащихся. Пандемии на самом деле перемещаются из одной «области» человеческого жизненного мира в другую. Феноменологическое понятие «жизненный мир» может позволить увидеть «естественную жизнь» и «гражданскую жизнь» как две разные, но связанные «области жизни», связанные друг с другом в контексте онтологического единства. Таким образом, «приход» пандемических вирусов в сферу жизни человека рассматривается как один из шагов в процессе, который уже начался с разрушительного вмешательства человека в природную среду. Фактически, это практические следствия овладения современным «его cogito» и его использования в технологической войне.

Ситуация. Новый коронавирус прошелся по всему миру. Особо пострадали от него все формы образования. В США закрыты почти все государственные и частные школы [Журнал по образовательной политике Education Next 1921 vol.21 №2] и по меньшей мере 55 миллионов из 57 миллионов учащихся начальной и средней школы в стране не посещают школу, не считая многих тысяч и тысяч студентов колледжей, которые также переживают эту пандемию. Хотя нынешнее закрытие школ по всей стране является беспрецедентным, существует история закрытия местных школ на

месяцы или даже годы. Массовое сопротивление десегрегации закрыло государственные школы в Норфолке, Шарлоттсвилле и Уоррен Каунти, штат Вирджиния, на пять месяцев в 1958-59 годах, лишило чернокожих детей возможности посещать школу на четыре года, с 1959 по 1963 год в графстве Принц Эдвард, штат Вирджиния. Забастовки учителей закрыли государственные школы Нью-Йорка более чем на два месяца в 1968 году, франкоязычные бельгийские школы закрывались более чем на два месяца в 1990 году. Серьезные стихийные бедствия - в первую очередь ураганы, но также и землетрясения, цунами и даже нашествия саранчи - закрывают школы или оставляют детей дома на месяцы или даже годы. Сильные снегопады иногда приводят к закрытию школ, но обычно короткие и обычно компенсируются добавлением дополнительных дней в конце весеннего семестра.

Влияние закрытия школ на успехи детей обычно негативно. Когда учащиеся вернулись в школы Нью-Йорка после двухмесячной забастовки 1968 года, их результаты согласно тестам, были ниже примерно на два месяца, чем у детей в предыдущем году. Франкоязычные бельгийские студенты, пострадавшие от забастовки 1990 года, повторяли материал и не продвинулись так далеко в высшем образовании, как аналогичные фламандские студенты, учителя которых не участвовали в забастовке. Результаты тестов резко упали среди детей из района Нового Орлеана, школы которых закрылись из-за урагана «Катрина», хотя некоторые из них, особенно из неблагополучных школ города, компенсировали убытки при переводе в лучшие школы, в основном в Техасе.

Согласно переписи населения США 2017 года, примерно один из семи детей не имеет доступа к домашнему Интернету, и эта доля была вдвое выше в семьях с низкими доходами и менее образованными родителями. Школьный округ Филадельфии, находясь под впечатлением- что половина его детей не имеет доступа к Интернету, отказался предоставить учащимся онлайн-обучение до тех пор, пока не будет решена проблема справедливости. Даже если доступ будет ко всем семьям, влияние технологий будет неравномерным. Некоторые школы и округа будут лучше использовать технологии, чем другие. Дело в том, что большинство продуктов для образовательных технологий предназначались для дополнения школьных занятий, а не для их полной замены. Некоторые

функции школы трудно заменить, особенно когда дело касается детей младшего возраста и более слабых навыков.

Но родители еще более неравны, чем технологии. Единственный ребенок с двумя финансово обеспеченными родителями с высшим образованием может получить большую помощь, чем трое детей одного родителя со средним образованием. Маловероятно, что он/она сможет им помочь с домашними заданиями и технологиями. Не говоря о тех, кто потерял работу, опасается заражения и у него нет счета в банке. Associated Press приводит слова матери четверых детей: «Меня беспокоит выживание, а не спряжение глаголов». Родители с низкими доходами выражают больше беспокойства, чем родители из групп с более высокими доходами, по поводу того, что их дети могут отстать. Около 43% родителей говорят, что школа их детей предоставляет много онлайн-обучения с момента ее закрытия, в то время как 35% говорят, что школа их предоставляла. (Онлайн-обучение может включать онлайн-задания, встречи с учителями или обучающие видео.)

Существуют также различия в том, сколько времени родители или другие взрослые в семье уделили своим детям во время кризиса. Примерно семь из десяти родителей говорят, что они или другой взрослый давали своим детям много (25%) или достаточное (44%) обучение, помимо того, что дает школа. Около половины родителей с высоким уровнем дохода (51%) говорят, что их дети в начальной, средней или старшей школе получали много онлайн-инструкций после закрытия школы; меньшая доля лиц с низкими доходами (38%) говорит то же самое. И наоборот, примерно три из десяти родителей с низким доходом (29%) говорят, что в школе их дети мало или совсем не учат.

Картина очень неровная. Не все дети получают доступ к одним и тем же вещам, они могут создать «постоянный низший класс» молодых людей, у которых нет навыков для работы и гражданской ответственности, неравенство, которое «вредит национальной экономике и оскорбляет чувство «морального равенства». В младших классах учитель проводит один сеанс Zoom со своим классом в неделю, отправляет бумажные пакеты с заданиями домой и общается с родителями один или два раза в неделю через Facebook и Class Dojo. При этом районные чиновники велели школам не преподавать новый материал, поскольку беспокоились, что «огромное несоответствие» в способностях родителей управлять обучением на дому может усугубить пробелы в успеваемости. В некоторых городах профсоюзы учителей заключили

соглашения, ограничивающие рабочее время. Например, в Лос-Анджелесе преподаватели должны работать не более четырех часов в день, включая встречи, планирование и повышение квалификации. Эти инструкции, по словам Глории Мартинес, вице-президента United Teachers- Los Angeles, необходимы для определения времени учителей для профессионального развития на дистанционном обучении, а также для защиты детей от слишком большого количества экранного времени, а родителей от истощения с обучением детей. При этом комплексные планы дистанционного обучения в округах не превышает к началу учебного года 70 процентов.

Районы, которые быстро приступили к реализации амбициозных планов дистанционного обучения, могут оказаться в лучшем положении для достижения успеха в 2020-2021 годах. При этом подтверждается, что в большом числе штатов школы не будут открыты в этом учебном году. Несколько районов - Детройт. (www.detroitk12.org) и Сакраменто – в конце октября 2020 г. развернули новые комплексные планы. Motor City опубликовал свой план после того, как обеспечил своим ученикам десятки тысяч устройств и подключений к Интернету. В Колорадо опубликованы планы для оценки учащихся, чтобы определить, кому из них будет полезна летняя школа в небольших группах. Только 16 из 82 рассмотренных округов (20 процентов) сообщили об использовании системы отслеживания посещаемости, Округ Бровард рассматривает свой округ как одну «виртуальную школу» и отслеживает посещаемость через онлайн-вход и отправку школьных работ (becon.eduvision.tv). Здесь посещаемость составляет 90%. Персонал обращается к семьям, чтобы решить проблемы с доступом к технологиям для тех, у кого нет ноутбуков и подключения к Интернету. Более 18 миллионов домов в США не имеют доступа к высокоскоростному интернету. Это означает, что миллионы и миллионы детей не могут посещать онлайн-занятия. (transcripts.cnn.com)

Округ Майами-Дейд, большой район с высоким уровнем бедности, застрял с запланированной учебной программой, совершив необычно плавный переход к дистанционному обучению из-за агрессивного толчка к распространению устройств и точек доступа WiFi. сообщает, так что 99 % его студентов вошли на их онлайн-платформу, а средняя дневная посещаемость составляет около 92%. Огайо, приказали округам отмечать всех присутствующих студентов. Колорадо рекомендовал, но не требовал, округам

отслеживать посещаемость. Другие штаты, такие как Джорджия, отказались от этой практики и сигнализировали округам, что они не будут наказаны при расчетах средней дневной посещаемости для целей финансирования, как это приняли в Миссури. Кливленд, другой район с высоким уровнем бедности, выбрал дальний подход, когда перешел на дистанционное обучение. Кристин Фаулер-Мак, главный директор округа, сказала, что округ недооценил новые материалы, потому что знал, что большой группе студентов не хватает доступа к компьютеру. Хотя распределены тысячи устройств и точек беспроводного доступа Wi-Fi, но большой разрыв все еще сохраняется. Округ расставил приоритеты в непрерывности обучения, распространяя бумажные пакеты с заданиями, предназначенные для обзора и укрепления основных областей контента, надеясь, что учащиеся освоят пропущенный материал.

Решения. Tennessee Tutoring Corps анонсировала программу, которая летом 2020 г. объединит студентов колледжей со школьниками, чтобы сократить потери в учебе из-за COVID-19 с растущим числом амбициозных усилий по запуску масштабных программ обучения. Исследователи, политики и эксперты одинаково призывали к аналогичным инициативам. Что нужно для успеха этих программ? Летнее обучение не ликвидировало разрыв в чтении и математике между детьми из благополучных и неблагополучных семей. Разрыв в оценках между детьми более и менее образованных родителей будет увеличиваться, считает Пол Т. фон Хиппель. Наем студентов колледжей и недавних выпускников в качестве преподавателей, вероятно, будет успешным в качестве политики экономического стимулирования. Многие летние работы и стажировки были отменены; предприятия затягивают пояса и вводят мораторий на найм.

Программы репетиторства создают рабочие места, предоставляют молодым людям возможности для отдачи и открывают репетиторам возможность сделать карьеру в сфере образования. Но для того, чтобы программы репетиторства изменили жизнь детей, директивным органам и школьным системам придется избегать ряда ловушек, которые сделали большинство крупномасштабных программ репетиторства неэффективными. Стандартная модель обучения - ротация добровольцев, которые время от времени появляются на внеклассных или летних программах, - обычно не дает успеха. Фактически, федеральное правительство потратило миллиарды

долларов на эти программы в рамках Закона 2001 года «Ни одного отстающего ребенка».

Интенсивное репетиторство (HDT) может дать учащимся большие успехи в учебе. Репетиторы работают полный рабочий день с одними и теми же детьми в одной школе в течение всего учебного года. Усилия по целевому обучению лучше работают на школьном уровне. Попытки немедленно отреагировать на сокращение учебного года из-за коронавируса с помощью летних дополнительных занятий имеют смысл, но важно признать, что такие программы сталкиваются с дополнительными трудностями. Трудно обеспечить постоянную посещаемость и академическую направленность, когда школы закрыты, а лето предлагает детям более привлекательные альтернативы. HDT является персонализированным и было наиболее успешным, сосредоточив внимание на математике, где потери в обучении были тяжелыми. SAGA Education, которая борется с неравенством в образовании, уже адаптировала HDT для дистанционного обучения, хотя остается открытым вопрос, является ли онлайн HDT столь же эффективным, как очные программы.

Эта пандемия перевернула почти все аспекты школьного образования. Педагоги переосмысливают обучение, тестирование, подготовку учителей, роль технологии, посещаемость и даже продолжительность учебного дня и структуру учебного года. Коронавирусный кризис разрушил один из самых неблагополучных столпов детского образования [<https://www.washingtonpost.com/>]. 20 марта министр образования США Бетси DeVos отменила федеральное требование о массовом стандартизированном тестировании детей, заявив: «Ни учащимся, ни учителям не нужно сосредотачиваться на тестах с высокими ставками в это трудное время». Другие страны, включая Англию и Австралию, делают то же самое. Эти решения должны быть постоянными, а работа по оценке обучения должна быть возвращена классным учителям, а не политикам и коммерческим компаниям по тестированию.

Далее. Констатируется факт, что более 1,5 миллиарда молодых людей во всем мире пострадали от закрытия школ из-за пандемии COVID-19. Среди них и маленькие дети. Бесчисленному множеству родителей теперь приходится учиться на дому, работать удаленно и обеспечивать безопасность своих семей в атмосфере неуверенности в завтрашнем дне. В недалеком будущем школы снова откроют свои двери. Когда они это сделают, необходимо дать детям гораздо лучшую систему образования. Для этого нужно строить школы на

основе того, что Американская академия педиатрии (ААР) называет «идеальной средой обучения и развития для детей»: игры во всех ее формах. Доказательства очевидны. Широкий спектр исследований показывает, что интеллектуальные и физические игры приносят множество познавательных, социальных, эмоциональных преимуществ и преимуществ для здоровья. Игра - это язык обучения детей, и педиатры знают, что она способна придать импульс более традиционным и не менее необходимым формам академического обучения.

За последние 20 лет политики в США и других странах пытались улучшить государственные школы с помощью политики, основанной на стандартизированном тестировании детей. Вместо улучшения обучения эта политика деморализовала учителей и учеников, вытеснила искусство, перерывы и обучение через игру и потратила миллиарды долларов на незначительные выгоды, мало сделав для облегчения неравенства, сегрегации и разобщенности учеников. В США перемены в государственных школах широко ограничены и даже запрещены в качестве наказания за шевеление в классе или позднюю домашнюю работу - несмотря на научные доказательства того, что физическая активность улучшает поведение и успеваемость. Перед закрытием школ миллионы американских детей уже проводили свои дни в жестоких, неестественных условиях принудительного физического сдерживания в государственных школах. Согласно одному отчету, 30 процентов американских детских садов больше не имеют перерывов из-за академического давления на 4-, 5- и 6-летних. Теперь более миллиарда детей будут почти полностью заперты в домашних условиях. Американская академия педиатрии, представляющая 67 000 детских врачей страны, заявила, что «важность игрового обучения детей невозможно переоценить».

Расизм. Иммиграция в США является основным катализатором для роста численности населения и является важным фактором в изменении расового/этнического состава населения страны. В равной степени, были волны образовательной политики и реформ, направленных на устранение и уменьшение таких факторов. В то время как такие термины, как *поликультурное образование*, *культурная специфика педагогики*, и *разнообразие и инклюзивность* широко используются во всем изобилии литературы, исследований, по оценке учебных достижений недостаточно. С 1965 года, расовый и этнический состав страны резко изменилась: население

латиноамериканского происхождения в США выросло с 4% 1965 году до 18% в 2015 году; азиатское население увеличилось с менее чем 1% до 6%; неиспаноязычное белое население сократилось с 85% до 62%, а население афроамериканцев оставалось практически неизменным с 11% до 12%, за тот же период времени.

Так исподволь усугубляется проблема расизма. Смерть Джорджа Флойда в мае 2020 года вызвала беспрецедентную волну протестов во всем мире, которая, казалось, стала поворотным моментом в борьбе с расовой несправедливостью. Но протесты против расизма не новы; каждый взрыв приходит и вскоре уходит в архивы истории, оставляя после себя несколько длительных изменений. Смерть Флойда отличалась тем, что графическая манера ее развития была запечатлена на пленке: медленный акт умышленного удушения (8 минут 46 секунд) и то, как весь мир, казалось бы, был приглашен стать свидетелем мучений и казни. Этого человека среди бела дня, даже когда он плакал, *я не могу дышать*. Тем не менее, это обсуждение пытается выйти за рамки момента смерти, последовавших протестов и отвлекающих дебатов о статуях и памятниках, чтобы доказать, что смерть Флойда должна рассматриваться как кульминация процесса системного и структурного расизма. Его цель - показать, как расизм перешел от черного тела как видимой и материальной цели расового угнетения к воздуху / дыханию, и как удушение стало характерной чертой, а также оружием современной расовой несправедливости [2].

На фоне протестных выступлений под лозунгом Black Lives Matter («Жизни чёрных имеют значение») со сносом памятников конфедератам и массовым коленопреклонением белых американцев перед черными соотечественниками, стало известно, что Covid-19 убивает афроамериканцев чаще, чем в любой другой группе. Наиболее отчетливо это видно на юге. В Луизиане на черных приходится 70% смертей, но 33 % населения. В Алабаме на них приходится 44 % смертей и 6 % населения. Южная Каролина и Джорджия еще не опубликовали информацию о неравенстве смертности, но в обоих штатах черные чаще заражаются, чем белые. Такая же закономерность существует и на Севере, где у афроамериканцев в таких городах, как Чикаго и Милуоки, высокий уровень инфицирования и смертности.

Федеральные чиновники связали эти различия с индивидуальным поведением - генеральный хирург США Джером Адамс, афроамериканец,

призвал чернокожих и другие цветные сообщества «избегать алкоголя, табака и наркотиков», как если бы это была особая проблема для этих групп. По правде говоря, восприимчивость чернокожих к инфекции и смерти во время пандемии коронавируса напрямую связана с расовым характером неравенства в Соединенных Штатах. Вот несколько примеров: чернокожие американцы с большей вероятностью будут работать в сфере услуг, с меньшей вероятностью будут владеть автомобилем и с меньшей вероятностью будут владеть своим домом, что отражает историю жесткой жилищной дискриминации, санкционированной и спонсируемой государством.

Афроамериканцы чрезмерно представлены на рабочих местах в сфере услуг, что отражает историю расово сегментированных рынков труда. По мере своего развития в Соединенных Штатах промышленный капитализм сохранил кастовую систему с белыми в качестве доминирующей социальной группы. Это было не просто предубеждение. Как и при рабстве, раса при индустриальном капитализме структурировала отношение человека как к производству, так и к личности. Черные столкнулись с дополнительными проблемами - от отказа в формальных политических правах до социальной изоляции и широко распространенного санкционированного государством насилия. Если они жили в городах, то чернокожие размещались в антисанитарных районах с самыми некачественными жилищами; если они обладали навыками или знали ремесло, их исключали из гильдий и союзов, которые давали бы им путь к работе; если у них было формальное образование, им было запрещено заниматься большинством профессий среднего класса.

Когда полицейские арестовали Эрика Гарнера в Нью-Йорке в 2014 году и повалили его на землю, он произнес теперь знаковые слова: «Я не могу дышать», прежде чем умер. 25 мая 2020 года, когда Джордж Флойд был арестован и полицейский прижал его шею коленом, он тоже произнес те же три слова: «Я не могу дышать», незадолго до того, как он тоже скончался. Смерть Флойда вызвала беспрецедентные марши протеста по всему миру и возродила движение Black Lives Matter, в результате чего статуи предполагаемых исторических расистских фигур были снесены, поскольку вопрос расовой несправедливости стал предметом глобального внимания, даже когда мир лежал парализованным продолжающейся пандемией Covid-19. Протесты продолжались. Очень немногие из них приводят к длительным социальным изменениям. Воздух не только олицетворяет свободу, но и воплощение

свободы - не свободы от чего-то, но свободы быть, жить: свободы как самой жизни, а ее отрицание - удушье: «социальная смерть», как Patterson [14], описывает рабство.

Воздух можно рассматривать как универсальную сущность, которая присутствует повсюду, но есть метафизический воздух, который вызывает в воображении социально-культурные представления о духах, религиозных верованиях, витализме и других концепциях. Космический или экологический воздух связан с изменением климата и загрязнением окружающей среды. Есть биологический воздух, связанный с личным здоровьем и различными патологиями. Кроме того, существует социальная атмосфера, которая вращается вокруг политических и социально-экономических условий жизни, связанных с вопросами ценностных противоположностей, включая свободу и рабство или лишение свободы, демократический эгалитаризм и деспотический тоталитаризм. Черное тело как простая материя было олицетворением земли, матери-земли, и как таковое рассматривалось в первую очередь как источник производства. Однако после эмансипации расизм начал смещаться с центральной роли тела как основного места расового угнетения и был заменен цветом. Цвет теперь соединился с негативными представлениями о черноте через стереотипные образы в средствах массовой информации [10] Расизм как удушение следует той же схеме медленного насилия, Кэрол Андерсон в своей книге *«Белая ярость»* (2016) [1] описывает эти системные акты расового удушения как «разжигание». В качестве примеров она приводит «подавление избирателей» или «гипер-полицейский контроль», Батлер [4] также показывает, как системный расизм в США «строит нарратив черного бандита», который криминализует, в частности, молодых чернокожих мужчин, а затем приступает к их наказанию. Андерсон утверждает, что причиной гнева белых является негодование по поводу «продвижения черных» или их «амбиций». Для чернокожих расизм - это не иллюзия или заблуждение, а реальность пережитого опыта; но эта перспектива часто закрыта для белых. Расизм подобен невидимому вирусу, который мутирует на каждом шагу и всегда на шаг впереди своих преследователей.

При решении проблемы доступа к технологиям и поддержки инновационного использования учебных технологий стоит оценить неравенство между общинами, школами, учителями и учащимися. Кроме того, следует учитывать различные потребности учащихся в обучении, а вклад семей

цениться таким образом, чтобы технология не только использовалась для замены обучения в классе для некоторых учащихся, но и для повышения качества обучения для всех учащихся [3]. Хотя было бы полезно принять участие в исследовательских усилиях по изучению эффективности и воздействия новаторского использования технологии для поддержки онлайн-обучения, в равной степени, если не более ценно, изучение элементов образовательной практики, которые могут увековечить и усугубить неравенство в преподавании и обучении. Помимо того, что учителя готовы к использованию значимой практики онлайн-обучения, их также необходимо поддерживать, с тем чтобы они могли вести подлинные диалоги с различными учащимися, семьями и общинами; заниматься своим и социально-эмоциональным благополучием своих студентов; и сформировать новые знания и навыки, которые могут бросить вызов современным образовательным нормам и практикам онлайн-обучения и образования.

Еще один вопрос, который необходимо будет решить, заключается в оценке воздействия нынешнего кризиса в области здравоохранения на социально-эмоциональное здоровье как учителей, так и детей школьного возраста. Так появляется проблема «приостановки» переоценки систем образования в целом и в нынешних условиях, поскольку необходимо лучше определить, что именно надо изменить, чтобы не продолжать тиражировать и воспроизводить те же убеждения, которые управляют системой. В связи с закрытием школ родители и опекуны, а зачастую и старшие братья, и сестры были должны следить за обучением детей младшего школьного возраста. Одним из следствий того, что можно было бы назвать «чрезвычайное обучение» или «кризисное школьное образование», было признание, в основном теми, кто вошел в такие роли, насколько труден этот надзор на самом деле, и призыв к большему уважению и признанию классных учителей. Чаще всего этот призыв к признанию и уважению фактически был в форме рекомендации о более высокой заработной плате. Хотя такое выражение поддержки заслуживает похвалы, оно вновь свидетельствует о недостаточном глубоком понимании со стороны общественности существенных и специализированных знаний и навыков, необходимых учителям, а также масштабов их работы в качестве эффективных преподавателей в классах.

Учитывая, как обучение разворачиваются в течение этой «эры» Covid-19, оно включает в себя: а) знания онлайн, лицом к лицу, или гибридное обучение

и образование и б) когнитивные, социальные и эмоциональные переходы учащихся (и для некоторых, существенные травмы) к новым платформам обучения и различной динамике обучения. Существует много проблем, чтобы решить конкретные виды поддержки студентов и учителей, которые необходимы для максимально эффективного обучения. Несмотря на эти потребности, пандемия обязывает студентов, преподавателей, лидеров и ученых к определенной паузе. За это время нужно раскрыть связь обучения с академической успеваемостью, направить ученых на разрешение условий, разворачивающихся в 2020-2021 учебном году, и поощрить экшн-размышления как неотъемлемую часть исследовательского процесса. [19]

Альтернативы. Еще одно качество, которое разрешает образовательные проблемы, это разнообразие альтернатив. В отличие от традиционных частных и публичных школ, которые удивительно похожи во многом друг на друга, большинство альтернатив не поддерживают подход «одна модель подходит всем». Каждые образовательные альтернативные попытки создают и поддерживают свои собственные методы и подходы к обучению и преподаванию. Практикующие стремятся осознать, что есть много способов постижения и понимания потребностей учащегося в целом, в балансе с потребностями сообщества и общества в целом. Таким образом, каждый из альтернативных подходов содержит, иногда кардинально, разные убеждения о том, что значит жить, учиться и расти в современном обществе. Даже перечисление этих школ заставляет задуматься о их творческом потенциале. Среди них - дистанционное образование, недогматическое, электронное обучение, ваучерное, эмпирическое образование, лесные школы, обучение одаренных детей, гуманистическое и промышленно-ориентированное образование, малоинвазивное, жизненное и контекстное образование, метод Монтессори, онлайн репетиторство, школа возможностей, внешкольное и открытое образование, школы Садбери, профессиональное образование, школа для бомжей и эмигрантов и другие. [См.: www.k12academics.com; Alternative Education | K12 Academics].

Альтернативное образование, также известное как нетрадиционное образование, предполагает ряд подходов к преподаванию и обучению, которые могут быть применены к студентам всех возрастов, от младенчества до зрелого возраста и всех уровней образования. Образовательные альтернативы чаще всего являются следствием реформы образования, и основанных на различных

философиях, которые в корне отличаются от парадигм обязательного образования. Хотя некоторые имеют тесные политические, научные, или философские ориентации, другие - в более неформальных объединениях преподавателей и студентов, недовольных некоторыми аспектами общего образования. Образовательные альтернативы касаются устава школы (альтернативные школы, независимые школы и дома ориентированного обучения, домашнее обучение), широко варьируются, но подчеркивают значение малого размера, тесные отношения и чувство общности между учащимися и преподавателями.

В США термин относится к альтернативным учебным заведениям, ориентированных на учащихся, чьи потребности не могут быть удовлетворены в традиционной школе, таких, как двоечники, инвалиды, которые не соответствуют требованиям специального образования рассчитанных на обучение для всех учащихся. Другими словами, это - нетрадиционные или не стандартизированные школы, хотя эти термины используются несколько реже, а иногда имеют негативные коннотации, а также несколько значений. В сфере образовательных альтернатив, такие слова, как подлинные, целостные и прогрессивные также часто используются, хотя эти слова имеют различные более конкретные и более неоднозначные значения, чем просто альтернатива. Их задача приспособить учащегося к обучению в неструктурированной окружающей среде. Тогда как институционализированное обучение используется в качестве инструмента для подготовки неосведомленного, конформистского рабочего класса через постоянные графики, заранее утвержденные блоки времени и обучающие методы.

За 200-летний курс обязательного образования, различных широко рассеянных групп критики предположили, что воспитание молодежи должно включать гораздо больше, чем просто превращения их в будущих работников или граждан. Швейцарский гуманист И.Г. Песталоцци, американские трансценденталисты А.Б. Олкотт, Р.У. Эмерсон и Г.Д. Торо, основатели прогрессивного образования Джон Дьюи и Фрэнсис Паркер, и первопроходцы в области образования, такие как Мария Монтессори и Рудольф Штайнер (основатель Вальдорфской школы), среди прочего, настаивали на том, что образование должно пониматься как искусство возвращения моральных, эмоциональных, физических, психологических и духовных аспектов развития учащегося.

Совсем недавно, социальной критики, такие как Д.К. Холт, П. Гудман, Ф. Майер и И. Ильич рассмотрели образование с индивидуалистической, анархистской и либертарианской перспективы, когда, по их мнению, традиционное образование ниспровергает демократию путем формирования взглядов молодежи. Другие авторы, П. Фрейре, американские просветители, как Г. Коль и Д. Козол, критиковали мейнстрим западного образования с точки зрения их разнообразной леволиберальной и радикальной политики. С другой стороны, в Индии в начале 20 века многие мыслители говорили и внедрили принципиально разные способы образования. Например, Шантиникетан Рабиндраната Тагора, идеал основной школы Махатма Ганди и т.д. В последние годы некоторые из крупнейших инициатив школ, как саранг, школа сита, канаву, тимбукту, и т.д., в которых формальное образование не является целью. Аналогично, на более высоких уровнях образования появляются инициативы multiversity, которые построены на идеале открытого знания в образовательной среде. В такой ситуации образование рассматривается более целостно, чем просто система школьного образования.

Заметим, что многие подходы к образованию детей затем переходят и в сферу высшего образования. Иногда эти методы формируются спонтанно, а затем оказываются связаны и с философскими концепциями, типа теории коммуникативной рациональности Ю. Хабермаса, как в университетах Шри-Ланки в подходе Курри. Обучение с помощью коллег, определяемое как «сети учебных отношений между студентами и другими значимыми людьми», в высшем образовании принимает ошеломляющее множество форм. Полезный способ концептуализировать их - это использовать идеи практических сообществ и коммуникативной рациональности, при этом степень автономии учащихся является важным ключевым элементом. Так, подход Курри, это пример взаимного обучения, инициированного и полностью организованного студентами. Читра Джаятилаке и Макс Хаксэм проинтервьюировали студентов из шести государственных университетов Шри-Ланки и обнаружили сильную поддержку этой модели взаимного обучения со стороны студентов-учащихся и студентов-наставников. Эти классы характеризуются неформальностью и дискуссией, гибкостью в выборе времени и места и акцентом на оценивание. Студенты определяют содержание предмета и тех, кто преподает, в то время как наставники отдают свое время бесплатно, в том числе с целью улучшения своего обучения и навыков. Теория коммуникативной рациональности помогла

во многом объяснить привлекательность этой формы взаимного обучения. Были свидетельства сильного сообщества практикующих; однако, помимо равных наставников, стремящихся стать преподавателями, что в основном предполагало укрепление идентичности учащихся, а не их преобразование в новые роли. Высокий уровень вовлеченности и самостоятельности учащихся, продемонстрированный Курри, ставит под сомнение предложения о том, что для того, чтобы обучение было эффективным, преподаватели должны организовать обучение с помощью коллег.

Курри- это сингальское слово, первоначально означающее пузырек или чашу; при префиксе lampu-kurri это также означает небольшую лампу с керосином для освещения. Этот способ обучения - устоявшаяся традиция; нет опубликованных свидетельств того, как долго он существовал, но, судя по анекдотическим воспоминаниям, он был частью культуры в течение тридцати или более лет. Официальное обучение в университетах Шри-Ланки, особенно на факультетах естествознания и медицины, часто ведется на английском языке. Хотя это помогает развивать навыки английского языка у студентов, это создает барьер для тех, кто не владеет им свободно; Итак, одна из ролей сессий с коллегами - буквально переводить академические идеи на доступный язык. Занятия Курри проводятся либо в классных комнатах, либо за их пределами, например, под деревьями, в кафетериях и других неформальных местах; кружки студентов, собирающиеся вокруг своих сверстников с тетрадями в руках, - обычное явление в кампусах Шри-Ланки. В классах есть «равный наставник», то есть ученик, действующий как «учитель», и «однокурсники», которые действуют как «ученики». Количество студентов на сеансе взаимного обучения может широко варьироваться от 2 или 3 до 100, и оно не связано конкретно с количеством студентов, которые посещают лекции или семинары в «обычном» классе с расписанием. Студенты сами определяют, когда им нужна сессия с участием сверстников, а также где и когда она должна быть проведена.

Подобное движение существует и в YouTube на популярном канале «Парень, сидящий рядом» (The man sitting next to me). Уроки лучше делать с друзьями или в гостях у одноклассника, а в пандемию образование перенеслось в онлайн и появилась мода гонг-бэнг (gong-bang, южнокорейское слово) или study broadcast (английское – в переводе «трансляция учебы»). Это многочасовая трансляция того, как ты учишься, в Сети. Плюсы в том, что с незнакомцами ты не будешь смеяться, возможность создать атмосферу

совместной учебы где угодно, это погружение в процесс. Этих каналов в Инете как минимум пять.

В обучении с помощью сверстников нет ничего нового; понимаемый в широком смысле как процесс, в котором люди из одинаковых социальных групп помогают друг другу учиться, он должен предшествовать профессиональному обучению. Взаимное обучение может варьироваться от хорошо структурированного и традиционного взаимодействия, например, когда выпускники старших курсов или аспиранты выступают в качестве оплачиваемых репетиторов и наставников в классах, до неструктурированных и неформальных, таких как спонтанные группы дружбы, обсуждающие академическую работу. Это может происходить в традиционных аудиториях, которые являются частью учебной программы, в специально созданных, но виртуальных условиях, таких как онлайн-чат-группы, или в полностью автономных внеклассных контекстах.

Язык, который студенты использовали в группах сверстников, изменился, чтобы отразить более профессиональную идентичность, и они смогли использовать различные аспекты своих социальных сетей и сетей сверстников, чтобы помочь углубить и расширить свои знания. [7] Хабермас как раз подчеркивал центральную роль открытого и честного общения в этике и эпистемологии. В частности, он обрисовал в общих чертах условия «идеальной речевой ситуации», которая позволяет принимать полностью демократические и рациональные общественные решения посредством процесса «коммуникативной рациональности». Такая ситуация требует, чтобы все участники чувствовали себя свободно вносить свой вклад, не опасаясь применения силы, используя одинаковый уровень языка и ссылаясь на факты и знания, которые всем известны [8].

Хотя теория была разработана для информирования политического мышления, ее приложения к образованию очевидны [5; 16]. Сложная иерархия власти и знаний характерна для большинства высших учебных заведений. Это затрудняет достижение подлинной взаимной коллегиальности между учеными и студентами [Fielding, 1999]; сложные условия подлинно «идеального речевого состояния» должны быть редкими, когда профессора и студенты обычно обладают очень разными уровнями знаний и способностей. Многие студенты делятся конспектами лекций и создают неформальные учебные группы среди своих друзей. Большинство учебных заведений изо всех сил

пытаются способствовать интенсивным, неформальным и дискурсивным занятиям - идеальным речевым ситуациям, - которые с наибольшей вероятностью приведут к трансформирующему обучению.

Понимание того, как сообщества практикующих могут помочь развитию менее опытных членов, опирается на теорию Выготского о зоне ближайшего развития, в которой учащиеся социально участвуют в практиках, более продвинутых, чем те, которые они могут выполнять самостоятельно [18]. Лица, способные наладить новые связи между разрозненными членами, в литературе сообщества называют «брокерами». Их действия помогают сгладить различие между «сверстником» и «наставником» в смешанных группах, и некоторые ученые принимают эту идентичность при построении групп взаимного обучения в своей практике [12].

В принципе взаимное обучение может помочь снизить нагрузку на преподавательский состав, если основная ответственность за его организацию, управление и оценку лежит на академических кругах. Однако, как показала практика, участие в схеме отнимало слишком много времени [9]. Одним из преимуществ обучения с привлечением сверстников для студентов может быть то, что оно позволяет им адаптировать время и характер занятий в соответствии со своими потребностями и предпочтениями в обучении, что не всегда возможно в формальном расписании. Самостоятельность учащихся, реализуемая через обучение с помощью сверстников и поддерживаемая новыми и гибкими способами через социальные сети [11], может позволить уйти от структур, которые ограничивают или фрагментируют обучение; если обучение с помощью коллег управляется персоналом, то эти структуры могут быть непреднамеренно воспроизведены.

Выводы

Удовлетворение социально-эмоциональных и академических потребностей учащихся в обучении, в смешанной или онлайн-среде, вероятно потребует обстоятельного обучения самих учителей и преподавателей, которую мы когда-либо видели. Педагогическое профессиональное обучение должно быть приоритетом, чтобы иметь какие-либо разумные надежды на то, что большинство из них быстро адаптируют существующие методики и педагогики и / или узнают и внедрят новые, которые будут эффективными в дистанционных или гибридных моделях школьного и вузовского образования. В то же время учителя, как и взрослые, особенно в США, находятся в

состоянии еще большего стресса в результате взаимосвязанных экономических кризисов и кризисов в области здравоохранения и неопределенности, что затрудняет и работу администраторов. В ходе национального обследования в США, проведенного весной 2020 года, почти пятая часть респондентов-преподавателей сообщили, что они не вернутся в школу осенью [13]. И вероятное увеличение стресса и травм, с которыми сталкиваются студенты, несомненно, увеличит профессиональные и личные требования к учителям. Надлежащие ответные меры со стороны тех, кто в рамках системы будет включать, по крайней мере, оказание помощи учителям, чтобы они чувствовали себя физически в безопасности с мерами в области здравоохранения на месте, как и распределение времени аудиторных занятий, поможет справиться с проблемами.

По всей видимости, как и в российских школах, будут использоваться элементы дистанта в нормальном образовательном процессе, что позволит расширению доступа к лучшим преподавателям и профессорам, так и индивидуализации образовательных траекторий. Уровнем современной грамотности должен стать искусственный интеллект, дистант и вообще цифра. С разным уровнем глубины погружения, в вузах, колледжах и школах должны быть программы доступные для всех. Так в РАНХиГС есть онлайн-курс для всех желающих «Введение в искусственный интеллект», который прошли уже тысячи студентов. Так получилось, что кризис несет в себе новые возможности – технологические, институциональные, социальные. Меняются и модели образования, в России создаются центры мирового уровня, с особым вниманием к талантливой молодежи.

Список литературы

1. Anderson, Carol (2016) *White Rage: The Unspoken Truth about Our Racial Divide*. London: Bloomsbury
2. Apata Gabriel O. Theory, Culture & Society special section on ‘Global Public Life’ (TCS 37(7–8), December 2020)
3. Arias, M. B. (2020, May 28). Internet disparity challenges schooling for all. Center for Applied Linguistics (CAL) Commentary. [Электронный ресурс]. URL: http://www.cal.org/news-and-events/in-the-news/internet-disparity-challenges-6_1_2020
4. Butler, Paul (2017) *Chokehold: Policing Black Men*. New York: The New Press.

5. Garland P (2014) What can the work of Habermas offer educational researcher development programmers? *Studies in Higher Education* 39(1): 87–101
6. Fielding M (1999) Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *The Australian Educational Researcher*. 26(2): 1–34.
7. Jayathilake Chitra and Huxham Mark. (2021) Communities of practice or communicative rationality? A study of autonomous peer assisted learning. *Active Learning in Higher Education*. 3, 1 –12
8. Habermas J (1987) *The Theory of Communicative Action*, Vol 2: *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge, UK: Polity
9. Kodabux A and Hoolash B.K.A. (2015) Peer learning strategies: Acknowledging lecturers' concerns of the student learning assistant scheme on a new higher education campus. *Journal of Peer Learning*. 8: 59–84.
10. Mbembe, Achille (2019) *Necropolitics*, trans. Corcoran, Steven. Durham, NC: Duke University Press
11. McLaughlin C.J. and Sillence E. (2018) Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*. Epub ahead of print 6 September 2018
12. Mercieca B. (2017) What Is a Community of Practice? In: McDonald J. and Cater-Steel A. (eds) *Communities of Practice*. Singapore: Springer Singapore, pp. 3–25.
13. Page, S. (2020, May 26). Back to school? 1 in 5 teachers are unlikely to return to reopened classrooms this fall, poll says. *USA Today*. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.google.com/document/d/10RBEPf8Swm43Jtl7uz3GN2w40czC_0J7LZCsFrINkMc/edit
14. Patterson, Orlando (1982) *Slavery and Social Death: A Comparative Study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
15. Richmond, G., Bartell, T., Cho, C., Gallagher, H. A., He, Y., Petchauer, E., Cardenas-Curiel, L. (2020, May 15). Home/School: Research imperatives, learning settings, and the COVID-19 pandemic. *Ed Prep Matters*. [Электронный ресурс]. URL: <https://edprepmatters.net/2020/05/home-school-research-imperatives-learning-settings-and-the-covid-19-pandemic/>
16. Terry P.R. (1997) Habermas and education: Knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*. 5(3): 269–79.
17. United Nations. (2020). The impact of COVID-19 on children [Policy brief]. [Электронный ресурс]. URL: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-4/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf

18. Vygotsky L.S. (1978) Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes (Cole M, John-Steiner V, Scribner S, et al. eds). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

19. Zapp Mike, Lerch Julia C. Imagining the World: Conceptions and Determinants of Internationalization in Higher Education Curricula Worldwide. Sociology of Education. 2020, p. 1- 21. [journals.sagepub.com/ home/soe](https://journals.sagepub.com/home/soe)

© Анатолий Сергеевич Колесников

УДК 37.01

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПЛЕКСНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Сайгушев Николай Яковлевич

д.п.н., профессор

Веденеева Ольга Анатольевна

к.п.н., доцент

Гарипов Марсель Айратович

аспирант

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И.Носова»

Аннотация: Нами рассматривается проблема взаимодействия обучающихся. Обосновывается мысль о том, что школьный буллинг является серьезной глобальной проблемой современного общества. В данной статье рассматриваются причины буллинга, предупреждающие признаки. Целью данной статьи является изучение проблеммы школьной травли в ситуации социального развития. Задачи: рассмотреть научные работы авторов как в зарубежной так и российской литературе по проблеме школьного буллинга; изучить понятие «буллинг»; рассмотреть причины школьного буллинга в социуме; на основании изученной литературы рассмотреть пути профилактики школьной травли. Школьная травля является достаточно распространенной формой психологического насилия. Буллинг может угрожать физической и эмоциональной безопасности учащихся в школе и может негативно повлиять на их способности к обучению.

Ключевые слова: взаимодействие, школьный буллинг, травля, агрессия, отношения, жертва социализации, современные дети, издевательства в образовательной среде, причины школьного насилия, профилактика насилия.

**INTERACTION OF STUDENTS AS A COMPLEX
SOCIAL-PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM**

**Saygushev Nikolay Yakovlevich
Vedeneeva Olga Anatolyevna
Garipov Marsel Ayratovich**

Abstract: We are considering the problem of student interaction. The idea is substantiated that school bullying is a serious global problem in modern society. This article discusses the causes of bullying, warning signs. The purpose of this article is to study the problem of school bullying in a situation of social development. Objectives: to review the scientific works of the authors both in foreign and Russian literature on the problem of school bullying; study the concept of "Bullying"; consider the reasons for school bullying in society; on the basis of the studied literature, develop recommendations for the prevention of school bullying. School bullying is a fairly common form of psychological abuse. Bullying can threaten the physical and emotional safety of students in school and can negatively affect their learning ability.

Key words: interaction, school bullying, bullying, aggression, relationships, victim of socialization, modern children, bullying in the educational environment, causes of school violence, violence prevention.

Необходимо отметить, что взаимодействие является важной философской категорией, которая отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменения состояния или взаимопереход. Поэтому мы обращаем свое внимание на сущность данной категории, которая указывает, что и само общество необходимо нам рассматривать как результат взаимодействия людей, и что при изучении нравственной деятельности человека, необходимо помнить, что человек вступает в бесконечное число связей и взаимодействий, в связи с тем, что вне взаимодействия ни один материальный объект существовать не может [24].

Так например, в психологическом словаре данная категория трактуется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [15, с.51].

Проблема взаимодействия обучающихся в образовательном учреждении в настоящее время у педагогов, родителей, общественности вызывает все большую озабоченность и поэтому требует изучения данной проблемы в рамках не только психологических, но педагогических исследований. Сегодня школа сталкивается с проявлением детской агрессии, часто мы читаем в средствах массовой информации о проявлении насилия.

Практически в каждом классе есть ученики, которых отличают некоторые особенности, в следствие которых они становятся жертвами издевательств со стороны сверстников. Издевательство над жертвой неразрывно связано с проявлением различных форм агрессии. Чрезмерная агрессивность современных детей способствует распространению издевательств в образовательной среде. Зачастую эти действия сопряжены с физической и вербальной агрессией, которые в совокупности представляют собой проявления различных вариаций буллинга.

В ситуации социального развития очень важно уделять внимание данной проблеме учебным заведениям, которые готовят будущих учителей и воспитателей. В педагогических учебных заведениях отсутствуют спецкурсы, посвященные данной проблематике.

В ситуации социального развития возрастает интерес общественности к проблеме взаимодействию обучающихся как в зарубежной печати, так и в отечественной педагогике и психологии и приобретает всё более устойчивый характер.

Следует заметить, что очень мало педагогических исследований, которые были бы посвящены к подготовке будущих воспитателей и учителей для того, чтобы будущие педагоги смогли быть готовыми профилактическим мерам по предотвращению школьной травли.

Анализ литературных источников по проблеме агрессивного поведения показал, что в некоторых странах используются следующие категории: притеснение, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения человека), буллинг. В настоящее время в научной литературе буллинг определяется как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного ребенка или группы детей к другому ребенку (другим детям). Данное явление содержит три важных компонента: буллинг – это агрессивное поведение, включающее нежелательные, негативные действия; буллинг включает модель поведения

неоднократно повторяющегося во времени, и буллинг – это дисбаланс власти и силы [5].

Таким образом, нам представляется, что буллинг, скорее всего, как форма взаимодействия, в процессе которого проявляются различные типы поведения от конфликта до жестокой агрессии.

Проблему взаимодействия в образовательной среде изучают такие исследователи, как Л.С. Алексеева [1], И.А. Баева [3], Е.В. Бурмистрова [4], Е.В. Гребенкин [6] и др.

Анализ литературных источников позволил нам выделить основные факторы развития буллинга.

Так, например, Д.Н. Соловьев выделяет следующие такие факторы возникновения буллинга [20, с. 95]: Индивидуальные – агрессия (девиантное поведение), виктимность, конформность; Групповые – несформированное ценностно-ориентационное единство группы, низкая сплоченность и отсутствие самоопределения личности в группе, неблагоприятный социально-психологический климат.

В частности, Т.В. Сенько отмечает закрытость семьи от внешнего мира, что также является фактором насилия. В ситуации насилия дети из семей, не имеющих широкой сети естественной социальной поддержки, часто не могут рассчитывать на помощь родственников [17, с. 12]

Т.С. Сулимова считает, что решающее влияние на школьные издевательства влияет и социальный фактор, что насилие в школе часто отражает ситуацию, связанную с насилием в обществе, а насилие в социальной сфере связано с политическими и социально-экономическими условиями, культурными нормами, традициями и ценностями общества, законами и их соблюдением [21, с. 20].

В.И. Слободчиков выделяет такие социальные факторы, влияющие на формирование буллинга в классе, как гендерные стереотипы, социально-экономическое неравенство и влияние средств массовой информации [19, с. 6].

Исследователи отмечают что рекламы, компьютерные игры, которые демонстрируют насильственные действия, развивают агрессивные действия не только у детей, но и у взрослых [18, с. 107].

Т.Г. Румянцева считает, что стресс, вызванный учебой и взаимоотношениями с одноклассниками и учителями; равнодушие и низкий уровень контроля со стороны учителей и родителей за ситуацией в классе;

неблагоприятны социально-психологический климат [16, с. 82] является предпосылкой к групповым факторам развития буллинга.

Учителя школы также могут быть причиной травли детей. И.А. Баева считает, что выделение учителем кого-то из учеников и формирование конкурентной среды, а также применение насилия или психологического давления по отношению к ученикам способствует развитию агрессивного поведения среди детей [3, с. 28].

Очень важно осмысление всех факторов проявления буллинга в конкретной школе. В отдельности ни один из факторов не может объяснить, почему этот школьник проявляет агрессивность, другой не проявляет, почему в одной школе нет буллинга, а в другой школе больше агрессивности среди школьников.

Причиной буллинга также является не привитие детям моральных и этических норм. Полноценное развитие и реализация индивида как личности возможны в особых условиях. Данные условия состоят из качественной социализации личности и психологической сохранности здоровья в образовательной среде. Также, помимо личностных качеств, появлению буллинга способствует проблема социального развития.

В некоторых семьях идет гиперопека, происходит домашнее насилие. И те дети, которые инициируют травлю, часто жертвы, подвергающиеся жестокому обращению в семье.

Хулиганское поведение часто проявляется в детстве, и последствия для жертв могут длиться всю жизнь. Специалисты из Института образования ВШЭ провели исследование среди 1,5 тысячи старшеклассников и студентов первых-вторых курсов и пришли к выводу, что с буллингом в школах сталкивается около 35% учеников по всему миру. В России эта цифра составила 27,5%. Чаще всего жертвами травли становятся дети, чьи родители чрезмерно их контролируют дома и не оказывают эмоциональной поддержки [7].

Трансляция насилия в СМИ, опасность социальной среды имеют влияние, воспроизводящее поведение ребенка. Риск насилия в школе возрастает в асоциальной среде, где высок уровень алкоголизации, наркомании. Только за последний месяц 33% опрошенных не унижали в школе; 41% людей не выступали инициаторами травли; в среднем дети сталкиваются с буллингом до двух раз в месяц [7].

Травля (жарг. бۇллинг — англ. bullying) — агрессивное преследование одного из членов коллектива (особенно коллектива школьников и студентов, но

также и коллег) со стороны другого, но так же часто группы лиц, не обязательно из одного формального или признаваемого другими коллективами [14].

Школьная травля является достаточно распространенной формой психологического насилия. Причиненный вред психическому здоровью и социализации соответствует определенным критериям. Это включает враждебные намерения, дисбаланс в среде, повторение, бедствие и провокацию. Запугивание может иметь широкий спектр последствий для ученика, включая гнев, депрессию, стресс и самоубийство. Кроме того, у хулигана могут развиваться различные социальные расстройства или увеличатся шансы участвовать в преступной деятельности.

Причины буллинга сложны и разнообразны. Рассмотрим психоаналитический и этологический подходы.

В психоаналитическом подходе З. Фрейда агрессия рассматривается как порождение инстинкта борьбы, совместно с инстинктами жизни, эроса, смерти, разрушения. З. Фрейд, изучая различные стороны агрессии, предположил, что в личности непрерывно вырабатывается агрессивная энергия, которую тот время от времени «выбрасывает», даже иногда без видимого повода [25].

В этологическом подходе К. Лоренца говорится об агрессии, как о неотъемлемой части человеческой сущности, что берет свое начало из врожденного инстинкта борьбы за существование [12].

Согласно ситуативной теории агрессии Дж. Долларда, к агрессии приводит фрустрация, однако агрессия не всегда проявляется в отношении фрустратора. Часто из-за боязни наказания, сильной ответной реакции человек переносит свои агрессивные действия на другого человека или объекты, которые являются визуально слабее [10]. Н.Е. Миллер выдвинул систематизированную модель, объясняющую появление такого феномена. Он предположил, что подобное поведение агрессивного индивидуума обусловлено тремя факторами: силой побуждения к агрессии; силой факторов, тормозящих данное поведение; сходством каждой потенциальной жертвы с фрустрирующим фактором [13].

В поведении ребенка всегда имеются предупреждающие признаки, что ребенок подвергается издевательствам или является хулиганом. Во всем мире существует множество программ и организаций, которые предоставляют услуги по предотвращению издевательства и информацию о том, как дети могут справиться, если они подвергаются издевательствам [4].

Как отмечает И.С. Кон, буллинг - это подкатегория агрессивного поведения, характеризующаяся следующими тремя минимальными критериями:

- 1) враждебное намерение (то есть вред, причиненный издевательствами, является преднамеренным, а не случайным);
- 2) дисбаланс власти (то есть, запугивание включает в себя реальное или предполагаемое неравенство власти между хулиганом и жертвой);
- 3) повторение в течение определенного периода времени (то есть, более одного раза с возможностью повторения несколько раз) [11].

Далее И.С. Кон предлагает еще два дополнительных критерия в дополнение к вышеупомянутым критериям:

- дистресс жертвы (жертва страдает от легкой до тяжелой психологической, социальной или физической травмы);
- провокация (издевательства мотивированы предполагаемыми преимуществами их агрессивного поведения) [11].

Школьному буллингу сопутствуют причины, послужившие данному поведению ребенка. Основными причинами школьного насилия и издевательства являются гендерные и социальные нормы и более широкие контекстуальные и структурные факторы [3].

Как отмечается в специальной литературе, что сами школы могут «учить» детей насилию с помощью дискриминационных практик, учебных программ и учебников. Дискриминация по признаку пола и дисбаланс власти в школах могут поощрять отношение и практику буллинга, которые, в свою очередь, имеют влияние на детей в поддержании неравных гендерных норм, в терпении насилия, включая телесные наказания [2].

Р. Торнберг [22] и Э. Кнудсен приписывают часть причин издевательства социуму, в котором это происходит. Р. Торнберг и Э. Кнудсен заявляют в своем исследовании: «Атрибуция в школе означает приписывание причины запугивания школьной обстановке». Они говорят, что атрибуция в школе имеет две подкатегории: «скука в школе» и «плохая профилактика противозаконных действий». Скука в школе вовлекает ученика, которому больше нечего делать, кроме хулигана. Плохая профилактика противозаконных действий может включать учителей и персонал, не проявляющих достаточной заботы для вмешательства, или школы, в которой не хватает учителей для учащихся. Это может привести к тому, что ученики будут чувствовать себя нежеланными или неважными из-за отсутствия ухода со стороны персонала школы [23, с. 57].

Школы и система образования функционируют в более широких социальных и структурных факторах, они отражают и воспроизводят ту среду, которая не может в полной мере защитить детей и подростков от насилия и издевательств. Например, физическое и сексуальное насилие может быть более распространенным в школах в тех случаях, когда оно распространено как в микросоциуме, так и в обществе в целом [8].

Буллинг может угрожать физической и эмоциональной безопасности учащихся в школе и может негативно повлиять на их способность к обучению. Лучший способ решить проблему буллинга - это остановить его до его начала. Есть много разных групп, которые могут вмешаться, чтобы решить проблему буллинга (и кибербуллинга) в школах: родители, учителя и руководство школы [9]. Наиболее часто используемые учителями стратегии по предотвращению этого - общение, посредничество и обращение за помощью [7].

Обучение школьного персонала и учеников профилактике и устранению буллинга может значительно улучшить ситуацию в школах. Нет федеральных мандатов на программы по профилактике буллинга или обучения персонала профилактике буллинга в школьной среде. В дополнение к решению проблемы запугивания, прежде чем оно произойдет, отличной стратегией профилактики является обучение студентов буллингу [14].

Примерные направления занятий по буллингу могут такими как:

- интернет или библиотечные исследования, которые подсказывают какие издевательства существуют, как их предотвратить и как обучающиеся должны реагировать;
- презентации ситуаций о взаимоотношениях;
- ролевые игры о прекращении издевательств;
- обсуждение конкретных тем, например, травля в школе и как взаимодействовать с обучающимися и т.д.;
- творчество детей, например, в стихотворной форме, которое выступает против издевательств;
- выпуск тематических стенгазет о товариществе и дружбе;
- рассказы о том, как правильно обучающимся взаимодействовать;
- пародия, которые обучают того, кто видит издевательства и как он должен найти выход из создавшейся ситуации;
- чтение отрывков из художественных произведений о поступках обучающихся;

- тематические беседы о сверстниках детей, которые участвовали в Великой отечественной войне;
- рассказы о пионерах Героях Советского Союза;
- этические беседы о подвигах детей в наше время, в ситуации социального развития;
- различного рода коллажи об уважении друг другу;
- обыгрывание ситуаций о последствиях издевательств;
- беседы за чашкой чая в классе, как правильно строить взаимоотношения со сверстниками.

В современных условиях при работе с детьми возникла необходимость разработки коррекционных и профилактических психолого-педагогических программ, направленных на профилактику буллинга в школе. Эти программы должны найти свое применение на всех этапах формирования коллектива и основываться на личностном подходе и включать в работу не только с педагогическим, административным составом школы, а также с родителями.

Буллинг в школьной среде является социально-психолого-педагогическим явлением. Комплексная профилактика буллинга способствует наилучшему разрешению проблемы. Работа может вестись как со всем классом, так и индивидуально с каждым ребенком. В профилактической работе должны задействоваться и личностный, и групповой, и общешкольный, и социальный аспекты. Важно направить такую работу на построение взаимоотношений в группе, что бы дети помогали друг другу, в таких коллективно-творческих делах, когда вместе они снимают противоречия.

Профилактика буллинга в образовательной среде может осуществляться различными способами. Профилактика буллинга – это комплексная психолого-педагогическая и социальная работа. Она не может осуществляться без таких специалистов, как психолог, педагог, социальный педагог и родители.

Таким образом, взаимодействие обучающихся в образовательной школе является не только психолого-педагогической проблемой, она еще и социальная проблема. Предупреждение буллинга среди обучающихся может идти разными средствами и методами. Профилактика данной проблемы должна идти с такими специалистами как школьный психолог, социальный педагог и с тесным контактом с родителями обучающихся.

Список литературы

1. Алексеева, Л.С. Жестокое обращение с детьми: его последствия и предотвращение / Л.С. Алексеева. – М.: 2016 – 180 с.
2. Аршад, С. Руководство по лечению психологической травмы у детей и подростков /С. Аршад, В.Р.Холокомб. – М.: 2016 – 35 с.
3. Баева, И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды / И.А. Баева // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. – М.: 2010. №128. С.27-39.
4. Бурмистрова, Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде) / Е.В. Бурмистрова. – М.: МГППУ. 2016. - 96 с.
5. Гуггенбюль, А., Зловещее очарование насилия / А. Гуггенбюль – СПб.:2017 – 95 с.
6. Гребенкин, Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. – Р-н/Д: Феникс. 2017. - 157с.
7. Гаффни, Х. Оценка эффективности программ профилактики издевательств в школе: обновленный мета-аналитический обзор / Х. Гаффни, М. Тоффи, Д. Фарингтон – М.: 2019 – 111-133 с.
8. Гишинский, Я. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения : уч. пособие / Я. Гишинский, В.Афанасьев – СПб.:2018 – 65 с.
9. Гусейнова, Е.А. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку / Е.А. Гусейнова, С.Н. Ениколопов. М.: Психологическая наука и образование, 2014. – 246-256 С.
10. Доллард, Д. Фрустрация и агрессия / Д. Доллард. - М. : Просвещение. – 2015 – 245 с.
11. Кон, И.С. Школьное насилие: буллинг и хейзинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/kon/1/j62.html (дата обращения: 05.06.2020).
12. Лоренц, К. Агрессия: так называемое «зло» / К. Лоренц. - М. : Прогресс. – 2016 – 198 с.
13. Миллер, А. Воспитание, насилие и поколение / А. Миллер, М.: 2010. – 187 с.
14. От травли в школе до унижений в соцсетях. Буллинг, который растёт и тупеет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://360tv.ru/news/tekst/ot->

travli-v-shkole-do-unizhenij-v-sotssetjah-bulling-kotoryj-rastet-i-tupeet/. (дата обращения: 05.01.2019).

15. Психология : словарь/ под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во ИПЛ, 1990. – 240 с.
16. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии [Текст] / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. - № 1. – 81-87 с.
17. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия. Часть третья. Личность в семейном социуме. Учебное пособие [Текст] / Т.В. Сенько. – Минск., 2000. – 53с.
18. Славина, Л.С. Трудные дети: Избранные психологические труды [Текст] / Л.С. Славина. – М., 1998. – 156 с.
19. Слободчиков, В.И. Структура и состав образовательной сферы. Категориальный анализ [Текст] / В.И. Слободчиков // Психология обучения. – 2010. - № 1. – 4-24 с.
20. Соловьев, Д.Н. Способы командообразования в предупреждении буллинга в подростковом возрасте [Текст] / Д.Н. Соловьев // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. - № 1(2). – 94-97 с.
21. Сулимова, Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов [Текст] / Т.С. Сулимова. – М., 1996. – 99 с.
22. Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Психолого-педагогическая программа самовоспитания в подростковом и раннем юном возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т.7. № 5. –С.47-52.
23. Торнберг, Р. Подростковый буллинг / Р. Торнберг, М.: 2016 – 57 с.
24. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя.. 3-е изд. - М.:Политиздат, 1975. - 496 с.
25. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. - М. : Просвещение. – 2019 – 419 с.

УДК 37.01/.09

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В СМЕШАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Марковская Елена Александровна

к.п.н., профессор РАЕ, заместитель начальника

Рословцева Марина Юрьевна

методист

ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус
Министерства обороны Российской Федерации»

Аннотация: Государственной программой РФ «Развитие образования» (2018-2025гг.), Национальным проектом «Образование» (2019-2024гг.) определены ключевые направления развития образования с опорой на новую модель качества образования, отвечающего критериям международных исследований по оценке уровня подготовки обучающихся, и привлечения новых ресурсов, обеспечивающих достижение этого качества образования, в том числе активное применение ресурсных возможностей онлайн-образования и цифровых образовательных сред. В данном разделе раскрываются особенности построения смешанной модели обучения, обеспечивающей продуктивное использование как традиционных, так и электронных форм обучения, и учитывающей специфику образовательной организации.

Ключевые слова: смешанная модель обучения, цифровизация, педагогический дизайн.

PEDAGOGICAL DESIGN IN A MIXED-MODE PATTERN OF EDUCATION

Markovskaia Helena Aleksandrovna

Roslovtseva Marina Yuryevna

Abstract: The Russian Federation State Program "The Education Development" (2018-2025), the National Project "Education" (2019-2024) identify key education development routes based on a new education quality pattern. This pattern meets the students' training level assessment criteria defined in the international studies, attracts new resources, which provide the education quality

attainment, including the active use of the resource capabilities of online education and digital educational environments. This section reveals the peculiarities of designing a mixed-mode learning pattern that provides the effective implementation of both traditional and digital educational methods, taking into consideration the specifics of the educational institution.

Key words: mixed-mode pattern of education, digitalization, pedagogical design.

На современном этапе развития системы образования применение информационных технологий существенно меняет наше представление о процессе обучения. Насыщение традиционной образовательной среды цифровыми учебными объектами, такими как программы, технологии, файлы, презентации, приводит к ее трансформации в информационно-образовательную. Чаще всего под ней понимают пространство сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса, в котором происходит развитие обучающегося. Эта среда насыщена как традиционными учебными объектами, так и цифровыми учебными объектами, и освоение этой среды происходит более интенсивно и самостоятельно, чем в традиционном образовательном процессе. Поскольку информационно-образовательная среда (ИОС) представляет собой инструмент, которым можно манипулировать, встает вопрос наиболее эффективного его использования для решения задач образовательного процесса [10].

Таким образом, в эпоху цифровизации, когда значительная часть нашей деятельности проходит в виртуальной среде, в целях повышения эффективности процесса обучения, внедрение образовательными организациями модели обучения, интегрирующей возможности традиционной и электронной форм обучения, является актуальным (Рис. 1).

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ		ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ	
Преимущества	Недостатки	Преимущества	Недостатки
Спонтанность реакции, все, что происходит, происходит здесь и сейчас, возможность более гибкой и мгновенной реакции учителя на действия ученика	Определённое ограниченное время для получения обратной связи с учителем, невозможность интерактивного взаимодействия с учебными материалами на полиграфических носителях	Возможность постоянного интерактивного взаимодействия, возможность получения обратной связи в любом месте в любое время	Заранее заложенные варианты реакции электронного ресурса на действия обучающегося, отсрочка реакции педагога при онлайн-взаимодействии
Возможность формирования непосредственных личных человеческих связей с глубоким эмоциональным взаимодействием	Низкая степень индивидуализации, одинаковая образовательная траектория для всех обучающихся	Высокая степень вовлечённости обучающегося в образовательный процесс	Опосредованное (через компьютерную коммуникацию) формирование личных связей, ограниченность эмоционального взаимодействия
	Ограниченное коммуникационное поле (взаимодействие с небольшой группой одноклассников, сходной по возрасту, географическому положению и социальному статусу)	Повышение степени индивидуализации за счёт разнообразия избыточности, гибкости и адаптивности электронных ресурсов	
		Более широкое коммуникационное поле (взаимодействие через системы коммуникации, социальные сети и их аналоги с разновозрастной, географически и социально распределённой группой)	

Рис. 1. Преимущества и недостатки очного и электронного обучения

Класно-урочная система образования по ряду объективных причин не всегда может обеспечить включенность каждого обучающегося в образовательный процесс, временные рамки урока не способствуют реализации гибкости процесса обучения, в то же время спонтанность и формирование личных связей способствуют более быстрому усвоению новых знаний [8].

Несмотря на преимущества дистанционной среды обучения, заключающиеся в ее гибкости, адаптивности, индивидуализации и интерактивности обучения, глубине рефлексии, в связи с отсутствием личных прямых контактов с педагогом, она часто воспринимается обучающимися обезличенной, что является причиной нарушения психологической комфортности образовательной среды и неудовлетворенности процессом обучения, отсрочкой учебных действий, отсутствием выстроенных цепочек ассоциативных идей и интуитивных открытий, включения нового знания в уже имеющееся [4].

Одной из наиболее новых образовательных моделей, но динамично развивающейся и в последнее время активно укрепляющей свои позиции на ступенях общего образования, является образовательная технология смешанного обучения (blended learning), которая позволяет наиболее

эффективное использование преимуществ очного и электронного обучения и сглаживает или взаимно компенсирует недостатки каждого из них [14].

Смешанное обучение сложилось в результате многочисленных попыток изменить существующие методы и принципы обучения и не имеет конкретного авторства. Началом развития смешанного обучения принято считать первое применение основных его принципов в корпоративном и высшем образовании в 60-х годах 20 века. В основе смешанного обучения лежит взаимодействие преподавателя и обучающегося. Сопровождение педагогом процесса образования воспитанника заключаются в:

- планировании процесса обучения;
- оказании поддержки обучающимся в процессе освоения учебных материалов, применении полученных знаний на практике;
- контроле за ходом выполнения тренировочных, диагностических и итоговых работ;
- оценивании;
- руководстве рефлексией образовательного процесса и/или ее экспертизе [9].

Безусловно, технологии не смогут полностью заменить педагога. Но создавая новое образовательное пространство, благодаря дистанционной части процесса обучения, педагог дает возможность обучающемуся обрести множество возможностей для реализации собственного потенциала, научиться нести ответственность за собственное образование, приобрести навыки самоорганизации и самообучения [7].

Смешанная модель обучения предполагает гибкость образовательного процесса, т.к. не имеет ограничений во времени и месте, строгих рамок урока и школы, не взаимосвязана с темпом и ритмом обучения иных обучающихся класса. Обеспечивает адаптивность и индивидуализацию процесса обучения путем вовлечения всех обучающихся и выстраивания образовательного процесса с учетом различия их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей дополняя интерактивными учебными средствами используемые в классе методические подходы и педагогические технологии. Вариативность форм и способов взаимодействия участников образовательного процесса как с контентом, так и между собой, и обеспечивает интерактивность обучения. Темп обучения регулируется педагогом за счёт классных занятий, а технологии дают возможность обучающимся осваивать

материал вне класса с удобной для них скоростью и в удобном для них месте, возвращаться к изучаемому материалу для осознанного его освоения, а также демонстрировать его понимание разными способами [1].

Педагог, как важный компонент смешанного обучения, демонстрирует обучающимся образцы мышления, поведения, способов построения коммуникации. Чем младше обучающиеся, тем важнее для них присутствие преподавателя в силу возрастных особенностей.

Смешанное обучение предполагает организацию пространственно-предметных условий для определенных форм деятельности обучающихся: самостоятельная работа, парная или групповая работа, работа с педагогом.

Интеграция опыта обучения с педагогом и онлайн предполагает активную форму работы над практико-ориентированными заданиями, как правило, в малых группах. Но возможна организация коллективно-распределенной среды или индивидуальная работа над проектами, предполагающие постановку целей, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию и оценку обучающимися собственных действий, что дает развитие регулятивным компетенциям. Различные виды проектной деятельности требуют создания и работы в командах, видения общих целей и интересов, умения убеждать и принимать иную точку зрения, задавать вопросы и т.д., что развивает коммуникативные компетенции обучающихся.

Смешанное обучение также позволяет решить трудности, возникающие при необходимости организации занятий с обучающимися, вынужденными пропускать очные занятия по состоянию здоровья или по иным причинам, при подготовке обучающихся к предметным олимпиадам.

В педагогической литературе описываются, а в образовательной практике применяются различные модели смешанного обучения. Как правило, предлагаемые исследователями классификации включают четыре или шесть моделей смешанного обучения. В качестве базовой классификации можно рассматривать наиболее распространенную, в которой выделены 4 модели смешанного обучения, достаточно легкие для реализации в классно-урочной системе:

- модель «ротационная» (Rotation Model) и ее подвиды: ротация станций, ротация лабораторий, перевернутый класс, индивидуальная.
- модель «гибкая» (Flex Model);
- модель «самостоятельно смешанная» (Self-Blended Model);

– модель «обогащенная виртуальная» (Enriched Virtual Model) [11].

Вышеуказанные модели не составляют исчерпывающий список, но опираясь на него, образовательное учреждение при переходе на смешанное обучение может разработать свою оптимальную модель, учитывающую собственную специфику организации.

Общим для всех моделей является сочетание трех обязательных компонентов: контактные занятия в аудитории, онлайн-составляющая, очная или дистанционная поддержка самостоятельной работы обучающегося. При этом «доставка» учебного материала и взаимодействие с преподавателем могут происходить в обеих средах, как лицом к лицу, так и онлайн. Важно, чтобы все составляющие курса были педагогически взаимосвязаны и создавали личностно значимый контекст обучения. Это означает, что помимо комбинирования онлайн и контактной составляющих, в качестве еще одной существенной характеристики моделей смешанного обучения можно назвать персонализацию [2].

Смешанное обучение, в какой бы модели оно не реализовывалось, в качестве обязательных элементов предполагает педагогическое сопровождение времени, места, темпа, способа учебной деятельности. Степень проработанности этих составляющих при проектировании и реализации курса отражает уровень его персонализации. Персонализация обучения, проявляющаяся в том, где, когда и как происходит обучение, является концептуальным стержнем учебного курса, реализуемого в формате смешанного обучения. В отличие от индивидуализации образования, когда индивидуальные особенности обучающегося учитываются преподавателем, персонализация образования обозначает управление своим учением самим обучающимся, который имеет «персональный» план, основанный на его собственном уникальном образовательном опыте: собственных целях, уровне сформированных умений, интересах и т.п. [11].

Каждая из четырех моделей имеет потенциал для персонализации, т.е. для настройки составляющих ее компонентов в зависимости от образовательных потребностей и особенностей обучающихся, а также от целей курса и специфики образовательной среды. Под потенциалом для персонализации понимается совокупность организационно и методически обусловленных возможностей модели, которые могут быть использованы преподавателем при проектировании учебного курса с целью персонализации обучения [11].

Реализация смешанного обучения основывается на принципах индивидуализации, открытости, вариативности и информатизации и решает следующие задачи:

- расширение образовательных возможностей обучающихся посредством гибкости образования, учета их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;
- повышение эффективности образовательного процесса путем повышения мотивации обучающегося, его самостоятельности, социальной активности, в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализе;
- трансформация роли педагога: переход от трансляции знаний к сопровождению конструирования собственных знаний обучающимся путем интерактивного взаимодействия с ним;
- персонализация процесса обучения, с целью побуждения обучающегося к самостоятельному определению своих образовательных целей, способов их достижения, с учетом собственных потребностей, интересов и способностей, при помощи педагога в роли помощника [3].

Таким образом, смешанное обучение способствует формированию у обучающихся таких важных качеств для современного человека как:

- способность к комплексному решению проблем в условиях высокой доступности информации;
- критическое мышление, умение ориентироваться в потоке информации, выборе достоверных источников;
- креативность, умение создавать и синтезировать новые идеи и решения, способность к творческому осмыслению информации;
- эмоциональный интеллект, способность к эффективному взаимодействию с окружающими;
- потребность непрерывном образовании;
- умение принимать решения и отвечать за результаты собственных действий.

Работа педагога в результате грамотно выстроенного процесса реализации смешанного обучения становится максимально эффективной, оптимизируется использование рабочего времени, что влияет на интенсификацию труда, обучение индивидуализируется и в лучших моделях

смешанного обучения оно становится персонализированным. Основная задача преподавателя – грамотно составить курс и распределить учебный материал.

Разработка учебных материалов или педагогическое проектирование процесса обучения представляет собой определенную последовательность этапов с конкретными задачами и методами их решения, следуя которым можно создать оптимальный образовательный курс. Основным направлением деятельности в педагогическом дизайне является совершенствование учебного контента и результативности образовательного процесса посредством использования современных технологий для повышения доступности и понимания программ обучения. Важно, что конечной целью педагогического дизайна является создание эффективного процесса обучения через конкретные результаты интересного учебного опыта, а не использование технологий ради самих технологий. Так как педагогический дизайн сосредоточен на обучающихся и их потребностях, в основе разработки учебного контента лежит привлечение внимания и повышение их мотивации путём совершенствования процесса приобретения знаний [6].

К основным принципам педагогического дизайна можно отнести: Привлечение внимания; Определение целей; Обращение к ранее полученным знаниям; Представление материала; Руководство обучением; Проверка новых знаний на практике; Обратная связь; Оценка эффективности; Сохранение и перенос полученных умений [10].

Таким образом, технология педагогического дизайна — это понимание потребностей обучающихся и определение целей обучения с последующей максимально быстрой, точной и эффективной передачей знаний и информации, для чего требуется понимание всех предпосылок и четкое задание конечных свойств образовательному продукту, планомерная и хорошо выстроенная работа как одного человека, так и грамотно подобранной команды специалистов различного профиля.

В основу разработки современных учебных программ, как правило, заложено использование одной или нескольких моделей педагогического дизайна, подразумевающих конструирование, преобразование и сопровождение образовательной среды на основе оптимального использования и сочетания образовательных ресурсов с целью создания психологически комфортного, педагогически обоснованного развития обучающихся. Каждая из моделей четко ориентирована на определенный сегмент в зависимости от потребности

выстраивания обучения различных групп с учетом их специфических потребностей. Например, хорошо освоенная и проработанная методика ADDIE ориентирована на получение фундаментальных знаний, используя мощный инструментальный для создания универсальных обучающих курсов, и требует достаточно высокой квалификации разработчиков. Модель SAM позволит объективно ускорить и упростить процесс разработки, а также придать ему большую гибкость в случае появления новых задач, ориентирована на создание корпоративных обучающих курсов. Технология ALD предоставляет возможность для быстрого и четкого создания дистанционных узкоспециализированных обучающих курсов в специальных областях знаний с интенсивной подачей учебного материала и проявлением активного интереса со стороны обучающегося [12].

Таким образом, педагогические модели созданы в помощь педагогам и позволяют на индивидуальном уровне, опираясь на предлагаемые формы и этапы, сконструировать учебный курс для конкретной аудитории. Этапы педагогических моделей не являются готовыми указаниями по созданию идеального курса, каждая модель требует усердной работы и мыслительной деятельности самого педагога, который должен владеть современными технологиями и инструментами, уметь выявлять противоречия, проблему и находить способы ее решения, знать модели и владеть приемами педагогического проектирования.

Рассмотрим подробнее в качестве основы для разработки учебных курсов в модели проектирования эффективного образовательного процесса с использованием смешанного обучения одну из наиболее распространенных технологий с использованием правил педагогического дизайна - модель ADDIE. Название является аббревиатурой из первых букв названий этапов, входящих в процесс создания курса (Рис. 2).

Педагоги и разработчики учебных материалов ценностью данного подхода считают четкое определение этапов, которое облегчает внедрение эффективных инструментов обучения. В рамках каждого из основных этапов модель ADDIE включает множество под этапов. В следствие иерархической структуры шагов процесс завершается линейно – завершение одного этапа перед началом следующего. Модель ADDIE отражает цикл жизни образовательного курса: планирование, проектирование, разработка, запуск курса, анализ обучения и доработка. Развитие модели в 1990-е гг. привело к ее

циклическому пониманию: оценка не должна рассматриваться как последний этап в создании курса, она является стартовой точкой для следующего цикла или может происходить на протяжении разработки всего проекта (Рис. 2).

A	Analysis	Анализ
D	Design	Проектирование
D	Development	Разработка
I	Implementation	Внедрение
E	Evaluation	Оценка

Рис. 2. Пять компонентов модели ADDIE* (*В оригинале глаголы используются в повелительном наклонении (Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate))

Таким образом, с целью своевременной корректировки разработчиками хода своих действий требуется оценка не только конечных результатов деятельности, но и промежуточная оценка проектирования, которая может быть осуществлена как сторонними наблюдателями, аналитиками, экспертами с предоставлением отчетов по каждому этапу, так и организацией семинаров и конференций, с заинтересованным обсуждением представленных материалов, осуществлением рефлексии различного уровня, внесением предложений по корректировке и развитию образовательного проекта [11].

Анализ. В процессе анализа конкретизируются цели и задачи обучения, выявляются потребности обучающихся, определяется целевая аудитория и формы работы с ней, а также формируется список ожидаемых результатов. Достигнуть повышения эффективности этапа анализа возможно путем его деления на отдельные под этапы, которые позволяют правильно сформулировать задачи за счет постепенного выявления ключевых моментов курса. Анализ дает разработчику возможность четкого определения инструментов для использования в образовательном процессе, степени наполненности различными компонентами, определения способов применения уже имеющихся в наличии учебных материалов, а также определения

оптимальных методик оценки эффективности процесса обучения. Ясное и точное формулирование ожидаемых результатов дает возможность четко определить содержание, форму и представление упражнений, контрольных вопросов, итоговых заданий, выбрать путем сравнения материалов и методик различных авторов наиболее подходящие.

На этапе анализа необходимо найти ответы на ряд основных вопросов:

1. Какая целевая группа? Каков типичный фон предполагаемых обучающихся? Каковы образовательные цели, прошлые уровни знаний, опыт, возраст, интересы, культурное происхождение обучающихся и т.д.?

2. Каковы желаемые результаты обучения с точки зрения знаний, навыков, отношения, поведения и т. д.?

3. Какие существуют учебные стратегии, используемые популярные методы в данной теме? Адекватны ли они? Какие аспекты нужно добавить, уточнить или улучшить?

4. Каковы целевые задачи? На какие учебные цели направлен проект?

5. Какой вариант доставки выбрать? Каковы плюсы и минусы онлайн-обучения и обучения в классе? Какой тип учебной среды предпочтительнее: онлайн, личный контакт или сочетание того и другого? Если предпочтение отдается онлайн, какова будет разница в результатах обучения между обучением в классе и обучением через Интернет?

6. Какие существуют ограничивающие факторы в отношении ресурсов, включая технические, факторы поддержки, время, человеческие ресурсы, технические навыки, финансовые факторы?

Проектирование. На данном этапе основное внимание уделяется целям обучения, содержанию, анализу предмета, упражнениям, планированию уроков, используемым инструментам оценки и выбору средств. Подход должен быть детальным, систематическим с логическим, упорядоченным процессом идентификации, разработки и оценки запланированных стратегий, направленных на достижение целей и требует ответов на следующие вопросы:

1. Какова основная идея процесса обучения?

2. Какие имеются ресурсы?

3. Какой вариант доставки и какие типы носителей информации будут использоваться: аудио, видео, графика и т.п. Будут ли использоваться сторонние ресурсы или создаваться собственные? Кто будет готовить учебный материал?

4. Какой подход будет реализован педагогом?
5. Какие виды активности будут использоваться: совместное, интерактивное или индивидуальное участие?
6. Какая модель смешанного обучения будет применяться?
7. Будет ли полезно создать дорожную карту различных мероприятий, чтобы увидеть, соответствуют ли они поставленной цели?
8. Какой метод будет применяться для оценки соответствия программы потребностям обучающихся, удовлетворения различных стилей обучения и интересов обучающихся?
9. Сколько времени нужно уделить каждой задаче и как будет осуществляться обучение (за урок, главу, модуль и т. д.)? Требуют ли темы линейного продвижения в презентации (т.е. от простого к сложному)?
10. Какие когнитивные навыки необходимы обучающимся для достижения учебных целей?
11. Какой метод будет использован для определения приобретения обучающимися желаемых компетенций?
12. Какой пользовательский интерфейс будет использован, как он будет выглядеть?
13. Какой механизм будет использован для получения обратной связи от обучающихся?

Разработка. Два предыдущих этапа требовали планирования и мозгового штурма, а на этапе разработки начинается производство и тестирование используемой методологии. Информация, собранная ранее, применяется для создания программы, передающей новые знания. Этот этап включает три задачи: составление, производство и оценка.

Этап разработки предполагает упаковку учебных объектов - формирование всех накопленных учебных материалов в соответствии с содержанием и выстроенной структурой курса, с настройкой выбора методов изложения материала, тона подачи, стиля, формы изложения отдельных элементов исходя из поставленных целей и особенностей аудитории. Завершается выстраивание элементов общего контента, подбираются наиболее эффективные упражнения, определяются форма обратной связи и проверка освоения материала, оттачивается интерфейс и связки между отдельными темами или вопросами. Важно учитывать оптимальный баланс между учебными объектами, которые создаются в самой образовательной организации

и приносятся в нее извне. Данный этап требует от разработчиков максимальной гибкости при выполнении жестких исходных установок.

Внедрение. Этап позволяет оценить степень применимости материала на практике, путем конструирования той среды, в которой будет происходить образовательный процесс - перенос созданного учебного курса в LMS или другой ресурс, позволяющий пользователям получить доступ к учебным материалам. Наряду с подготовкой обучающихся и организацией учебного пространства, в том случае, если разработчиком курса является группа специалистов или дизайнер, возникает необходимость передачи созданного учебного курса тому или тем, кто будет его преподавать, и проведения их обучения.

На этапе реализации происходит оценка соответствия определенного урока или курса в целом для выбранной аудитории, появляются первые данные о его выполнении и эффективности, налаживается связь с сообществом обучающихся, что даёт дополнительный материал для подготовки инструкций, сопроводительных документов и т.д.

Оценка. Основной целью данного этапа является оценивание как самих учебных материалов, так и достижимость целей обучения, выполнимость и соответствие общей задаче различных типов заданий. Все это служит основанием для доработки образовательного курса в целом или отдельных уроков, оценки результатов учебной работы и проектирования путей корректировки учебных материалов.

Важным требованием к процедуре оценивания является его объективность, т.к. оценка служит средством анализа образовательного процесса с целью выявления особенностей его протекания. Оптимальным способом оценки при смешанном обучении является критериальное оценивание [1].

Для проведения оценки необходимо:

1. Определить категории, которые будут установлены для оценки эффективности проекта (т.е. улучшенное обучение, повышенная мотивация и т.д.). По каким факторам или критериям будет определяться эффективность проекта?
2. Определить способ, которым будет осуществляться сбор данных, а также время, когда это будет эффективно. Когда и как будут собраны данные, относящиеся к общей эффективности образовательного проекта?

3. Определить систему анализа отзывов участников.

4. Определить метод, который будет использоваться, если некоторые части образовательного проекта необходимо изменить до полной версии. Что может являться основанием для принятия решения о пересмотре отдельных аспектов образовательного проекта до его полной реализации?

5. Определить метод, с помощью которого можно наблюдать надежность и достоверность содержания.

6. Определить метод оценивания ясности инструкций.

7. Определите метод анализа и оценки реакции участников.

8. Определить форму отчета по результатам оценки, и кто его будет готовить?

Оценка педагогом работы обучающихся позволит ему грамотно планировать свою деятельность и определять достижение поставленных целей и задач, оценивать продвижение процесса обучения и вовремя мотивировать обучающихся. Воспитанники смогут определить свои сильные и слабые стороны, понять, что им следует изменить в своей деятельности по освоению знаний, самоорганизоваться. Административная команда образовательного учреждения будет иметь возможность обоснованно осуществить поощрение обучающихся, распределение ресурсов, спланировать профессиональный рост педагогического коллектива и наметить пути развития образовательного пространства.

Таким образом, смешанное обучение можно рассматривать как радикально инновационный подход только тогда, когда кроме комбинирования онлайн - и контактного обучения в нем присутствует педагогически продуманное сопровождение учебной деятельности обучающегося с целью достижения наивысшей степени персонализации обучения.

Модели смешанного обучения, как и само понятие «смешанное обучение», постоянно развиваются, модифицируются и на практике применяются в различных комбинациях. В реализации моделей смешанного обучения чрезвычайно важным является проработанность таких составляющих смешанного обучения, как время, место, темп и способ освоения учебного материала.

Организация образовательного процесса с применением смешанного обучения, как образовательная инновация, требует не только применения технологического оснащения, но и перестройки обучения на педагогическом и методическом уровнях.

Переход к модели смешанного обучения является сложной системной задачей, реализация которой происходит в комплексе со стратегией развития образовательной организации и использованием современных механизмов управления. Готовность к изменениям зависит не только от желания администрации, но и от серьезной предварительно организованной аналитической деятельности коллектива, а также от осознания изменившихся потребностей всех участников образовательного процесса и принятия педагогическим коллективом идеи инновационного развития, направленного на решение проблем образования на современном этапе.

Список литературы

1. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник ВятГУ. 2010. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-dizayn-ponyatie-predmet-osnovnye-kategorii> (дата обращения: 20.12.2020).
2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение // URL: <http://blendedlearning.pro/2016/11/17/book> (дата обращения: 10.12.2020).
3. Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В. Blended learning: models and real cases // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1 (73). – С. 22-32.
4. Марковская Е.А. Особенности обучения кадетов в условиях цифровизации // Человек и образование. – 2019. – № 3(60). – С. 73-76.
5. Основы педагогического дизайна // URL: <http://club-edu.tambov.ru/methodic/mm/content.html> (дата обращения: 20.12.2020).
6. Педагогический дизайн // URL: <http://eduspace.pro/eddesign-definition-history-models> (дата обращения: 20.12.2020).
7. Рословцева М.Ю. Повышение эффективности образовательного процесса через интеграцию возможностей традиционной и электронной форм обучения // Цифровая трансформация образования: управленческая, технологическая и кадровая готовность довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации: материалы II практико-ориентированного семинара. – Петрозаводск, 2021.
8. Слостёнин В.А. Педагогика / В.А. Слостёнин. - М.: Школа-Пресс, 2000.- С. 492.

9. Смешанное обучение - инновация XXI века // URL: <https://interactiv.su/2017/12/31/смешанное-обучение-инновация-XXI-века> (дата обращения: 11.12.2020).

10. Стариченко Б. С. Информационно-коммуникационные технологии в образовании // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 7. — С. 6-13.

11. Тулупникова Н. С. Смешанное обучение: модели для применения в современной школе // URL: педакадемия.рф/тулупникова-смешанное-обучение (дата обращения: 23.12.2020).

12. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн / А. Ю. Уваров // Информатика. – 2003. – № 30.

13. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

14. Шувалова Ю. Смешиваем, но не взбалтываем: гид по внедрению смешанного обучения в школе // URL: <https://newtonew.com/school/blended-learning-school-guide> (дата обращения: 10.12.2020).

© Е.А. Марковская, М.Ю. Рословцева, 2021

УДК 372.881.1

ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Степаненко Ирина Семеновна

д.м.н., доцент, профессор
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарева»

Аннотация: преподавание и изучение иностранных языков изменились от среды, ориентированной на учителя, к среде, ориентированной на учащихся. Опираясь на языковые теории, результаты исследований и опыт, педагоги разработали стратегии обучения и среды обучения, которые вовлекали учащихся в задачи интерактивного общения. Переход в преподавании иностранного языка от конкретного метода иностранного языка к измерению языковой эффективности/компетенции привел к изменению роли учителя с одного из авторитета/эксперта на роль фасилитатора/гида и агента изменений. Современные разработки указывают на то, что общественная педагогика, социальные сети и практические исследования являются дополнительными способами развития межкультурной компетенции и изучения языка.

Ключевые слова: иностранный язык, языковая педагогика, интерактивное общение, овладение вторым языком.

TEACHING AND STUDYING OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract: teaching and learning foreign languages has changed from a teacher-centered environment to a student-centered one. Drawing on language theories, research and experience, educators developed learning strategies and learning environments that engage students in interactive communication tasks. The transition in teaching a foreign language from a specific method of a foreign language to measuring language effectiveness / competence led to a change in the role of the teacher from one of an authority / expert to the role of a facilitator / guide and agent of change. Recent developments indicate that community pedagogy, social media and action research are complementary ways of developing intercultural competence and language learning.

Key words: foreign language, language pedagogy, interactive communication, developing a second language.

Изучение и преподавание иностранного языка относится к преподаванию или изучению не родного языка вне среды, в которой на нем обычно говорят. Часто проводится различие между «иностраннным» и «вторым» изучением языка. Второй язык подразумевает, что учащийся находится в среде, где говорят на приобретенном языке. В области исследований термин «овладение вторым языком» – это общий термин, который охватывает изучение иностранных языков и исследует способность человека изучать языки, отличные от первого, после его приобретения. Научные исследования по приобретению неродного языка включают дисциплины психологии, лингвистики, языковой педагогики, образования, нейробиологии, социологии и антропологии. Запросы инноваций в области обучения и преподавания позволили по-новому взглянуть на успешные стратегии и среды изучения языка, направленные на повышение уровня владения языком и его владения.

Язык считается иностранным, если он в основном изучается в классе и на нем не говорят в обществе, где происходит обучение. Изучение другого языка позволяет человеку эффективно и творчески общаться и участвовать в реальных ситуациях на языке подлинной культуры. Изучение другого языка обеспечивает доступ к точке зрения, отличной от собственной, повышает способность видеть связи между областями контента и способствует междисциплинарной перспективе, в то же время, приобретая межкультурное понимание.

Язык является средством, необходимым для эффективного взаимодействия между людьми, и позволяет лучше понять свой собственный язык и культуру. Изучение языка предоставляет учащемуся возможность получить лингвистические и социальные знания и узнать, когда, как и зачем говорить, кому, каковы национальные стандарты в области образования на иностранных языках [1, с. 4]. Языковые ученые различают термины «приобретение» и «изучение»: «приобретение» относится к процессу изучения первого и второго языков естественным образом, без формального обучения, в то время как «изучение» зарезервировано для формального изучения второго или иностранных языков в условиях классной комнаты.

Обычно проводится различие между относительно легким процессом овладения вторым языком у детей и более формальным и сложным овладением вторым языком у взрослых. Обучение иностранному языку относится к преподаванию современного языка, который не является ни официальным языком, ни родным языком значительной части населения.

Изучение и преподавание иностранного языка претерпели значительные изменения в парадигме в результате исследований и опыта, которые расширили базу научных и теоретических знаний о том, как студенты изучают и приобретают иностранный язык. Традиционно изучение иностранного языка считалось «мимикой», процессом, в котором учащиеся повторяли или подражали новой информации. Основываясь на бихевиористских теориях обучения и структурной лингвистике, качество и количество языка и обратной связи рассматривались в качестве основных факторов, определяющих успех изучения языка. Популярный метод преподавания в 1950-х годах, называемый аудиоязыковым подходом, способствовал имитационному и практическому подходу к развитию языка. Главной фигурой в классе аудиоязыкового подхода был инструктор, который был назначен на роль сержанта, эксперта и авторитетной фигуры. Студенты были вынуждены практиковать и подражать шаблонам до точки автоматического ответа, полагая, что учащийся должен будет просто вставить лексические элементы, соответствующие разговорной ситуации. Считалось, что первый язык мешал приобретению второго языка и, что перевод будет происходить с первого на второй язык, что приведет к ошибкам. В 1959 году рецензия *Noam Chomsky's* [2, с. 28] на словесное поведение *B.F. Skinner's* [3, с. 17] резко изменила взгляд на язык, утверждая, что язык - это деятельность, управляемая правилами, а не набор привычек.

N. Chomsky утверждал, что психология стимул-ответ не может адекватно объяснить творческий потенциал, связанный с генерацией новых высказываний с использованием усвоенных правил. Творческий аспект языкового поведения подразумевает, что человеческий разум вовлечен в глубокую обработку значения, а не в заученные реакции на раздражители окружающей среды. Взгляд *N. Chomsky* на язык и когнитивную психологию, получивший название порождающей трансформационной грамматики, рассматривал овладение языком как внутренний процесс мышления и обучения. *N. Chomsky* утверждал, что дети биологически запрограммированы на язык и обладают врожденной способностью открывать для себя основные правила языковой системы. Идеи Хомского привели к упадку структурной лингвистики, бихевиористской психологии и аудиоязыкового подхода к изучению языка [2, с. 50].

Возникла альтернативная теоретическая позиция, сосредоточенная на роли языковой среды в сочетании с врожденными способностями ребенка к овладению языком. Эта позиция (интеракционист) рассматривала развитие

языка как результат сложного взаимодействия между врожденными языковыми способностями учащегося и окружающей средой учащегося. В отличие от позиции иннатиста (например, *N. Chomsky*), интеракционисты утверждали, что язык должен быть изменен в соответствии со способностями ученика. Согласно *Long М.Н.*, языковой ввод стал понятным за счет упрощения ввода, использования лингвистических и внелингвистических сигналов и изменения интерактивной структуры разговора. *Long М.Н.* утверждал, что говорящие корректируют свой язык, когда они взаимодействуют или обсуждают значение с другими. Посредством согласования смысла взаимодействия изменяются и перенаправляются, что приводит к большей понятности. *Long М.Н.* предположил, что учащиеся для того, чтобы овладеть языком, не могут просто прислушиваться к мнению, скорее, они должны быть активными участниками совместной работы, которые взаимодействуют и договариваются о типе ввода, который они получают [4, с. 385].

Каждая из этих теорий овладения языком затрагивает различные аспекты способности ученика овладеть языком. Бихевиористские объяснения объясняют систематические аспекты, тогда как иннатистские объяснения объясняют приобретение сложной грамматики. Интерактивистские объяснения помогают понять, как учащиеся соотносят форму и значение в языке, как они взаимодействуют в разговоре и как они правильно используют язык.

Совсем недавно исследователи определили девять современных теорий изучения языка: универсальная грамматика, автономная индукция, ассоциативно-когнитивное кредо, приобретение навыков, обработка ввода, обрабатываемость, концептуально-ориентированный подход, структура взаимодействия и теория социокультурного развития Выготского Л.С. Некоторые из этих теорий разделяют лингвистический взгляд на языковое познание, другие рассматривают его с психологической точки зрения, а в случае социокультурной теории применяется социальный подход. Универсальная грамматика и теория автономной индукции разделяют лингвистическую точку зрения, согласно которой учащиеся имеют врожденные знания о грамматических структурах, которые не усваиваются путем простого воздействия на входные данные. Они считают, что лингвистическое знание предопределено и не зависит от опыта. Считается, что обучение происходит случайно путем вывода из врожденного абстрактного знания [5].

Психологический взгляд на языковое познание представлен следующими теориями: ассоциативно-когнитивное кредо, теория приобретения навыков,

теория процессов ввода, теория технологичности, концептуально-ориентированный подход и структура взаимодействия. Хотя эти подходы разделяют психологический взгляд на познание, существуют некоторые четкие различия. Теории ассоциативно-когнитивного кредо, обработка ввода, технологичность и концептуально-ориентированные теории рассматривают усвоение языка как неявное, а изучение языка представляется как случайный и подсознательный процесс обучения. Однако в соответствии с теорией приобретения навыков существует осознанная обработка в овладении языком, которая требует явного обучения для того, чтобы произошло преднамеренное обучение.

Самая распространенная и широко распространенная теория, социокультурная теория, предложенная Л. С. Выготским, рассматривает познание как социальную способность. Согласно этой теории, участие в культурно организованных мероприятиях имеет важное значение для обучения. Активное участие в социальном диалоге важно. Обучение рассматривается как преднамеренное, целенаправленное и осмысленное, и оно не является пассивным или случайным процессом, а всегда сознательным и преднамеренным [6]. Согласно *Ellis N. C.* и *Larsen-Freeman D.*, обучение на опыте происходит «как часть коммуникативно богатой социальной среды человека» [7, с. 577]. Это обсуждается более подробно позже в этой статье.

Исследования показали, что знание языковых структур, продемонстрированных в тестах с дискретными точками, не обеспечивает коммуникативные способности, когда мера языковых знаний является одним из более спонтанных языковых употреблений. Дальнейшие исследования показали, что существует небольшая корреляция между правилами, которым обучаются учащиеся, и их развитием знания второго языка. Ученые-лингвисты продемонстрировали, что некоторые аспекты изучения второго языка не могут быть изменены посредством обучения, и что промежуточные, не родственные языковые навыки, известные как этапы межъязыкового общения, характеризуют развитие овладения вторым языком. *Selinker L.* рассматривал межъязыковой язык как промежуточную систему, расположенную на континууме, простирающемся от родного языка до целевого языка [8, с. 36].

Corder S. P. заявил, что в процессе мультязычности учащийся постоянно и постепенно корректирует систему родного языка для более точного приближения к целевой языковой системе (континуум реструктуризации).

Corder S. P. отметил, что не все учащиеся продемонстрировали факт перехода от родного языка к целевому языку, и предположил, что в отношении прогресса учащихся, изучающих второй язык, существует единообразие и что они следуют примерно одинаковой последовательности развития независимо от их родного языка (континуума развития) [9, с. 83]. Более поздние исследования в области межъязыкового языка, такие как *I. Vidaković* изучающий сербов, изучающих английский язык, подтверждают выводы *Corder S. P.* о том, что язык ученика не только является непрерывным процессом развития, но и является систематическим в своем развитии. Тем не менее, новые результаты содержат доказательства того, что на пути приобретения двух языковых систем учащегося влияет богатое взаимодействие в основном универсальных (в отличие от языковых) факторов, и они демонстрируют сходство, не связанное с первым или вторым языком [10, с. 25].

Согласно этой точке зрения для овладения вторым языком, контролирующим фактором является врожденная способность к изучению языка, которой обладают все люди. *Pica T.* определил, что все изучающие язык проходили через фиксированный ряд этапов, известных как последовательности развития, в изучении определенных языковых подсистем, таких как порядок слов, отрицание или относительные предложения. Отрицание в английском языке, например, при изучении коммуникативных образцов выяснилось, что изучающие иностранный и второй язык проходили одну и ту же четырехэтапную последовательность, определяемую с точки зрения размещения отрицания [11, с. 479]. *Ellis N. C.* рассмотрел несколько исследований, в которых участвовали японские, испанские, немецкие и норвежские дети, подростки и взрослые учащиеся. Он пришел к выводу, что все изучающие английский как второй язык проходят следующий предписанный набор этапов: (1) фраза «нет», например, «не пить»; (2) отрицатель движется внутри фразы, например, «я не умею плавать»; (3) к модалам прикреплен отрицатель, например, «я не могу сыграть это»; и (4) разработана вспомогательная система, и учащийся получает правильное использование сокращений, например, «Он ничего не знает». Это говорит о том, что учащиеся совершают определенные виды ошибок на определенных этапах приобретения структуры. Каждый этап отмечает некоторую перестройку в сознании учащегося относительно этой конкретной структуры. Структура развивается со временем [12, с. 127].

Возможно ли изучение второго языка без правил? В отсутствие правил, возможно, низкоуровневое ассоциативное обучение, основанное на информационных процессах, поддерживаемых памятью, но не приводящее к знанию систематического правила. Будущие исследования должны выяснить, все ли аспекты второго языка одинаково изучаемы неявными средствами или же для более сложных аспектов второго языка может потребоваться более концептуальная обработка для формирования ассоциаций [13, с. 143].

Последние тенденции в изучении иностранных языков все больше фокусируются на многоязычии и взаимодействии нескольких языковых систем в изучении языка. Одной из областей многоязычия, которая много изучалась, является межъязыковое влияние (также известное как языковой перевод, лингвистическое вмешательство, роль родного языка, влияние родного языка и смешение языков) [14, с. 442]. Исследования указывают на сложность и динамичность многоязычной системы и выявили ряд факторов, влияющих на межъязыковое воздействие на приобретение иностранного языка, особенно третьего языка.

Некоторые из этих факторов включают (психо) типологическую дистанцию (например, сходство языков или предполагаемое сходство), эффект иностранного языка (стратегия преодоления трудностей, используемая в качестве типа «когнитивного режима иностранного языка»), уровень владения языком и актуальность использования или контекст взаимодействия [15, с. 143]. Исследования также свидетельствуют о более сильной языковой передаче между вторым и третьим языками, а не третьим и первым языками. Кроме того, в современных исследованиях кросс-лингвистического влияния, как правило, рассматривается каждый аспект овладения языком отдельно (например, фонологический перевод и передача навыков грамотности) и обнаруживается, что не каждый тип перевода работает одинаково или подвержен влиянию одних и тех же факторов [16, с. 81].

Два коммуникативных подхода, модель ввода и модель взаимодействия ввода, представляют две модели теории и преподавания иностранного языка, которые исследуют процесс освоения языка с точки зрения обучающегося. *Krashen S.* является основным сторонником модели ввода преподавания иностранных языков. Его теория основана на (1) генеративной лингвистике *N. Chomsky*; (2) исследование эффективности различных вторых / иностранных методов обучения; и (3) исследование аффективных факторов (таких как

мотивация, беспокойство и личность). *Krashen S.* предположил, что овладение вторым языком происходит, когда учащийся понимает языковой вклад в ситуации с низкой тревожностью и высокой мотивацией, и предположил, что роль учителя заключается в создании такой учебной среды. *Krashen S.* также утверждал, что сознательное преподавание / изучение грамматики эффективно только в плане контроля за грамматической точностью, а не при овладении самим вторым языком [17, с. 27].

Были проанализированы индивидуальные когнитивные (например, интеллект, способности или способности) и аффективные (например, отношение и личностные переменные) факторы. *Skehan P.* отметил довольно сильную связь между когнитивными переменными, такими как способности, интеллект и языковые достижения для учащихся в классах иностранных языков. Другие проанализированные факторы включают возраст учащегося [18, с. 171]. Исследователи, как правило, стремились понять, как раннее обучение, а не позднее, влияет на успешное усвоение, и обсуждали эту проблему с точки зрения критического периода освоения, в котором овладение языком, казалось, зависело от соответствующего вклада в течение этого периода времени [19, с. 639].

Хотя эффекты критического периода в обучении второму языку все еще обсуждаются, исследователи в целом соглашались с тем, что раннее изучение второго языка связано с более высокой конечной способностью, и возраст приобретения надежно является самым сильным предиктором конечных достижений в языке [20, с. 34]. Недавние разработки в области нейролингвистики и нейробиологии подтверждают, что грамматическая обработка второго языка осуществляется с помощью тех же вычислительных устройств мозга, что и в языке первом. Кроме того, было установлено, что умение, возраст приобретения и степень воздействия второго языка сложным образом взаимодействуют с различными типами языковой успеваемости [21, с. 203].

Интересно, что это относится не только к приобретению второго языка, но и к исследованиям визуализации мозга в нейробиологии выявили общую тенденцию, что раннее обучение (любого типа) приводит к выделенной нервной схеме, которая влияет на форму когнитивных и нервных структур на более поздних стадиях развития [19 с. 646]. Более того, исследования показали, что на самом деле возможно достижение широкого сходства с местным

населением среди поздних учащихся второму языку [19, с. 648] [21, с. 205] [22, с. 41]. Дальнейшие исследования в области приобретения второго языка должны учитывать не только типичное снижение его уровня с возрастом, но также и уровни достижения, подобные нативным, на которые способны некоторые поздние ученики [20, с. 37].

Однако оказалось, что предсказательная сила вышеупомянутых черт снижается по мере того, как критерии владения языком становятся более коммуникативными, а условия обучения – более естественными (по сравнению с формальными и учебными). Наиболее активным занятием в исследованиях были исследования роли мотивации в изучении языка и отношения учащегося к целевому языку и культуре. Используя различие между интегративной и инструментальной мотивацией *Gardner R. C. and Lambert W. E.*, исследователи не сообщили о существенном преимуществе интегративного (внутреннего) мотива, а другие сообщили о преимуществе, когда ученик руководствовался инструментальными (внешними) мотивами. Интегративная мотивация была определена как та, в которой целевой язык изучался человеком, чтобы быть принятым сообществом носителей языка. Инструментальная мотивация была той, в которой язык учился на внешние выгоды, такие как обеспечение лучшей работы [23].

Результаты исследований, изучающих факторы окружающей среды, сообщают о влиянии на оценки достижений. *Carroll J. V.* провел опрос по французскому языку в восьми странах и отметил влияние на успеваемость по полу, типу школы и полу учителя, а также смешанные эффекты в зависимости от интересов родителей. Было установлено, что социальные факторы за пределами школы оказывают существенное влияние на развитие языковых навыков. Как когнитивные, так и аффективные факторы были исследованы, чтобы объяснить разницу в достижении иностранных языков [24, с. 67]. Мотивация, отношение, беспокойство, самооценка, терпимость к двусмысленности, риск, сотрудничество и конкуренция оказались ключевыми переменными, объясняющими индивидуальные различия в изучении иностранных языков. Было установлено, что успешное изучение языка во многом зависит от того, кто изучает язык, при каких обстоятельствах и для каких целей. Было установлено, что овладение иностранным языком является сложным, многомерным процессом, на который влияют как переменные ученика, так и переменные среды. Вопросы, порожденные этими теориями и

научными исследованиями, стали фокусироваться на новых важных обязанностях учителя в разработке и поддержке индивидуальных и персонализированных учебных задач [25, с. 231].

В преподавании языка произошли многочисленные нововведения в учебных планах в связи с важностью предоставления студентам возможности овладеть и практиковать иностранный язык в контекстуализированных и содержательных языковых коммуникативных задачах на всех этапах процесса освоения второго или иностранного языка. Коммуникативное преподавание языка, термин, наиболее ассоциируемый с текущим обсуждением метода, возник как значительный подход, который нашел универсальный резонанс и поддержку в теории и применении во многих контекстах и в разных дисциплинах (лингвисты, методологи и разработчики учебных программ). Центральным моментом в развитии коммуникативного преподавания языка было осознание того, что лингвистическая компетентность сама по себе не достигает коммуникативной компетенции и что язык, используемый в значимых, аутентичных контекстах, легче усваивается [16, с. 5].

Парная работа, групповая работа, условия для совместного обучения, аутентичные материалы, культурно интегрированный контент урока и интерактивные задания, ориентированные на когнитивную и аффективную сферы, были интегрированы в классы иностранных языков. Кроме того, был призыв к переосмыслению теоретических основ, связанных с использованием целевого языка для языкового обучения.

В прошлой учебной политике доминировали одноязычные принципы обучения, в значительной степени не подкрепленные эмпирическими данными. В современных многоязычных классных комнатах необходимо пересмотреть общие предположения о том, что перевод со второго на первый язык (или третьего на второй язык в этом отношении) не имеет места в преподавании языка или грамотности, что обучение должно осуществляться исключительно на целевом языке без обращения к первому языку студентов, и что первый и второй языки должны быть жестко разделены. В отличие от этих предположений, недавние исследования пролили свет на тот факт, что первый язык следует рассматривать как когнитивный и лингвистический ресурс, который может выступать в качестве трамплина для поддержки более эффективной работы в языке втором [27, с. 238].

Кроме того, конструктивистские методы обучения, на которые оказал влияние К.С. Выготский, уделяющий особое внимание социальному

взаимодействию в процессе обучения и развития, помогли учащимся усвоить и изменить новую информацию. Теоретические основы взглядов К.С. Выготского на изучение языка, которые поддерживали контекстуальный вклад в кооперативные, содержательные взаимодействия с другими, легли в основу социокультурной теории, которая расширила владение языком и получила распространение в классных комнатах по всему миру [6]. Согласно *Lantolf J.* и *Pavlenko A.*, цель социокультурной теории – понять, как люди организуют свой разум и используют его в повседневной жизни. С социокультурной позиции овладение языком представляет собой нечто большее, чем просто овладение лингвистическими свойствами второго языка. Он включает в себя «диалектическое взаимодействие двух способов создания смысла в мире» [28, с. 110].

Взаимодействие между экспертом (учителем) и новичком (учеником) в решении задачи (строительные леса), в которой роль эксперта состояла в том, чтобы обеспечить новичка учебной поддержкой, стало моделью для коммуникативных задач в классах иностранных языков. Исходя из концепции Выготского о зоне ближайшего развития (расстояние между фактическим уровнем развития и уровнем потенциального развития), роль эксперта и учителя заключалась в том, чтобы заинтересовать ученика в задаче, упростить задачу, сохранить мотивацию ученика, укажите важные особенности, уменьшите беспокойство и разочарование при решении проблем и смоделируйте соответствующую форму. В соответствии с новыми обязанностями роль учителя в классе сместилась на роль архитектора, создавая осмысленные, интерактивные и совместные учебные задачи, предназначенные для активного вовлечения учащегося в согласование языкового значения в аутентичных контекстах, которые создаются совместно.

Сосредоточение внимания на владении языком учащихся, измеряемое с помощью задач, основанных на успеваемости, проявилось как в исследованиях по изучению языка, так и в преподавании. Возникли вопросы о том, как повысить уровень владения языком и как наилучшим образом измерить уровень владения языком.

Поскольку движение профессионалов набирает обороты в США и совсем недавно в Европе, был достигнут консенсус относительно описания и измерения языковых способностей. Разработка Руководства по повышению квалификации American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)

[29] определила, какие языковые пользователи могут делать с языком при разговоре, аудировании, чтении и письме на разных уровнях производительности. В этих руководящих принципах отмечен значительный сдвиг в языковой педагогике от методологии к измерению и акцент на результатах учащихся. В 1996 году были опубликованы стандарты контента, которые впоследствии были пересмотрены («National Standards in Foreign Language Education Project», 1996, 2006 и 2014 годы), в которых указано, что учащиеся должны знать и уметь делать с языком. В Руководстве по успеваемости ACTFL для учащихся K-12 [29] описана языковая эффективность в трех режимах общения (межличностном, интерпретативном и презентационном), чтобы помочь учителям понять, насколько хорошо учащиеся демонстрируют языковые способности в различных точках языкового континуума. Аналогичные усилия International Association for the Evaluation of Educational Achievement's Language Education Study направлены на сравнение и оценку результатов различных систем образования в Европе. Движение за стандарты, стремясь содействовать разработке руководящих принципов преподавания иностранных языков для всех учащихся, свидетельствует о растущем интересе к результатам и подотчетности учащихся. В среде, основанной на стандартах, переход к успеваемости учащихся требует, чтобы учителя обладали набором подходов, ориентированных на конкретные цели или стандарты.

Все чаще преподаватели языка утверждают, что изучение иностранного языка должно повысить межкультурную компетенцию учащихся, которая позволит им видеть отношения между различными культурами, осуществлять посредничество между этими культурами и критически анализировать культуры, в том числе и свои [30, с. 28]. Преподаватели языка уже осознали свою роль в выявлении культурных знаний в своих классных комнатах и способах доступа к ним [31, с. 297]. Одним из таких способов, предложенных *Schulz R. A.*, является использование портфелей для обучения культуре. По словам *Schulz R. A.*, обучение межкультурной компетенции должно включать развитие понимания переменных, которые влияют на коммуникативные взаимодействия, распознавание стереотипов и их оценку, а также развитие понимания типов причин культурных недоразумений между представителями разных культур. Использование портфеля культурного обучения позволяет учителям оценивать успеваемость учащихся с течением времени на основе

конкретных целей, которые могут быть связаны с индивидуальными интересами учащихся. Эти портфели способствуют критическому размышлению и самооценке и, что особенно важно в области культурного обучения, использованию множества источников данных [32, с. 18]. Несмотря на многочисленные исследования эффективных стратегий и подходов к обучению и оценке межкультурной компетенции в классах иностранных языков (особенно в Соединенных Штатах), было выдвинуто несколько проблем. Одной из таких задач является повышение осведомленности студентов о ценности взгляда на мир через язык / культуру другого человека и создание более эффективного климата для развития межкультурной компетенции в среде, где моноязычная монокультурная национальная языковая идентичность правит дома, а глобальный английский – за рубежом [33, с. 117].

Одной из областей, которая остается противоречивой в мире обучения иностранному языку и второму языку сегодня, является вопрос: является ли достижение, подобное родному, необходимой или желательной целью в глобальном мире, в котором мы живем сегодня? В области английского языка как иностранного в последние годы широко обсуждается вопрос о том, должны ли носители соответствовать нормам английского языка в свете его все более широкого использования в международном контексте [34, с. 241]. В свете этой проблемы многие ученые в этой области подняли вопрос о том, почему сообщества носителей языка чаще всего являются моделью для изучающих английский язык как международный язык. В ответ на это был разработан поток терминов (например, Global English, International English, International Standard English, World English, World English), некоторые из которых ставят под сомнение идею о том, что оцениваются только разновидности сообщества носителей языка. Сторонники термина «Global English», например, продвигают идею о том, что английский язык принадлежит всем, кто его использует, однако они его используют [35, с. 4].

Другим важным направлением в исследованиях, которое требует большего внимания, является использование и влияние компьютерных технологий на изучение иностранных языков. Поскольку задачи в классе становятся более сфокусированными на реальных проблемах, текстах или событиях и задачах, основанных на решении проблем, технология вводит новое измерение в процесс преподавания и обучения, которое включает использование социальных сетей, таких как Facebook, Twitter, Skype, Voice

Thread и другие. Цифровые медиа позволяют студентам манипулировать учебными материалами и языком в своем собственном темпе и в соответствии с индивидуальными потребностями. Студенты изучают отчеты, аутентичные документы и веб-страницы, чтобы найти информацию, которая может быть обобщена и обсуждена позже и может в электронном виде сотрудничать с молодежью со всего мира. В такой учебной среде роль учителя меняется с роли авторитетного деятеля или эксперта, который передает знания тому, кто облегчает, направляет и поддерживает обучение студентов. Учитель принимает на себя большую ответственность за разработку и поддержку индивидуальных и персонализированных учебных задач. Это имеет огромное значение для педагогов и инструкторов преподавателей, чтобы они выступали в качестве агентов изменений, поскольку они способствуют изучению языка посредством использования общественной педагогики и критической медиаграмотности. Одной из наиболее эффективных исследовательских методологий, появившихся в последние несколько лет, было исследование действий. Изучая собственную методику преподавания с помощью исследований в классе, учителя активно участвуют в исследовательской деятельности и изменяют практики на основе полученных результатов. Такие исследования обещают улучшить методы преподавания, которые представляют интерес как для исследователей, так и для преподавателей.

Методологически ориентированные на аудиторию исследования проводились в основном в рамках корреляционных подходов, тематических исследований, опросов, этнографических исследований, экспериментов и дискурс-анализа [36]. Хотя выбор метода исследования в значительной степени определяется характером исследуемого вопроса или гипотезой, подлежащей проверке, продуманные комбинации качественного и количественного исследования условий изучения иностранного / второго языка обеспечат ценную информацию о процессах изучения языка. Необходимо и рекомендуется шире использовать качественные и смешанные методы исследования учащихся в их классах с особым вниманием к культурным, ситуационным и продольным контекстам. Поскольку исследования иностранных языков основаны на смежных дисциплинах (психологии, психолингвистике, нейробиологии, нейролингвистике, социологии и лингвистике), чтобы лучше объяснить условия, которые приводят к повышению уровня владения языком и различному успеху среди изучающих

иностранный язык, более глубокое понимание того, как языки приобретаются и, следовательно, как их следует учить, многие осознали. Кроме того, по мере того, как инновации в обучении и преподавании продолжают испытываться и исследоваться, будут получены новые идеи, которые повлияют на практику преподавания во всем мире.

Список литературы

1. National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP), 2014. World Readiness Standards for Learning Languages (WRSLL). Alexandria. 46 pp.
2. Chomsky, N., 1959. Review of verbal behavior by B.F. Skinner. Language 35, pp. 26-58.
3. Skinner, B. F., 1957. Verbal Behavior. Methuen, London. 708 pp.
4. Long, M. H., 1985. Input and second language acquisition theory. In: Gass, S., Madden, C. (Eds.), Input in Second Language Acquisition. Newbury House, Rowley, MA, pp. 377-393.
5. VanPatten, B., Williams, J. (Eds.), 2008. Theories in Second Language Acquisition: An Introduction. Routledge Taylor & Francis Group, New York. 261 p.
6. Vygotsky, L.S., 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, Cambridge, MA. 133 pp.
7. Ellis, N. C., Larsen-Freeman, D., 2006. Language emergence; implications of applied linguistics-introduction to the special issue. Applied Linguistics 27, pp. 558-589.
8. Selinker, L., 1974. Interlanguage. In: Schumann, J. H., Stenson, N. (Eds.), New Frontiers in Second Language Learning. Newbury House, Rowley, MA. 209 pp.
9. Corder, S. P., 1978. Language-learning language. In: Richards, J. C. (Ed.), Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches. Newbury House, Rowley, MA, pp. 71-93.
10. Vidaković, I., 2010. Second language acquisition of dynamic spatial relations. Research and Validity Group, Cambridge ESOL 42, pp. 23-33.
11. Pica, T., 1983. Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. Language Learning 33, pp. 465-497.
12. Ellis, R., 1986. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, Oxford, UK. 327 pp.
13. Ellis, N.C., 2002. Frequency effects in language processing. Studies in Second Language Acquisition 24, pp. 143-188.

14. Odlin, T., 2003. Cross-linguistic influence. In: Doughty, C., Long, M. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, Malden, MA, pp. 436-486.
15. De Angelis, G., 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 168 pp.
16. Wrembel, M., 2010. L2 accented speech in L3 production. *International Journal of Multilingualism* 7 (1), pp. 75-90.
17. Krashen, S., 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford, UK. 202 pp.
18. Skehan, P., 1986. The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Testing* 3, pp. 188-221.
19. Hernandez, A.E., Ping, L., 2007. Age of acquisition: its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin* 133 (4), pp. 638-650.
20. Birdsong, D., 2006. Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Language Learning* 56, pp. 9-49.
21. Perani, D., Abutalebi, J., 2005. The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology* 15 (2), pp. 202-206.
22. Marinova-Todd, S., 2003. *Comprehensive Analysis of Ultimate Attainment in Adult Second Language Acquisition* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University. 156 pp.
23. Gardner, R. C., Lambert, W. E., 1972. *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA. 313 pp.
24. Carroll, J. B., 1975. *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. Wiley, New York. 281 pp.
25. Ellis, R., 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, UK. 824 pp.
26. Canale, M., Swain, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, pp. 1-47.
27. Cummins, J., 2010. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)* 10, pp. 221-241.
28. Lantolf, J., Pavlenko, A., 1995. Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15, pp. 108-124.
29. ACTFL, 2006. *ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners*. American Council on the Teaching of Foreign Languages, Yonkers, NY. 22 pp.

30. Chapelle, C., 2010. If intercultural competence is the goal, what are the materials?. In: Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 27-50.
31. Moloney, R., Harbon, L., 2010. Making intercultural language learning visible and assessable. In: Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 281-303.
32. Schulz, R.A., 2007. The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. Foreign Language Annals 40 (1), pp. 9-26.
33. Fonseca-Greber, B., 2010. Social obstacles to intercultural competence in American language classrooms. In: Proceedings of CERCLL Intercultural Competence Conference. CERCLL, Tucson, Arizona, pp. 102-123.
34. Timmis, I., 2002. Native speaker norms and international English: a classroom view. ELT Journal 56 (3), pp. 240-249.
35. McArthur, T., 2001. World English and world Englishes: trends, tensions, varieties and standards. Language Teaching 34, pp. 1-20.
36. Johnson, D.M., 1992. Approaches to Research in Second Language Learning. Longman, White Plains, NY. 288 pp.

УДК 378

КОНЦЕПЦИЯ АНТРОПОПЕДАГОГИКИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Солодова Евгения Александровна

доктор педагогических наук, профессор

Сырых Елена Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент

Военная академия РВСН имени Петра Великого

Аннотация: в соответствии с требованиями меняющегося мира, современное военное образование должно сфокусироваться на формировании у курсантов таких качеств, как самоорганизация, самостоятельное мышление, способность к непрерывному развитию и саморазвитию. Данным требованиям в полной мере отвечает антропология – педагогическая дисциплина, предметом которой является человек во всех его проявлениях в процессе воспитания и образования. В антропологии используются принципы синергетики и акмеологии, а также особое внимание уделяется индивидуальному подходу к личности каждого обучающегося. Принципы и подходы антропологии отвечают требованиям военного образования в полной мере. В связи с этим необходимо интегрирование антропологии в систему военного образования Российской Федерации.

Ключевые слова: военное образование, общество, трансформация, компетенции, непрерывное развитие, антропология, синергетика, акмеология, индивидуальные подходы.

THE CONCEPT OF ANTHROPOLOGY OF MILITARY EDUCATION

Solodova Evgeniya Aleksandrovna

Syrykh Elena Valentinovna

Abstract: in accordance with the requirements of the changing world, modern military education should focus on the formation of cadets such qualities as self-organization, independent thinking, the ability to continuous development and self-development. These requirements are fully met by anthropology – a pedagogical

subdiscipline, the subject of which is a person in all its manifestations in the process of upbringing and education. In anthropopedagogy, the principles of synergetics and acmeology are used, and special attention is paid to the individual approach to the personality of each student. The principles and approaches of anthropopedagogy fully meet the requirements of military education. In this regard, it is necessary to integrate anthropopedagogy into the system of military education of the Russian Federation.

Key words: military education, society, transformation, competencies, continuous development, anthropopedagogy, synergetics, acmeology, individual approach.

Современное военное образование в настоящее время стоит перед вызовом, который бросает ему изменившаяся внешняя среда. Возможно, ни один фактор не обладает таким потенциалом, как информационная революция, для изменения функционирования вооруженных сил в мирное и военное время. Прорывы в области технологий, обработки информации, связи и визуализации делают огромное количество информации доступным для отдельного военнослужащего. Время сокращается, а информационное пространство расширяется [1, с. 10]. Кроме того, новые технологии позволяют информации на уровне знаний в значительной степени стать ответственностью компьютеров, а не отдельных людей.

Для эффективной реализации современных технологических разработок военным специалистам необходимы, не имеющие аналогов и примеров в прошлом, знания, умения и навыки. В компетенции современного офицера входят не только стратегические, тактические и технические знания, но и такие компетенции, как гибкость мышления, способность быстро усваивать большое количество информации, способность к принятию решений в условиях неопределенности, способность к стрессоустойчивости в критических ситуациях [2, с. 24].

Для обеспечения вышеуказанных потребностей акцент в образовании и подготовке военнослужащих должен быть сделан на критическое мышление, ценностную ориентацию, на профессионализм, этику и сотрудничество; солидную академическую подготовку в области оперативных исследований, системного анализа, искусственного интеллекта, сетевого взаимодействия; владения иностранными языками, юридической и экономической компетентности, а также на развитие исследовательского опыта и стремление к самосовершенствованию.

Кадровые вызовы, такие как новые формы ведения войны, в сочетании с технической средой, будут означать, что офицеры должны быть более всесторонне подготовлены, менее специализированы и должны будут циклически проходить переподготовку в течение своей карьеры [3]. Им потребуется более широкий спектр навыков, таких как развитая интуиция в условиях ограниченного времени на принятие решения в ситуации неопределённости, а это как раз задача антропологии: всестороннее развитие личности, не только логики, но и интуиции.

Таким образом, требования к военному образованию в современных условиях изменились, и кратко их можно сформулировать следующим образом: в новых условиях требуется зрелая, самостоятельная и цельная личность, способная не только к самоконтролю и самоорганизации, но и к самообучению и самосовершенствованию, требуется человек, готовый постоянно учиться, открытый новому опыту, способный самостоятельно определять и поддерживать вектор непрерывного развития, имеющий развитую интуицию, обладающий мышлением современного командира [3, 16].

Данным требованиям к образованию отвечает антропология – педагогическая дисциплина, в которой образовательный процесс рассматривается не только как акт систематического воздействия на личность официальных институтов государства и общества, но и как развитие и саморазвитие личности под воздействием неинституциональных факторов природы, наследственности, социальной среды [4, с.12]. В этом смысле антропология представляет собой сложное учение, тесно взаимосвязанное с такими научными дисциплинами, как психология, социология, психиатрия, история, генетика и др.

Основными принципами антропологии являются антропологический подход, целостность, непрерывность, онтологичность, единство общего, особенного и единичного, ориентация на творческую самореализацию, диалогичность, индивидуальный подход, стремление к самопознанию и самосовершенствованию [5, с.59].

Военное образование может и должно применять эти принципы для обеспечения качественных кадров для вооруженных сил.

Резкое повышение темпов жизни, возрастание неопределённости, цифровизация (отчуждение людей, снижение числа контактов) вызывают нарастание напряжённости у человека, чувства одиночества, чувства

отставания от прогресса [6, с.11]. Как неожиданное следствие опоры на информационные технологии возникла своего рода информационная беспомощность – люди передоверили компьютеру огромное количество операций, от простых подсчётов, до запоминания массивов информации. Нельзя не отметить ключевые психологические тренды времени, которые специалисты называют «схлопывание перспектив». Когда весь мир столкнулся с опытом пандемии, инфодемии, как фабрики страхов и фейков, — мы столкнулись со «схлопыванием перспектив». Возможность человека прогнозировать свою дальнейшую жизнь становится все более уязвимой. Существенный рост дефицита доверия – это ещё один тренд времени, оказывающий негативное воздействие на современного человека, независимо от возраста, статуса и местожительства. И ещё один фактор — резкий дефицит смысла, страх потери смысла жизни, является характерной чертой общества, возникшей на фоне пандемии [7].

Воздействие всех этих факторов влечет за собой депрессивные состояния у курсантов. Следовательно, необходимо комплексное изучение курсанта как целостной личности. Такой подход может быть реализован на основе антропологической педагогики, которая рассматривает не отдельные аспекты воспитания и обучения, а общее развитие человека как единый гармоничный процесс [8]. Система военного образования должна справляться как с проблемой овладения все возрастающим потоком информации, так и с ее влиянием на отношения и поведение военнослужащих.

На основании изложенного сформулируем противоречие: между растущей напряженностью когнитивной, психической и социальной сфер человека и отсутствием комплексного исследования этих сфер в процессе обучения курсантов.

В настоящее время происходит трансформация в системе ценностей общества. В соответствии с данной трансформацией изменяются и ожидания молодых кандидатов в военные учебные заведения. Многие рассчитывают получить качественное высшее образование, которое будет гарантировать не только успешную военную карьеру, но и подготовит их к плавному переходу в гражданскую жизнь после ухода из армии.

Насколько система военного образования сможет соответствовать таким требованиям? Это будет иметь решающее значение для развития системы военного образования, ее интеграции в академическое сообщество и самого

существования военных академий как высших учебных заведений. Следовательно, совершенствование военного образования будет иметь как краткосрочное, так и долгосрочное влияние на военную профессию и структуру гражданско-военных отношений.

Рассмотрим далее возможность и целесообразность реализации антропологической педагогики в системе высшего образования в военном вузе.

Антропология – это научная дисциплина, которая исследует различные аспекты человека как целостного существа, и объединяет это исследование с изучением предшественников человечества в долгосрочном периоде, включая высших приматов. Антропология нацелена на то, чтобы достичь полного понимания сущности, происхождения и культуры человека. Это также систематическое изучение человека как биологического организма и человеческой культуры, охватывающее разнообразные подходы как биологических, так и социальных наук для здорового синтеза между ними [9].

Антропология – всеобъемлющая область исследований и включает в себя такие темы, как эволюция высших приматов в человека (эволюционная антропология), происхождение, классификация и распределение человеческих рас, генетика, археология, антропометрия, палеоантропология, этнография, экология человека, культурная антропология, экономическая антропология, политическая антропология, диахроническая лингвистика, синхронная лингвистика и прикладная антропология.

Таким образом, антропология имеет дело со всеми аспектами человеческого существования, и сфера ее применения настолько обширна, что данная наука взаимодействует с множеством других наук, таких как социология, историография, психология, география, социальные науки, экономика и педагогика. Однако основными областями антропологии считаются физическая антропология, культурная антропология, археология или археологическая антропология и лингвистическая антропология. В последнее время все большее значение приобретает также антропологическая педагогика, которая представляет собой весьма перспективное направление. Антропология – это изучение человечества во все времена и во всех аспектах.

Антропологическая педагогика, или антропопедагогика, является отдельной областью исследования, соединяющей традиционную антропологию и педагогику с некоторыми заранее определенными принципами и целями, главным образом предназначенными для продвижения антропологических и педагогических целей и задач через посредство образования.

Антропопедагогика развивается, исходя из следующей предпосылки: возможны решения сложных и, казалось бы, неразрешимых проблем образования и воспитания. Данная область исследования отличается от области педагогической психологии, которая занимается психологией обучения, и относительно менее известной области педагогической антропологии, которая была создана более века назад Марией Монтессори и другими известными педагогами и общественными деятелями.

Впрочем, стоит оговориться, что между перечисленными дисциплинами могут быть различные уровни взаимосвязи, соприкосновения и «перекрытия». Антропопедагогика как научная дисциплина развивается с большой надеждой на то, что, объединив две важнейшие дисциплины – антропологию и педагогику – ученые смогут создать новую платформу для благотворного содействия благосостоянию и интересам человека, нацеленную на полное раскрытие потенциала личности и всестороннее ее развитие [10, с. 217].

Особенные надежды возлагаются на антропопедагогику как на инструмент формирования долгосрочного и глобального благосостояния человечества через научно структурированные системы образования. Антропологически ориентированные системы образования призваны объединить краткосрочные местные соображения с долгосрочными глобальными целями.

Антропологическая педагогика интегрирована с такими широко известными глобальными концепциями, как Ноосфера Вернадского, теория пространства разума, теорией ориентации разума, социальной ориентации и культурной реабилитации.

Целесообразность использования антропологической педагогики в профессиональном образовании военного специалиста обусловлена следующими факторами.

1. Фокус антропологической педагогики – это, прежде всего, воспитание личности [8]. С точки зрения антропопедагогики, воспитание значит не меньше, чем обучение, то есть процессу воспитательного воздействия с целью формирования личности в образовательном учреждении должно уделяться не меньшее внимание, чем собственно процессу обучения (передаче обучающимся знаний, умений и навыков). В этом аспекте военное образование вполне соответствует концепции антропопедагогики — в высших военных учебных заведениях предусмотрена штатная должность курсового офицера, который как

раз и занимается воспитательной работой с личным составом курса. Воспитательной работе в вооруженных силах вообще уделяется особенное внимание в современных условиях, о чём свидетельствует факт возрождения в 2018 году Главного Военно-политического Управления МО РФ, деятельность которого направлена на военно-патриотическую и воспитательную работу в Вооружённых Силах РФ.

2. Антропологическая педагогика рассматривает человека как социальное существо, формирование и развитие которого происходит в обществе себе подобных [4]. В соответствии с этим антропопедагогика уделяет особое внимание коллективу, отношениям в коллективе, взаимодействию индивида и коллектива, воспитательному воздействию коллектива. Как утверждают антропологи, вне человеческого сообщества невозможно полноценное созревание человеческой личности. Воспитание, социализация, обучение, усвоение правил поведения, этического кодекса, получение навыков профессиональной деятельности – все это происходит в коллективе. Вооруженные силы – это, прежде всего, коллектив. Причем коллектив жестко регламентированный, обладающий иерархически выстроенной внутренней структурой. Служить в армии – это, прежде всего, означает быть частью воинского коллектива. Деятельность вооруженных сил как в мирное, так и в военное время – это слаженная коллективная деятельность, когда множество людей действуют во имя одной общей цели. Соответственно, и учреждения военного образования имманентно присуща коллективная деятельность, и в этом отношении в военном образовании также реализуются подходы антропологической педагогики.

3. В антропопедагогике важное значение придаётся невербальной субъектности. Многие исследователи и практики данного направления от Марии Монтессори и до наших современников уделяли особое внимание невербальным аспектам общения и телесным навыкам в целом (например, ритмика, орхестика, ритмическое воспитание Далькроза - Орфа, вальдорфская эвритмия, программы лечебной, логопедической, фонетической ритмики, верботональная система сурдопедагогики и т.д.). Отметим, что и в военном образовании невербальная субъектность также имеет одно из первостепенных значений. Строевая подготовка, боевая выправка, командирская осанка, приветствие старших – все эти элементы невербального общения, усвоение которых является обязательным для выпускника учреждения военного

образования, также имеют непосредственную связь с постулатами антропологической педагогики [11, с. 253].

4. В антропологической педагогике отдается предпочтение индивидуальному подходу к каждому учащемуся в образовательном процессе. Как известно, один из принципов антропопедагогики – это принцип максимального индивидуального психологического воздействия. Согласно этому принципу, образование должно создавать максимально возможное психологическое воздействие на учащихся. Оценка способности учащихся к обучению, по мнению сторонников антропопедагогики, должна быть дифференцированной. Учебная программа должна быть согласована с биологической способностью к обучению и зрелостью индивидов, прежде всего – с антропологической точки зрения. Для военного образования такой подход является целесообразным, так как курсанты существенно отличаются по своим личностным характеристикам, и, соответственно, в обучении могут показывать различные результаты, не связанные непосредственно с объемом прилагаемых усилий. Если, например, у курсанта от природы хорошая долговременная и кратковременная память, ему гораздо проще овладеть материалами учебной программы. Но есть молодые люди с другими характеристиками высших психических функций, у которых в силу их врожденных особенностей результаты обучения могут быть ниже. Однако это не говорит о том, что такие курсанты ленивы или небрежны в обучении – просто в силу их антропологических данных им требуется особый подход к образовательному процессу. В этом заключается актуальность использования в военном образовании антропопедагогических принципов индивидуального подхода.

5. Антропология – это наука о человеке в целом, в том числе – и о его физиологическом состоянии. Особенности строения человеческого тела, его физиологическое состояние, пути совершенствования физической формы человека – все эти вопросы изучает антропология, и в антропологической педагогике телесному развитию человеческого существа придается большое значение. Общеизвестно, что в образовательном процессе учреждения военного образования физическое воспитание курсантов является весьма важным и значимым. Как известно, всем поступающим в учреждения военного образования предлагается пройти тесты на физическую готовность. В ходе этих испытаний исследуются уровень общей силы организма, скоростно-силовые качества и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. Тест

включает в себя подтягивания, прыжки в длину, отжимания, приседания и бег. Отбираются только наиболее выносливые и физически подготовленные претенденты [11, с. 255].

Целенаправленная деятельность по физическому воспитанию для обучающихся в учреждении военного образования является совершенно необходимой, так как боевой офицер должен быть по своим физическим качествам подобен профессиональному спортсмену. Он должен быть здоровым, физически сильным, гибким, ловким, выносливым, иметь отличные скоростно-силовые качества и хорошую координацию движений, обладать хорошо развитыми и сформированными умениями и навыками в таких видах физической активности, как бег на короткие и длинные дистанции, бег по пересеченной местности, бег с утяжелением в виде военного снаряжении и оружия, бег на лыжах, различные виды единоборств, стрельба по стационарным и движущимся мишеням из разных видов оружия и т.д. Офицер вооруженных сил должен владеть всеми этими навыками лучше, чем любой из подчиненных ему солдат и показывать личному составу положительный пример хорошей физической формы [11, с. 255].

Таким образом, можно заключить, что различные аспекты образовательной и воспитательной деятельности учреждений военного образования, принципы организации данной деятельности во многом совпадают с основными положениями антропологической педагогики, такими как акцент на воспитательное воздействие, индивидуализация, невербальная субъектность, внимание к физическому воспитанию учащихся

Следовательно, применение подходов и принципов антропопедагогики в военном образовании может стать эффективным способом совершенствования образовательного и воспитательного процесса в военных учреждениях, так как антропологическая педагогика претендует на гораздо более широкий охват, чем собственно педагогика, и занимается изучением соответствующих методов обучения и преподавания, включая содержание воспитания и образования, предназначенного для долгосрочного благополучия человека, прогресса и выживания общества.

Использование антропологических принципов в военной педагогике должно помочь в построении устойчивого вектора непрерывного развития курсанта. Непрерывное развитие подразумевает, во-первых, стабильный процесс совершенствования знаний, умений и навыков курсантов; во-вторых,

образование и самообразование как формирование образа жизни и мировоззрения не только в период обучения, но и по окончании учебного заведения; в-третьих, постоянное развитие и саморазвитие творческого и интеллектуального потенциала личности.

На основе использования антрополого-педагогических принципов предоставляется возможность наиболее полной реализации междисциплинарного подхода. В таком подходе информационный багаж отдельных дисциплин, изучающих военное образование, таких, как педагогика, психология, социология, педагогика, медицина, история и т.д., применяется в комплексе, в единстве понимания разнообразных проявлений личности человека [12, с.155].

Важно подчеркнуть ещё одно обстоятельство: применение антропопедагогики в военном образовании дает возможности для реализации акмеологического подхода [13].

Акмеология, как часть психологии развития, посвящена исследованию человеческих достижений и границ возможностей, а также факторов, позволяющих личности расти от одного достижения к другому. Акмеологическое направление в педагогике позволяет наилучшим образом исследовать и применять на практике условия, приводящие человека к вершинам интеллектуальной, физической и духовной деятельности. Во многом это приближает к самоактуализации и пониманию смысла жизни. С точки зрения акмеологии антропопедагогика изучает многомерное развитие человека. Она старается максимально осветить все аспекты, касающиеся развития человека: закономерности реализации творческого потенциала и творческой деятельности; особенности обучения и процесс становления профессионала; процессы самоорганизации, самообразования зрелой личности, а также самоконтроль в ходе этих процессов; факторы разного порядка (объективные, субъективные), сопровождающие достижение вершин активности, как сопутствующие, так и препятствующие успеху; особенности совершенствования взрослого человека, реакция на появление новых обстоятельств; рассмотрение преимуществ и недостатков своей деятельности, осознание своих возможностей и способностей [14, с. 98].

Антропопедагогика рассматривает воспитание личности как открытую систему, существующую во взаимодействии с окружающей средой и непрерывном притоке энергии извне. Следовательно, ведущей методологией

антропопедагогики является синергетика, или теория самоорганизации [15]. Самоорганизация образовательной системы происходит за счет постоянного совершенствования и трансформации структуры и развития новых способов построения. Система, взаимодействуя с внешней средой, развивается, получая эволюционные изменения. Антропопедагогика, представляя собой открытую систему, на основе синергетического подхода осуществляет свое развитие и постоянную перестройку в связи с постоянно меняющимися требованиями внешней среды. На основе синергетического подхода можно осуществлять управление образовательным процессом не директивно, но гибко и ненавязчиво, в соответствии с внутренними тенденциями самой системы, формировать у обучающихся такие навыки, как самоконтроль, самоорганизация, самообразование, саморазвитие, самосовершенствование.

Новизна постановки вопроса состоит в том, что на основе антропологической педагогики в военном образовании появляется возможность реализовать индивидуальные технологии. Как отмечено выше, одним из принципов антропологической педагогики является индивидуальный подход. Антропопедагогический подход способствует поиску оптимальной модели обучения, воспитания и взаимодействия.

Изучение особенностей применения различных подходов к антропопедагогике позволило рассмотреть возможность применения: акмеолого - синергетического педагогического подхода, при котором, с одной стороны, процесс воспитания осуществляется с упором на самостоятельность курсантов и гибкую структуру системы обучения, с другой стороны – уделяется особое внимание личностным достижениям и факторам и условиям их реализации [16].

Таким образом, в современных условиях существует настоятельная потребность интегрирования антропопедагогики в систему военного образования Российской Федерации.

В связи с последним выводом, уточним необходимый тезаурус.

Военная антропология - научная дисциплина, изучающая процесс интеграции антропологии в сферу военной деятельности, на основе которой повышается эффективность профессиональной деятельности военного специалиста и совершенствуются его личностные качества.

Военная антропология изучает личность военного человека в единстве его психологии, социального поведения, профессиональной деятельности,

здоровья, обучения и воспитания, рассматривая его целостно и системно в военном контексте.

Военно-педагогическая антропология - научная дисциплина, изучающая процесс образования будущего военного специалиста в единстве профессионального, социального, духовного и телесного развития. Фокус внимания военно-педагогической антропологии сосредоточен на военном образовании, на формировании личности будущего офицера вооруженных сил.

Список литературы

1. Бурьянов С.А. О перспективах перехода к устойчивому развитию России в условиях нестабильности развития глобальных процессов и систем / С.А. Бурьянов // В сборнике: Производство, наука и образование в эпоху трансформаций: Россия в глобализирующемся мире. Сборник материалов VI Международного конгресса. Институт нового индустриального развития имени С.Ю. Витте; Конгресс работников образования, науки, культуры и техники (КРОН). Москва, 2020. С. 9-16.

2. Сенявская Е.С. Человек на войне. Историко-психологические очерки. М.: ИРИ РАН, 1997.

3. Пережовская, А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития / А. Н. Пережовская. — Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь : Меркурий, 2015. — С. 38-41. — [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617/> (дата обращения: 11.03.2021).

4. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.

5. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики образования. — М.: Наука, 1994. 384 с.

6. Левагин Ю.Г. Информатизация общества и проблемы образования / Ю.Г. Левагин // В книге: Информатизация общества: социологический анализ. Ю.Г. Левагин, А.Ю. Нагорнова, М.Р. Арпентьева, Е.Н. Приступа, Н.В. Сиврикова, Е.А. Столбова, И.И. Подойницына, И.В. Бубякин, Г.И. Бубякина. Коллективная монография. Ульяновск, 2016. С. 11-17.

7. Александр Асмолов: Отсутствие смысла стало страшнее смерти [Электронный ресурс] URL: <https://www.if24.ru/aleksandr-asmolov-interview/>

8. Петрунина Т.А. Педагогическая антропология в системе педагогического знания [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-antropologiya-v-sisteme-pedagogicheskogo-znaniya>
9. Mandavilli S.R. Introducing Anthropological Pedagogy as a Core Component of Twenty-First Century Anthropology: The Role of Anthropological Pedagogy in the Fulfilment of Anthropological and Sociological Objectives [Electronic resource] URL: https://www.researchgate.net/publication/326621171_Introducing_Anthropological_Pedagogy_as_a_Core_Component_of_Twenty-First_Century_Anthropology_The_Role_of_Anthropological_Pedagogy_in_the_Fulfilment_of_Anthropological_and_Sociological_Objectives
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 8. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 688 с.
11. Сеницын Ю.И. Ценностные ориентации и отношение курсантов к физической культуре / Ю.И. Сеницын, О.А. Савченко // В сборнике: Физическая культура в системе профессионального образования: идеи, технологии и перспективы. Сборник материалов III всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 252-257.
12. Веселов Д.О. Интегрированная среда как необходимое условия обучения курсанта / Д.О. Веселов // В сборнике: Научные исследования в высшей школе: новые идеи, проблемы внедрения, поиск решений. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020. С. 153-156.
13. Военная акмеология и кибернетика: Учебное пособие / Под общей редакцией В.Г. Михайловского, О.И. Карпова – Балашиха: ВА РВСН им. Петра Великого, 2017. – 393с.
14. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.
15. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход. – М.: книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344с.
16. Юнусов А.Р., Солодова Е.А. Интеграция науки и интуиции - технология формирования мышления современного командира // Гуманитарный вестник Военной академии РВСН им. Петра Великого (Балашиха). Балашиха: ВА РВСН им. Петра Великого, №4, 2016. – с 122-129.

УДК 009:03

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Садыкова Махаббат Каримовна

к.п.н., ассоциированный профессор

Казахский национальный женский педагогический университет

Аннотация: В монографии раскрыты проблемы дистанционного образования и внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс, которое позволяет увеличить потенциал возможностей для всех участников процесса: от уменьшения времени на поиск и доступ к требуемой информации, увеличения скорости развития содержательной части образования до увеличения качества персонификации образовательного процесса, его ориентации на конкретные личностные качества.

Ключевые слова: современная технология, дистанционное образование, организация дистанционного образования, современное цифровое общество, интернет-технология.

MODERN TECHNOLOGIES FOR ORGANIZING DISTANCE LEARNING

Sadykova Mahabbat

Abstract: The monograph reveals the problems of distance education and the introduction of modern information technologies in the educational process, which allows to increase the potential of opportunities for all participants in the process: from reducing the time for searching and accessing the required information, increasing the speed of development of the content part of education to increasing the quality of personification of the educational process, its orientation to specific personal qualities.

Key words: modern technology, distance education, organization of distance education, modern digital society, internet technology.

Дистанционное обучение подразумевает использование высоких технологий, большая часть учебного процесса - самоподготовка. Дистанционное обучение - это совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения [1, с.192].

Постоянное развитие информационных технологий, их совершенствование, переход на совершенно иной уровень виртуальных отношений и общения неизбежно ведут к изменениям образовательной среды ВУЗа.

В настоящее время широкое распространение в сфере образования и обучения иностранным языкам в частности получили различные интернет-технологии, многочисленные обучающие программные продукты и виртуальные занятия в режиме on-line, вебинаров, которые могут проходить в форме семинаров, дискуссий, конференций.

Внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс позволяет увеличить потенциал возможностей для всех участников процесса: от уменьшения времени на поиск и доступ к требуемой информации, увеличения скорости развития содержательной части образования до увеличения качества персонификации образовательного процесса, его ориентации на конкретные личностные качества [2, с.12].

Подобные информационные и телекоммуникационные технологии создают колоссальный потенциал для обучающихся любых возрастов и форм обучения в ВУЗе получать информацию в том объеме, который необходим им для саморазвития и самосовершенствования. Однако, электронные средства обучения должны соответствовать как возрастным, так и личным особенностям студентов, задачам и специфике изучаемого материала, способствовать формированию личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации.

Дистанционная форма обучения, которая подразумевает трансляцию знаний на расстояние, в наши дни уже приобрела статус традиционной формы обучения. На современном этапе развития образования дистанционное образование предполагает навыки обращения с новейшими информационными

технологиями, умение работать с текстом и наличие соответствующего электронного обеспечения всех участников процесса - обучаемых и обучающихся.

Для мотивации студентов необходимо проектировать и внедрять в образовательный процесс технологии дистанционного обучения, ориентированные на личность, и носящие характер вариативности и коррекции. Благодаря этому обеспечивается подготовка специалистов с широким кругозором, профессионально грамотных, с развитым творческим подходом, которые способны эффективно решать проблемы сложного и многопланового характера [3, с.17].

Ключевой особенностью дидактических материалов, которые используются в указанной группе технологий, являются:

- всеохватывающая полнота структурно-упорядоченного множества материалов, которые позволяют студенту в полной мере изучить предметную область дисциплины при условии большого сокращения личных встреч с преподавателем и посещений библиотек;

- значительная интерактивность материалов, которая наглядностью и простотой использования стимулирует самостоятельность студентов в процессе обучения;

- четкая ориентированность на будущую профессиональную деятельность студентов.

Интернет-обучение различается по форме прохождения курсов слушателями. Так, под онлайн-обучением в узком смысле слова подразумеваются синхронные, проходящие по расписанию лекции, семинары. Данная форма предполагает следующую схему работы: в указанное время учащиеся приходят на сайт, где регистрируются, после чего начинается занятие. Занятие ведет преподаватель, отвечая на вопросы «слушателей» в онлайн-режиме - либо в чате, либо с помощью звуковых приложений. Возможно применение технологий телеконференций, которые накладывают определенные требования на пропускную способность каналов связи [3, с.18].

Так называемое, «оффлайн обучение» предполагает асинхронные, проводимые по запросу пользователя интернет-занятия. В данном случае, студенты приходят на сайт в удобное для них время и, используя заранее подготовленные материалы - презентации, флэш-презентации, видеоролики, выполняют подготовленные задания. Вопросы преподавателям в этом случае можно задавать по электронной почте или в конференции, форуме.

Одной из ключевых проблем интернет-обучения обеих форм остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. Поскольку до сих пор не предложено оптимальных технологических решений, большинство дистанционных программ по-прежнему предполагают очную экзаменационную сессию.

В системах онлайн-обучения традиционно используются две доминирующие модели обучения: презентации и программируемые курсы.

Презентационная модель использует диапазон технологий от презентаций в PowerPoint до потокового аудио и видео, которые могут доставляться пользователю на базе различных платформ. До недавнего времени широко использовались только односторонние презентационные модели, сейчас же наблюдается расширение технических возможностей: новые системы позволяют поддерживать и диалоговые видеоконференции.

Программируемые обучающие курсы являются наиболее популярным методом асинхронного обучения. Технически, разработчик «разрезает» содержание курса на управляемые куски текста (возможно, дополненные аудио/видео клипами и графикой), вводится последовательность инструкций, сопровождаемая ответами на наиболее частые вопросы (FAQ) и обеспечивается обратная связь с учебным центром.

С недавнего времени, за счет использования IP-платформ нового поколения обеспечивается возможность взаимодействия с другими учениками или преподавателем.

Кроме того, в системе дистанционного образования используются так называемые смешанные модели обучения, которые позволяют комбинировать собственно онлайн-обучение с лабораторными и аудиторными занятиями.

Новые образовательные технологии, прогрессивно-активизирующие методы обучения необходимы для того, что бы создать такие условия усвоения информации для студента, которые позволят ему применять не только необходимый набор современных знаний, умений и качеств, но и привьют ему умение использовать приобретенные знания в иных аспектах в дальнейшей работе, нестандартно принимать решения, критично оценивать общепринятые факты, защищать свое мнение [4, с.26].

В настоящее время применяются различные технологии ДО, которые отличаются используемыми средствами информационного обеспечения, способами управления познавательной деятельностью обучающихся, методами контроля и самоконтроля знаний.

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов:

- дистанционные курсы;
- веб-страницы и сайты;
- электронная почта;
- форумы и блоги;
- чат и ICQ;
- теле- и видеоконференции;
- виртуальные классные комнаты;
- вики и др.

Технология дистанционного обучения ориентирована на дидактическое применение научного знания, научную организацию учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей-разработчиков курсов и тьюторов, и направлена на достижение высоких результатов в развитии личности обучаемого. Она предполагает управление процессом обучения, а это включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучаемого и контроль этой деятельности.

При этом, каждому элементу технологии обучения соответствует свое целесообразное место в целостном педагогическом процессе, каждая технологическая процедура, каждый технологический прием занимают свое определенное место в реализации процесса обучения, в решении задач его оптимизации.

Комплект дистанционного обучения представляет собой набор учебных материалов, подобранных согласно программе обучения и состоящий из серии самостоятельных модулей. В системе дистанционного образования обучение организуется без отрыва от работы в сроки, установленные учебным планом, который согласовывается с руководителем обучающегося.

Таким образом, использование технологий дистанционного обучения позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения;
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.
- создать единую образовательную среду.

Современное цифровое общество характеризуется высокими темпами развития технологий, которые оказывают воздействие на все сферы деятельности [5, с.1312].

Система образования является наиболее чувствительной к инновациям. Темпы обновления знаний очень высоки. Вместо простой вербальной передачи знаний, умений и навыков от педагога к обучающемуся наиболее приоритетной задачей образования становится развитие способности обучающегося самостоятельно ставить учебные цели и задачи, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение и оценку.

Воспитание самостоятельности обучающегося как основополагающей компетенции становится одной из приоритетных задач современного образования.

Внедрение технологий онлайн-обучения в образовательной деятельности, переход к дистанционным формам обучения - все это направленно на создание открытой, доступной, непрерывной, гуманистичной системы обучения, способствующей повышению качества образования.

Система онлайн-обучения отличается от традиционных форм обучения. Онлайн-обучению присущи такие черты, как: высокая динамичность, разнообразие форм обучения, комфортные условия обучения, наличие интерактивной коммуникации.

Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. Формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов и прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях.

Одним из важных результатов применения ИКТ в сфере образования является дистанционное обучение. Наиболее эффективным дистанционное обучение стало с появлением компьютерных средств обучения и сетей телекоммуникаций.

Главной особенностью этого этапа развития дистанционного обучения являются использование интерактивных обучающих программ и наличие оперативной обратной связи между студентом и преподавателем. С этого времени дистанционное обучение становится важным направлением в инновационной деятельности вузов, приобретая самые различные организационные формы от подразделений вузов до консорциумов университетов.

Анализ существующего положения показывает, что система открытого и дистанционного образования должна строиться на едином информационном пространстве, принципах и технологиях открытого доступа к образовательным ресурсам. При этом создание единого образовательного информационного пространства требует переработки всего технологического арсенала для сопровождения образовательных программ, координации деятельности образовательных учреждений.

Однако, наряду с прогрессом в техническом оснащении образовательных учреждений компьютерным и телекоммуникационным оборудованием, наблюдается явное отставание в обновлении технологического учебно-методического и обеспечения образовательных программ.

Отличительные особенности открытого и дистанционного образования (ОДО) требуют прежде всего определения роли и места этой отрасли в системе образования. Для этого необходима разработка единого подхода к системе открытого и дистанционного образования, формулировка единых принципов, определяющих взаимодействие всех элементов системы ОДО, включающих в себя: основные понятия, цели и задачи системы ОДО, принципы ее создания, структуру, содержание, характеристики системы ОДО и принципы ее управления.

Несмотря на то, что технические средства обучения (ТСО) активно используются в учебном процессе, они являются вспомогательным дидактическим средством. Определяющая роль в традиционном обучении принадлежит преподавателю - интерпретатору знаний.

Общение преподавателя с учащимся является основой передачи информации, важной особенностью которой является наличие оперативной обратной связи. Однако уже с самых ранних этапов развития коммуникационных средств в межличностных отношениях используется опосредованное общение с разделенной во времени обратной связью. Именно оно является основой обучения на расстоянии.

Очевидно, что психологическая и информационная насыщенность опосредованного общения зависит от уровня технических средств, используемых при этом. Но даже при самых совершенных средствах коммуникаций использование традиционных методов обучения, основанных на диалоге преподавателя со студентом не будет приносить того эффекта непосредственного общения, не говоря уже о многократно возросшей стоимости такой технологии.

Иная ситуация возникает с использованием компьютера в учебном процессе. Главной особенностью, отличающей компьютер от обычных ТСО, является возможность организации диалога человека с компьютером посредством интерактивных программ [6, с.416].

Тогда при наличии телекоммуникационного канала компьютер может выступать как посредником между преподавателем и студентом, так и брать на себя часть учебного процесса. Для этого компьютер обладает возможностями хранения и оперативной обработки информации, представленной в мультимедиа виде. К этому следует добавить возможность доступа к удаленным базам данных (электронным библиотекам) посредством сети Интернет, возможность общения с любыми партнерами посредством электронных конференций, возможность передачи информации в любом виде и любого объема. В итоге компьютер можно использовать не только как дидактическое средство в традиционном процессе обучения, но и реализовать с его помощью возможность обучения на расстоянии по качеству не уступающим технологиям первого.

Конечно, содержание образования и его цели не зависят от формы обучения. Однако применение компьютерных средств требует иной формы представления знаний, организации познавательной деятельности учащихся и выбора методов обучения.

Прежде всего, это связано с появлением возможности оптимизации учебного процесса путем переноса его центра тяжести на самостоятельную работу студентов, активизации этой деятельности и повышения ее эффективности и качества.

Использование компьютерных средств позволяет получать первичную информацию не только от преподавателя, но и с помощью интерактивных обучающих программ, которые помогают студенту при определенной степени компетентности освоить ту или иную дисциплину.

Имея неограниченные пространственные и временные рамки получения информации, студент в процессе самостоятельной работы может находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации. Кроме того, компьютер позволяет постоянно проводить различные формы самоконтроля, что повышает мотивацию познавательной деятельности и творческий характер обучения.

Следующим важным следствием применения компьютерных средств является использование инновационных методов обучения, которые носят

коллективный академический характер. Более того, эти методы принимают активную форму, направленную на поиск и принятие решений в результате самостоятельной творческой деятельности.

При этом обучение относится к классу интенсивных методов, однако, использование гипертекстовых структур учебного материала позволяет создать открытую систему интенсивного обучения, когда студенту предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения, т.е. система адаптируется под индивидуальные возможности студента. Обучение становится гибким, не связанным жестким учебным планом и обязательными аудиторными мероприятиями [7, с.120].

Роль преподавателя в этом случае по мере совершенствования технологий все более и более сводится к управлению учебным процессом, однако это не принижает его влияния в познавательной деятельности и не вытесняет его из учебного процесса.

Дистанционное обучение как форма обучения на расстоянии имеет давнюю историю. К примеру, первые институты заочного обучения появились в середине XIX века. Однако традиционная форма обучения по переписке имела очень низкую эффективность.

Следующим этапом в развитии дистанционного обучения стало применение средств массовой коммуникации (радио и телевидение). Именно эти технологии стали основой организации учебного процесса в Британском открытом университете.

Третий этап в развитии дистанционного обучения возникает с появлением компьютерных средств обучения и сетей телекоммуникаций. Главной особенностью этого этапа являются использование интерактивных обучающих программ и наличие оперативной обратной связи между студентом и преподавателем.

С этого времени дистанционное обучение становится важным направлением в развитии образования, приобретая самые различные организационные формы.

Специфика дистанционного обучения накладывает свой отпечаток на используемые технологии. Прежде всего, это связано с ролью учителя (преподавателя) в учебном процессе. Если ранее в традиционной системе образования преподаватель занимал центральное место как интерпретатор знаний, теперь же, в условиях информатизации, это место все более и более

принадлежит студенту, самостоятельно приобретающему знания из различных источников [8, с.794].

В данных условиях преподаватель выступает как координатор, помогая студенту добывать знания и применять их на практике. Предметом заботы преподавателя является выбор методов и технологий для реализации своей деятельности. И главную роль здесь играют методы активного и развивающего обучения.

Следующей особенностью дистанционного обучения является возможность реализации личностно-ориентированного обучения, т.е. обучения, учитывающего личностные качества обучающегося, его возможности и образовательные цели. Технологии реализации самостоятельной работы учащегося на основе интерактивных мультимедийных средств обучения позволяют построить индивидуализированное дифференцированное обучение.

Таким образом, технологии дистанционного обучения - это педагогические технологии, основанные на широком применении методов развивающего обучения, проблемных и исследовательских методов в сочетании с максимальным использованием достижений в области информационно-коммуникационных технологий.

Исходя из определения дистанционного обучения, как организации познавательной деятельности, основанной на самообразовании, где непосредственное педагогическое общение сведено к минимуму, необходимо определить дидактические принципы, отличающие дистанционное обучение и лежащие в основе построения дидактической модели.

Итак, в дистанционном обучении должны соблюдаться следующие принципы.

- Процесс обучения строится в основном на самостоятельной познавательной деятельности студента.
- Познавательная деятельность студента должна носить активный характер.
- Дистанционное обучение должно быть личностно-ориентированным.

Повышение эффективности учебного процесса возможно только на основе индивидуализации учебно-познавательной деятельности. Такое персонифицированное обучение в условиях массового спроса возможно только на основе высоких технологий обучения, построенных на компьютерных средствах и технологиях [9, с.89].

Педагогические технологии относятся к категории социальных, направленных на развитие личности. При этом исходным и конечным результатом социальной технологии выступает человек, подвергающийся изменению.

Одной из наиболее важных отличительных черт социальной технологии является необходимость и неизбежность обратной связи, позволяющей контролировать процесс воздействия на личность с помощью определенных технологий и корректировать сами технологии.

Особенно важно это становится при дистанционном обучении, когда происходит изменение дидактических методов и средств, с помощью которых решаются образовательные задачи, меняется не только характер организации учебного процесса, но и формы учебно-педагогической деятельности.

Усиление роли самостоятельной работы студентов, опосредованность педагогического общения приводят к усложнению педагогических технологий и их изменению. При этом под педагогическими технологиями дистанционного обучения имеются в виду технологии педагогического общения, способы организации познавательной деятельности учащихся, а также способы организации контроля качества знаний.

Педагогические технологии дистанционного обучения - это педагогические технологии опосредованного и непосредственного общения с использованием электронных телекоммуникаций и дидактических средств.

При этом под дидактическими средствами дистанционного обучения понимаются материалы, методы и приемы обучения, формы организации учебно-познавательной деятельности, учитывающие ограниченность непосредственного общения с преподавателем.

Особенностью педагогических технологий является опережающий характер их развития по отношению к техническим средствам. Дело в том, что внедрение компьютера в образование приводит к пересмотру всех компонент процесса обучения.

В интерактивной среде «учащийся - компьютер - преподаватель» больше внимания должно уделяться активизации образного мышления за счет использования технологий, активизирующих правополушарное, синтетическое мышление.

А это значит, что представление учебного материала должно воспроизводить мысль преподавателя в виде образов. Иначе говоря, главным

моментом в педагогических технологиях дистанционного обучения становится визуализация мысли, информации, знаний, создание новых способов педагогической коммуникации, корректировка традиционных форм организации учебной деятельности [10, с.495].

Учебный процесс при дистанционном обучении включает в себя все основные формы традиционной организации учебного процесса, которые позволяют осуществить на практике гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности студентов с различными источниками информации, оперативного и систематического взаимодействия с ведущим преподавателем курса или тьютором и групповую работу обучающихся.

Применяемые в дистанционном образовании информационные технологии можно разделить на три группы:

- технологии представления образовательной информации;
- технологии передачи образовательной информации;
- технологии хранения и обработки образовательной информации.

В совокупности они и образуют технологии дистанционного обучения. При этом при реализации образовательных программ особое значение приобретают технологии передачи образовательной информации, которые, по существу, и обеспечивают процесс обучения и его поддержку.

Основная роль, выполняемая телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении - обеспечение учебного диалога. Обучение без обратной связи, без постоянного диалога между преподавателем и обучаемым невозможно. Обучение (в отличие от самообразования) является диалогическим процессом по определению. В очном обучении возможность диалога определяется самой формой организации учебного процесса, присутствием преподавателя и обучаемого в одном месте в одно время. При дистанционном обучении учебный диалог необходимо организовать с помощью телекоммуникационных технологий.

Коммуникационные технологии можно разделить на два типа: on-line и off-line. Первые обеспечивают обмен информацией в режиме реального времени, то есть сообщение, посланное отправителем, достигнув компьютера адресата, немедленно направляется на соответствующее устройство вывода.

При использовании off-line технологий полученные сообщения сохраняются на компьютере адресата. Пользователь может просмотреть их с помощью специальных программ в удобное для него время. В отличие от

очного обучения, где диалог ведется в режиме реального времени (on-line), в ДО он может идти и в режиме с отложенным ответом (off-line).

Основное преимущество off-line технологий состоит в том, что они менее требовательны к ресурсам компьютера и пропускной способности линий связи. Они могут использоваться даже при подключении к Internet по коммутируемым линиям (при отсутствии постоянного подключения к Internet).

К технологиям этого рода относятся электронная почта, списки рассылки и телеконференция. С помощью list-сервера может быть организована рассылка учебной информации, с помощью электронной почты устанавливается личное общение между преподавателем и обучающимся, а телеконференция позволяет организовать коллективное обсуждение какого-либо вопроса [11, с.120].

Все эти технологии позволяют обмениваться сообщениями между различными компьютерами, подключенными к сети Интернет.

Развитие информационных технологий и средств телекоммуникаций создает основу для осуществления образовательных программ на качественно новом уровне. Создание скоростных телекоммуникаций и разработка технологий реального времени дает возможность реализации моделей распределенной образовательной среды, построенной на технологиях удаленного доступа к информационным ресурсам и компьютерных средствах общения.

Несмотря на дефицит телекоммуникационных ресурсов, уже сейчас эти технологии прочно вошли в практику образовательных учреждений. Уникальные лабораторные экспериментальные и вычислительные комплексы стали доступны благодаря средствам автоматизации и компьютерным технологиям управления на расстоянии и создают основу научного сервиса в Интернет.

Преимущества технологий реального времени очевидны. Они позволяют объединять материальные и вычислительные ресурсы образовательных и научных центров для решения сложных задач, привлекать ведущих специалистов и создавать распределенные научные лаборатории, организовывать оперативный доступ к ресурсам коллективного пользования и совместное проведение вычислительных и лабораторных экспериментов, осуществлять совместные научные проекты и образовательные программы.

Все сказанное выше показывает, что информационно-коммуникационные технологии могут широко использоваться в области дистанционного

образования как для представления и доставки учебных материалов, так и для сопровождения учебного процесса, обеспечения учебного диалога.

Таким образом, форма обучения с применением компьютерных средств отличается от существующих форм, как по организации учебного процесса, так и по методам обучения.

Дистанционное обучение, онлайн обучение или интернет обучение на основе современных информационных технологий удовлетворяет всем требованиям новой образовательной парадигмы постиндустриального общества.

В первую очередь - это массовому образованию для всех категорий обучающихся независимо от места их проживания. Кроме того, открытому, личностно ориентированному и непрерывному обучению человека на протяжении всей его сознательной жизни. Основной задачей ДО, как и других форм обучения XXI века, является производство интеллекта. Из всех существующих технологий дистанционного обучения наиболее перспективной является Интернет - технология.

Переход человечества от индустриального общества к интеллектуальной технологической эре характеризуется сменой индустриального технологического базиса на информационный.

Производство дематериализуется, а на смену сырью и энергии приходят информационные технологии - технологическая основа эры интеллекта, важнейшим ресурсом которой являются знания.

Структура дистанционного урока:

1. Постановка целей обучения. Выработка значимых для учащихся мотивационных установок.

2. Инструктаж для учащихся и рекомендации к освоению учебного материала.

3. Самостоятельное изучение учениками нового модуля:

- просмотр видео-лекции;
- работа с мультимедийными материалами;
- выполнение тренировочных интерактивных заданий.

4. Контроль усвоения материала. Завершающее модуль онлайн-тестирование.

5. Консультация учителя.

6. Рефлексия.

Дальнейшее развитие дистанционного образования позволит сформировать единое образовательное пространство в сети. Каждый студент сможет получить достойное образование благодаря доступу к качественному контенту в нашей стране и за рубежом. Это в перспективе возможно, если будет усовершенствована методика организации обучения на расстоянии. Дистанционное заочное обучение эффективно для непрерывного получения знаний в течение всей жизни [7, с.120].

Использование Internet-технологий в учебном процессе дает новое качество обучения. Это новое качество имеет много граней: независимость от времени и места, возможность каждому студенту работать в собственном темпе, доступность и др.

На сегодняшний день можно выделить следующие виды технологий дистанционного обучения:

- кейс-технологии, основанные на комплектовании наборов (кейсов) учебно-методических материалов и их доставки студентам для самостоятельного изучения. При данной технологии используются следующие виды учебно-методических материалов: печатные материалы (учебно-методические комплексы, учебники, методические пособия на бумажном носителе); материалы на аудио-, видеоносителях (обучающие аудио- и видеокассеты); материалы на CD-дисках (видеолекции, учебно-тренировочные комплексы, обучающие игры). Доставка материалов и взаимодействие между участниками процесса обучения происходит при помощи традиционной почты, факса, телефона, а также средств телекоммуникационных технологий;

- сетевые технологии, базирующиеся на использовании локальных и глобальных сетей Интернет и Интранет и реализующие все формы взаимодействия между преподавателем и студентами, такие как: представление в сети учебно-методических материалов, предназначенных для самостоятельной работы студентов; организацию общения, консультации с преподавателем, взаимодействие группы студентов между собой и с преподавателем, проведение контрольных мероприятий;

- технологии видеоинтерактивного обучения, использующие глобальные и локальные сети для взаимодействия студентов с преподавателем и между собой в режиме реального времени. Видеоинтерактивное обучение максимально приближено к традиционному классическому.

Наилучшие результаты при организации процесса подготовки студентов достигаются путем вариаций базовых образовательных технологий. В

последние годы наибольшее распространение получили четыре модели, основанные на компьютерных и коммуникационных технологиях, видеосвязи, спутниковой связи и их сочетании с кейс-технологиями:

- интеграция очных и дистанционных форм обучения;
- сетевое обучение на основе Интернет-технологий;
- сетевое обучение в сочетании с кейс-технологиями;
- интерактивное обучение на основе средств спутниковой связи [7, с.120].

Любая модель процесса подготовки студентов на основе технологии дистанционного обучения должна предусматривать: гибкое сочетание самостоятельной деятельности студентов с различными источниками информации оперативное и систематическое взаимодействие с преподавателем курса; групповую работу по типу обучения в сотрудничестве с участниками данного курса; совместные телекоммуникационные проекты участников курса; контроль учебной деятельности студентов и презентацию промежуточных и итоговых результатов обучения [1, с.192].

В системе высшего образования целесообразно иметь две формы Internet-обучения:

- организованное, которое позволяет вести учебный процесс по традиционной схеме: учебное заведение, факультеты, учебные программы. Студент в данной форме обучается по Internet-курсам в соответствии с программой и графиком сессий;
- индивидуальное, когда студент выбирает пакет курсов из предложенных. Студент в данной форме обучается в форме самообразования, повышения квалификации.

Существует несколько технологий дистанционного обучения, различающихся по способу передачи изучаемого материала:

- CASE-технология. Учебный курс представляется в виде учебно-практического пособия на бумажном носителе, содержащего целостное описание предметной области и необходимое количество контрольных заданий для самопроверки. Курс может дополняться аудио- и видеокассетами, содержащими дополнительные учебные материалы;
- CD-ROM-технология. Учебный курс представляется в виде CD-дисков с мультимедийным интерактивным продуктом. Подлежит изучению с помощью компьютера дома или на рабочем месте;
- сетевая технология. Учебный курс изучается посредством различных сетевых технологий, в частности на основе глобальной сети Internet [11, с.188].

Наиболее перспективной является сетевая Internet-технология. К достоинству данной технологии можно отнести следующие факторы:

- интерактивность, т.е. возможность быстрой настройки материалов под каждого отдельного обучающегося по результатам обработки обратной связи;
- оперативность передачи и удаленной корректировки любой информации вне зависимости от расстояния;
- практически безграничный доступ к любой информации, рассосредоточенной по всему миру;
- возможность организации диалога обучаемого и преподавателя в режиме on-line;
- экономическая выгода дистанционного обучения может составить от 10% до 50% в зависимости от изучаемого курса.

Целесообразность перевода конкретных дисциплин на дистанционную форму обучения в первую очередь определяется требованиями по лабораторно-методическому обеспечению их изучения: отсутствию лабораторно-стендового оборудования, сложных технологических процессов. Примерами таких дисциплин, не имеющих узкой прикладной направленности, могут служить математика, химия, техника безопасности и др.

Процесс дистанционного сетевого обучения базируется на широко известных web-технологиях, таких как электронная почта, chat, конференции и др. В общем случае процесс дистанционного обучения можно разделить на две фазы: обучающую и экзаменующую (тестирующую).

Известно значительное количество способов представления учебного материала, начиная с традиционных текстовых материалов, оформленных в HTML формате, и заканчивая мультимедийными обучающими системами. Передачу документов HTML формата можно обеспечить посредством электронной почты, FTP протоколу или просто размещая на web-страницах специализированных сайтов.

В большинстве случаев достижение наилучших результатов достигается путем интеграции различных способов.

Тестовый контроль знаний обучающихся можно разделить на два вида:

- самоконтроль;
- удаленный аттестационный контроль.

В первом случае целесообразно применение программ автоматизированного контроля знаний обучающихся, установленных локально

у каждого конкретного пользователя и позволяющих оперативно добавлять и модернизировать наборы тестов через сеть Internet.

Для таких программ требуется широкомасштабная и хорошо продуманная информационно-методическая поддержка.

Во втором случае необходимы web-серверы, способные обрабатывать результаты обратной связи. Этот вид тестирования необходим для проведения аттестационных проверок знаний.

В этом случае тестирование может проходить в режиме on-line. Такого рода тестирование, как правило, проводят в строго определенное время в пределах ограниченного временного интервала.

Преимуществами такого тестирования являются точность проверки знаний обучающихся, мгновенная оценка результатов тестирования и возможность автоматизированного анализа успеваемости обучаемого.

Среди современных методов обучения можно отметить и успешное применение автоматизированных обучающих систем, в частности на основе AIML-технологии (Artificial Intelligence Markup Language) [1, с.192].

Технологии AIML, являющиеся альтернативой громоздким методам построения систем искусственного интеллекта, позволяют имитировать текстовое общение обучаемого с преподавателем.

Таким образом, достижения теории и практики создания систем искусственного интеллекта могут использоваться при совершенствовании приемов изучения нового материала и контроля остаточных знаний в процессе дистанционного обучения, в том числе и с использованием автоматизированных обучающих систем [12, с.170].

Онлайн-обучение в современном мире получает все более широкое распространение. Особенно сегодня, когда все образовательные организации были вынуждены организовывать образовательную деятельность в дистанционном формате с помощью онлайн-платформ.

Таким образом, компьютерные средства и телекоммуникации стали основой новой технологии дистанционного обучения.

Список литературы

1. Полат Е.С. Дистанционное обучение. -Москва: ВЛАДОС. -1998. - 192с.
2. Карпенко М.П. Развитие информационно-спутниковой образовательной технологии в Современном гуманитарном университете // Телекоммуникация и информатизация образования. -№5. -2001. -С.12
3. Преждо Л.Н. Дистанционные технологии в структуре представления знаний// Новый коллегіум. -№45. -2002. -С.17-18
4. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия ДО//Дистанционное образование. -№4. -1997. -С.26
5. Мацкевич В.В. Образование. Всемирная энциклопедия: Философия. - Москва:АСТ. -2001. -1312 с.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений /Под ред. Е.С. Полат. -Москва: «Академия». -2004. -416с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. -Москва:Академия. -2003. -120с.
8. Овсянников В.И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. -Москва: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова. -2001. -794 с.
9. Монахов Н.В. Эволюция дистанционного образования // Школьные технологии. -2003.- №2. -С.89
10. Сагиндыкова А.С. Актуальность дистанционного образования // Молодой ученый. -2015. -№1. -495с.
11. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения. - СПб.: Астерион. -2004. - 188 с.
12. Ахayan А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. - СПб.: Корифей. -2001. -170 с.

© М.К. Садыкова 2021

УДК 373.24

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В.В. ВОСКОБОВИЧА В РАБОТЕ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Гордеева Вероника Викторовна

к. п. н., доцент

Морозова Анжелика Валерьевна

Аннотация: в работе говорится о том, что очень важно еще в периоде дошкольного детства начинать работу по формированию у дошкольников элементарных математических представлений о геометрических формах. В старшем дошкольном возрасте следует научить детей замечать не только сходство, но и отличия формы предмета от знакомой им геометрической фигуры, что имеет большое значение для совершенствования изобразительной и других видов самостоятельной деятельности детей. Успех формирования представлений о геометрических формах у детей дошкольного возраста во многом зависит от того, какие формы, методы, приемы и средства будет использовать воспитатель в работе по данному направлению. В своем исследовании мы предлагаем использовать игры В.В. Воскобовича в качестве средства формирования представлений о геометрических формах у дошкольников, так как общеизвестно, что игра – это ведущий вид деятельности детей данного возраста. Использование развивающих игр В.В. Воскобовича соответствует требованиям ФГОС ДО. Они успешно могут использоваться в различных областях развития дошкольников – социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической.

Ключевые слова: представления о форме, авторские игры, развитие, обучение, дети дошкольного возраста.

**THE USE OF V.V. VOSKOBOVICH GAMES IN THE WORK
ON THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE FORM
IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

**Gordeeva Veronika Viktorovna
Morozova Anzhelika Valeryevna**

Abstract: the paper says that it is very important to start working on the formation of elementary mathematical ideas about geometric shapes in preschool children even in the period of preschool childhood. In the older preschool age, children should be taught to notice not only the similarity, but also the differences in the shape of the object from the familiar geometric figure, which is of great importance for improving the visual and other types of independent activity of children. The success of forming ideas about geometric shapes in preschool children largely depends on what forms, methods, techniques and tools the teacher will use in this area. In our study, we propose to use V.V. Voskobovich games as a means of forming ideas about geometric forms in preschoolers, since it is well known that play is the leading activity of children of this age. The use of educational games by V.V. Voskobovich meets the requirements of the Federal State Educational Standard UP to. They can be successfully used in various areas of preschool children's development – social and communicative, cognitive, speech, artistic and aesthetic, and physical.

Key words: ideas about the form, author's games, development, training, preschool children.

На современном этапе развития общества в разные области жизни человека продолжает проникать математика. Поэтому проблема обучения математике приобретает все большую актуальность на всех ступенях образования, в том числе и дошкольного.

В соответствии с ФГОС ДО осуществление учебно-воспитательного процесса реализуется на основании индивидуальных возможностей каждого воспитанника, с помощью чего осуществляется индивидуальный подход в воспитании и обучении. Так же в ФГОС ДО обозначено, что в системе дошкольного образования особое внимание отводится формированию познавательных интересов и действий ребенка в различных видах деятельности с использованием современных игровых технологий [5].

Известные отечественные и зарубежные исследователи, такие как, О. Декроли, М. Монтессори, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Ф. Фребель и др. подтверждали, что в период дошкольного детства важно формировать у дошкольников представления о форме, цвете, размере, материале. Первые представления о форме закладываются в дошкольном возрасте в следующей последовательности: различение самих форм, различение названий форм и лишь затем – самостоятельное называние [3].

Математическое развитие детей-дошкольников происходит как произвольно в повседневной жизни (прежде всего, в совместной деятельности детей с взрослыми, в общении друг с другом), так и путем целенаправленного обучения в ходе осуществления образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений.

Формирование представлений о форме у ребенка дошкольного возраста – это первоначальная ступень сенсорного воспитания, на которой закладываются употребляемые в дальнейшей жизни эталоны. Ученые-педагоги утверждают, что развитие представлений о форме и геометрических фигурах у дошкольников выступает одной из основных проблем при формировании математических знаний у детей данного возраста. Наиболее значительными исследованиями в этой сфере являются работы отечественных исследователей Л.А. Венгер, З.А. Михайловой, А.А. Столяр [3].

Форме принадлежит особое место среди многообразия свойств, которые необходимо познавать еще в дошкольном возрасте. Форма – это внешнее очертание предмета. Геометрическая фигура является эталоном для определения формы предмета.

Представлению формы предметов и ее обобщению способствует знание детьми эталонов – геометрических фигур. Все геометрические фигуры можно разделить на плоские и пространственные: так, например, треугольник, квадрат, круг, овал – плоские фигуры; куб, шар – пространственные. Задачей педагога является не только формирование у ребенка умения видеть, узнавать в соответствии с эталоном (той или иной геометрической фигурой) форму разных предметов, но и умения, абстрагируя форму от вещи, видеть ее в других предметах, проводить интеллектуальную замену, а также выделение в предмете наиболее существенных признаков [3].

Формирование представлений о форме у детей дошкольного возраста осуществляется в процессе восприятия.

Многочисленные исследования показали, что восприятие конкретной предметной формы доступно ребенку очень рано. Уже на втором году жизни можно констатировать у детей узнавание знакомых предметов по контурам. В дальнейшем, в дошкольном возрасте даже довольно сложные контурные и силуэтные рисунки легко узнаются детьми. К концу дошкольного возраста у детей достаточно развиты процессы восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются в формах и цветах. Но при этом у дошкольников еще отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов [1].

Анализ примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» по разделу «Форма» показал, что в рамках формирования элементарных математических представлений у старших дошкольников ставится задача по совершенствованию знаний о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник и др.); дети учатся обследовать форму этих фигур, используя осязание и зрение. Также в старшем дошкольном возрасте развиваются представления о том, как из одной формы сделать другую; дети учатся выделять существенные свойства фигур и предметов.

В целом следует отметить, что работа по формированию представлений о форме у детей старшего дошкольного возраста предполагает:

- работу не только с плоскостными, но и с объемными геометрическими фигурами;
- расширение круга геометрических фигур, предлагаемых для изучения детьми;
- формирование умения соотносить форму предметов с известными геометрическими фигурами;
- развитие представлений о том, как из одной формы сделать другую;
- конструирование фигуры по словесному описанию и перечислению их характерных свойств;
- составление тематических композиций из фигур по собственному замыслу;
- моделирование геометрических фигур;
- воссоздание сложных по форме предметов из отдельных частей по контурным образцам, по описанию, представлению.

Приемами активизации процесса формирования представлений о форме у детей старшего дошкольного возраста выступают:

- умелое применение дидактических приемов сравнения, противопоставления, обобщения;
- опора на имеющийся опыт детей, мобилизация знаний, чувственного опыта на выполнение задания – доступная мотивация дидактических упражнений;
- формирование интереса, положительного отношения к содержанию обучения [2].

Оптимальная форма проведения работы по формированию представлений о форме у дошкольников – организованная образовательная деятельность, ориентированная, предполагающая сочетание различных методов и приемов: путешествия, комбинированные, с использованием художественного слова, рассказов взрослых, считалок, с использованием сказочных героев и т.п. Познавательные интересы дошкольников повышаются, когда ООД принимает форму игровой проблемно-практической ситуации. Разнообразные проблемные ситуации создаются, например, на базе ТРИЗ, что дает возможность ребенку мысленно манипулировать и экспериментировать с категориями формы, сравнивать и сопоставлять их, переносить на другие предметы.

Содержание работы по формированию у старших дошкольников представлений о форме реализуется и в различных видах деятельности [1].

В конструктивной деятельности дети знакомятся с геометрическими фигурами, формой деталей, с помощью обычного конструктора и LEGO-конструктора («Найди недостающую фигуру», «Какой формы?» и т.п.). Старших дошкольников учат составлять план-карту, которая на первый взгляд состоит из линий, квадратиков, прямоугольников, но дети понимают, что это условные обозначения определенных предметов: улицы, дороги в детский сад или домой, участка ДОО. Занятия со строительным материалом и плоскостным конструктором способствуют развитию мышления детей, словесному объяснению (почему башня, построенная стопкой из множества кирпичиков, менее устойчивая, чем домик, построенный только из куба и треугольной призмы и т.д.), практической реализации и игровой мотивации.

В познавательно-исследовательской деятельности у детей формируются умения моделировать геометрические фигуры из палочек, составлять орнамент из определенной геометрической фигуры (круг, квадрат, ромб и др.) или из разных фигур (круг и квадрат, ромб, треугольник и круг и т.д.). Дети учатся пользоваться такими приборами, как линейка, циркуль для создания

композиций и преобразования фигур. В играх с песком дети также выполняют формообразующие действия.

В изобразительной деятельности дошкольники рисуют, лепят, вырезают, выполняют аппликации из геометрических фигур. Каждый вид такой деятельности развивает у них определенные качества: постепенно расширяется запас знаний на основе представлений о разнообразных формах и пространственном положении предметов окружающего мира; формируются мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение; обогащается словарный запас; формируется связная и образная речь. В свободной самостоятельной деятельности дети могут рисовать, используя геометрический трафарет: обводить фигуры, составлять предмет и раскрашивать.

В других видах продуктивной деятельности также находит отражение формирование представлений о форме. Например, занимаясь лепкой, дети сначала изображают цилиндрическую форму: столбик, палочки. Затем – шаровидные формы: шарик, мяч и т.п., после этого лепят диск (лепешку, печенье). Геометрическая аппликация для дошкольников также оптимизирует процесс формирования представлений о форме. Если для детей младшего возраста геометрические формы вырезает педагог, а детям предлагается разложить все подготовленные фигуры на листе бумаги в правильном порядке, и потом только – приклеить, то дети среднего и старшего дошкольного возраста учатся самостоятельно вырезать по контуру геометрические фигуры, выкладывают их в правильном порядке, после этого наклеивают.

В музыкальной деятельности в процессе ознакомления с музыкальными инструментами дети видят их форму: барабан, бубен – круглые, балалайка – треугольная и т.д. Во время музыкально-ритмических движений дети пользуются платочками, имеющими квадратную форму.

Во время двигательной деятельности дошкольники выстраиваются по прямой линии, идут по кругу, пользуются спортивным инвентарем, имеющим геометрическую форму: обручами (они круглые и их можно катать друг другу или крутить, вращать), гимнастическими палками (они прямые и с ними можно выполнять спортивные упражнения) и пр.

В процессе трудового воспитания дети определяют, что цветочный горшок имеет форму перевернутого (усеченного) конуса; листья у цветов – треугольные, овальные, круглые; аквариум с рыбками и шкаф с игрушками – имеют форму параллелепипеда и т.д. Дежурные перед занятием раскладывают

на прямоугольные столы прямоугольные альбомные листы, ставят стаканчики с водой, где сам стакан в виде усеченного конуса, а дно его похоже на круг.

На экскурсиях по городу дети видят, что дома имеют форму параллелепипеда, общественные здания украшены колоннами, постамент у памятников тоже имеет форму параллелепипеда, кафельная плитка на полу похожа на многоугольник (квадрат, прямоугольник). Зайдя в магазин, видят, что банки с консервами и со сгущенным молоком в форме цилиндра, вафельный стаканчик с мороженым – формы конуса; мяч, глобус – это сферы; торт – круглый и т. д. [3].

Ознакомление детей с формой предметов более продуктивно происходит при сочетании различных методов и приемов обучения. В первую очередь используются наглядные методы и приемы: «Посмотри и найди такую же фигуру», «На что похожа фигура» и др. Широкое применение в обучении находят практические методы и приемы: «Найди, принеси, покажи... выложи, начерти, составь узор» и другие. Наряду с наглядными и практическими используются словесные методы и приемы: «Как называется, чем отличаются, чем похожи; опиши, расскажи» и т.п. Работа по развитию представлений о форме осуществляется параллельно и органически увязывается с обучением счету, с упражнениями в сравнении размеров предметов. Большое значение имеет установление связи этой работы с обучением разным видам изобразительной деятельности, так как потребность воссоздать предмет (нарисовать, вылепить, сконструировать) вызывает необходимость четкого, расчлененного восприятия его формы.

1) Усвоенные детьми представления о форме закрепляются на прогулках во время наблюдений за живой и неживой природой, рассматривания предметов ближайшего окружения (дома, игрушки, веранды, деревья, клумбы, цветы и т.д.), экспериментирования с песком, водой, снегом. Во время выполнения режимных моментов ознакомление и закрепление проходит через сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, чтение литературы с математическим содержанием, математические сказки и др. Так, например, в старшем дошкольном возрасте в образовательной и самостоятельной игровой деятельности дошкольников может быть использована игра «Разложи по форме», цели которой: закрепление знаний о геометрических фигурах; развитие наблюдательности и внимания, умения видеть в окружающих предметах определенные геометрические фигуры.

Таким образом, формирование представлений о форме у детей старшего дошкольного возраста осуществляется как в организованной образовательной деятельности при формировании математических представлений, так и закрепляется в других видах деятельности. Особое внимание при организации работы по формированию представлений о форме у старших дошкольников необходимо уделять развивающим логико-математическим заданиям, играм и упражнениям.

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста и средством их развития является игра. ФГОС ДО рекомендует осуществлять образовательную деятельность с детьми в игровой форме, учитывая возможность выбора дошкольниками материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения. Игровая деятельность является одним из ведущих видов деятельности, в процессе которой решаются задачи практически всех образовательных областей [5].

Традиционно в ДОО предпочтение отдается дидактическим играм, которые используются с целью формирования у детей основных представлений, знаний, умений и навыков.

Сегодня в ДОО для всестороннего и творческого развития детей с самого раннего возраста педагогами широко используется популярная методика В.В. Воскобовича. Создатель методики Вячеслав Вадимович Воскобович признан одним из первых авторов многофункциональных развивающих игр для детей, которые в игровой форме формируют творческий потенциал ребенка, развивают его сенсорику и психические процессы. Дети, которые занимаются по данной методике, начинают рано читать, быстро выполняют различные математические операции, умеют логически мыслить и выполнять творческие задания; они обладают прекрасной памятью и могут долго концентрировать внимание.

В.В. Воскобович по специальности инженер-физик и на протяжении многих лет не имел отношения к педагогике и психологии. Изначально, игры были созданы автором для своих собственных детей, т.к. в начале 90-х годов было очень проблематично приобрести детские игры для развития логики, памяти и мышления. На данный момент можно ознакомиться с 40 развивающими играми Воскобовича и большим количеством соответствующих пособий по раннему развитию детей [4].

В.В. Воскобович уверен, что обучение должно быть веселым и непринужденным, в связи с этим, один из принципов его методики – интересные сказки.

Каждую развивающую игру Воскобовича сопровождает увлекательная сказка, которая помогает ребенку быстрее запомнить цифры, формы или буквы. В сюжете сказки малыш помогает героям, выполняя различные задания и упражнения.

Вторым принципом методики является игра с пользой. Развивающие игры автора достаточно многофункциональны: в игровой форме можно обучаться счету или чтению, развивать такие познавательные процессы, как память, мышление и логика. Таким образом, ценность игр Воскобовича заключается в их способности всесторонне развивать и обучать малыша.

Третий принцип методики Воскобовича заключается в развитии у ребенка творческого начала: игры и сказки помогают развивать воображение, фантазию и творческий потенциал детей [4].

Развивающие игры Воскобовича являются актуальными для детей от двух лет и старше. Игра может начинаться с элементарной манипуляции элементами и заканчиваться решением сложных многоуровневых задач.

Развивающие игры Воскобовича являются актуальными для детей от двух лет и старше. Игра может начинаться с элементарной манипуляции элементами и заканчиваться решением сложных многоуровневых задач.

Игры Воскобовича так же учитывают интересы каждого ребенка. Дети в ходе увлекательного игрового процесса совершают новые открытия и получают эмоциональное удовлетворение от выполненных ими задач. Большинство развивающих игр сопровождаются специальными методическими пособиями с иллюстрированными сказками, в которых необходимо выполнить интересные задания или ответить на поставленные вопросы. Добрые герои сказок помогают ребенку в игровой форме освоить не только азы чтения или математики, но и учат малыша общению и взаимопониманию.

Важно, что дети, выполняя различные задания по методике Воскобовича, долго не утомляются. Ведь ребенок самостоятельно выбирает темп и нагрузку занятия, переключаясь с одного задания на другое [4].

Классификация развивающих игр В. Воскобовича по цели и способу достижения результата поможет воспитателям более подробно определиться с выбором необходимого пособия:

- игры на плоскостное моделирование: «Чудо крестики», «Чудо-соты», «Радужная паутинка» и др.;
- игры на воссоздание и изменение по форме: «Логоформочки», «Фонарики», «Квадрат Воскобовича»;

- игры на трансформацию и конфигурацию: «Квадрат Воскобовича», «Змейка»;
- игры на освоение отношений (часть-целое): «Чудо цветик» и другие;
- игры на формирование представлений о форме: старший дошкольный возраст – «Чудо-крестики 2», «Игровизор + маркер», «Логоформочки 5», геоконт «Великан» [4].

Дадим характеристику некоторым играм и пособиям В.В. Воскобовича, которые можно использовать в работе по формированию представлений о форме у дошкольников.

1. Игра «Геоконт». Направлена на формирование, на основе образного видения, геометрических представлений старших дошкольников; развитие конструкторских умений, речи, моторики рук, внимания и мышления (умений сравнивать, сопоставлять, анализировать, наблюдать, делать простейшие обобщения и интерпретировать их).

Материалы: конструктор представляет собой дощечку из фанеры. На эту дощечку наклеена пленка с координатами и закреплены 33 гвоздика из пластмассы разных цветов. По центру крепится черный гвоздик, остальные же располагаются цветовыми группами, кроме белых гвоздиков сверху. В. Воскобович использовал в конструкторе законы оптики, говорящие о том, что белый цвет состоит из 7 цветов. Лучик белого цвета, попадая на центральный черный гвоздик, распадается на 7 цветов радуги. Это свойство помогает не только познакомить детей с основными цветами, но и упрощает знакомство детей с координатной системой. Лучи имеют буквенное обозначение в соответствии с цветом, где «Б» – белый, «К» – красный, «О» – оранжевый, «З» – зеленый, «Г» – голубой, «С» – синий, «Ф» – фиолетовый. К данной игре разработан комплекс сказок об удивительном «Геоконте»: «Гео, Метр и я дядя Слава».

Краткая характеристика и варианты использования. В. Воскобович придумал сказку для знакомства с «Геоконтом». Главные сказочные герои – это малыш Гео, ворон Метр и дядя Слава. Ребенок, своими иллюстрациями из резинок к сказке, совершает путешествие и помогает героям выбраться из различных сложных и опасных ситуаций. Все схемы, которые должны получиться у ребенка, представлены в пособии к конструктору. На «Геоконте» дети создают силуэты по показу взрослого и собственному замыслу, по схеме-образцу и словесной модели.

2. «Чудо-крестики 2». Направлена на развитие умения конструировать, логического мышления, творческих способностей, памяти, фантазии, сенсорных способностей (восприятия цвета, формы, величины); тренировку мелкой моторики рук, тактильно-осязательных анализаторов; формирование навыков счета, знаний об основных цветах и геометрических фигурах.

Материалы: игровое поле (рамка), 7 крестиков: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый (1 целый и 6 составные – из двух, трех, четырех, пяти, шести и семи частей), инструкция, альбом фигурок.

Краткая характеристика и варианты использования. На начальном этапе дети учатся собирать разрезанные фигуры в единое целое («крестики») прямо в рамке или на столе. Затем можно попробовать собирать фигуры по схемам из прилагаемой инструкции, из альбома с различными уровнями сложности или по замыслу. Можно предложить детям обвести фигуры на листе бумаги и раскрасить таким же цветом. В процессе упражнений ребенок знакомится и повторяет основные цвета, геометрические фигуры и их отличия, учится считать.

3. Коврограф «Ларчик». Направлена на сенсорное развитие; совершенствование психических процессов (память, внимание, мышление, воображение); развитие речевых навыков, экологических и математических представлений.

Материалы: игровое поле из ковролина, методический и наглядный материал: «Забавные буквы», «Забавные цифры», «Разноцветные веревочки», «Разноцветные круги», «Разноцветные квадраты – эталоны цвета», «Буквы и цифры» и оригинальные элементы: зажимы, кармашки.

Краткая характеристика и варианты использования. Коврограф Ларчик относится к универсальным пособиям. В процессе игры коврограф превращается в волшебную поляну в «Фиолетовом лесу», на которой происходят различные чудеса.

Поле коврографа разделено сеткой, которая помогает познакомить детей с пространственными и количественными отношениями, облегчает построение геометрических контуров, а в дальнейшем – облегчает ориентировку в тетрадах в клетку, позволяя увидеть их границу и расположение. Так же игре представлены радужные гномики с необычными именами, соответствующими цвету (Черныш, Бельш, Кохле, Охле, Желе, Зеле, Геле, Селе, Фи) в комплекте с домиками – цветными прямоугольниками. Гномы попадают в различные

ситуации, из которых дети помогают им выбраться, решая тем самым поставленные задачи.

В методичке к игре описаны следующие игровые ситуации: помоги гномикам найти свой домик; дружные гномики; дорога вежливости; магазин; ягоды на поляне; sudoku; цифроцирк; любопытная змейка; узнай и дорисуй; фантастическое животное; бродилка; звуковые прятки; новая жизнь старых вещей и многие другие. В ней также подробно описан механизм проведения работы: задачи, необходимые материалы, сказочная игровая ситуация и задания.

4. «Квадрат Воскобовича двухцветный». Направлена на развитие конструктивных умений, логического мышления, пространственного воображения, счетных навыков, мелкой моторики рук; формирование умений различать геометрические фигуры, определять их свойства и размеры; знакомство с геометрическими понятиями: угол, диагональ, сторона, центр.

Материалы: квадрат, состоящий из треугольников красного и зеленого цвета, закрепленных на тканевой основе, что позволяет легко превращать квадрат в любую фигуру; инструкция с 19-ю образными схемами-заданиями; сказочная методика «Тайна ворона Метра или сказка об удивительных приключениях-превращениях Квадрата».

Краткая характеристика и варианты использования. Для начала необходимо познакомить детей с игрой и рассмотреть, какие геометрические фигуры содержит в себе квадрат.

Игру сопровождает сказка «Тайна Ворона Метра или сказка об удивительных превращениях-приключениях Квадрата». В методике к каждому превращению квадрата прилагается волшебная история, которая поможет превратить каждое задание в увлекательное приключение.

Другой вариант использования – по схемам или собственным образам. К примеру, ребенок может превратить «Квадрат» в домик, конфету, летучую мышь, звездочку, башмачок, птичку, башенный кран и т.д. При этом важно объяснить детям правильный алгоритм складывания двух базовых форм: треугольник «ежик» и прямоугольник «мышка», на основе которых получаются другие фигуры. В инструкции есть условные обозначения, которые помогут ребенку правильно выполнять задания.

Таким образом, игры В.В. Воскобовича интересны для ребенка. В процессе игры ребенок открывает для себя новое и испытывает эмоциональное

удовлетворение от процесса. Многие из игр Воскобовича содержат методические пособия с иллюстрированными сказками, в которых нужно выполнить различные задания или ответить на вопросы. В игровой форме дети вместе с героями сказок осваивают не только новые знания, но и навыки общения. Среди безусловных положительных сторон игр следует выделить и то, что любое пособие имеет несколько уровней сложности и подойдет как трехлетнему ребенку, так и старшему дошкольнику, а иногда даже младшему школьнику.

Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1999. – 224 с.
2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н.Е. Вераксы, М.А. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 336 с.
3. Пономарева И.А., Позина В.А. Формирование элементарных математических представлений. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 80 с.
4. Развивающие игры Воскобовича. <https://www.geokont.ru/>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

© В.В. Гордеева, А.В. Морозова 2021

ГЛАВА II.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

УДК 378

О ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Катаева Лилия Юрьевна

д.ф.-м.н., профессор

Самарский государственный университет путей сообщения
(филиал СамГУПС в г. Нижнем Новгороде)

Аннотация: Стремительно меняющийся мир и изменение взаимосвязей в мировом сообществе неизменно сказываются на развитии системы высшего профессионального образования в целом и в России в частности. В работе на основе анализа статистических данных и процессов в высшем профессиональном образовании рассматривается его трансформация, начиная с 1980 г по настоящее время. На основе анализа данных выделены как общемировые тенденции и тенденции в системе образования в России. Рассматривается два ключевых периода, оказавших существенное влияние на образовательную среду. Процессы в период до 1995 года в основном связаны с расширением возможностей человека получать образование в других странах, бурным изменением геополитической обстановки в мире и финансовой неоднородности мирового сообщества. Второй период резкого изменения системы образования в мире связан с пандемией и необходимостью использовать дистанционные технологии в образовании и стремительном развитии интерактивных технологий обучения.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, общемировые тенденции в образовании, пандемия.

ABOUT THE TRANSFORMATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Kataeva Liliya Yurievna

Abstract: The rapidly changing world and relationships in the world community invariably affect the development of the system of higher professional education in general and in Russia in particular. In the article, based on the analysis of statistical data and processes in higher professional education, its transformation is traced from 1980 to the present. Highlighted the global trends and tendencies in the education system in Russia. Two key periods are considered that significantly influenced the educational environment. The processes in the period up to 1995 are mainly associated with the expansion of a person's opportunities to receive education in other countries, the rapid change in the geopolitical situation in the world and the financial heterogeneity of the world community. The second period of radical change in the education system in the world is associated with the pandemic and the need to use distance technologies in education and the rapid development of interactive learning technologies.

Key words: higher professional education, global trends in education, pandemic.

Период перестройки в соцстранах и глобальных тенденциях в высшем профессиональном образовании в период до 1995 года

Для любого государства высшее профессиональное образование играет ключевую роль и способствует формированию его кадрового потенциала. История развития цивилизации уже ни один раз подтвердила на практике, что обеспечить высокий уровень прогресса страны, ее независимого существования, как в экономическом, так и политическом ключе невозможно без хорошо отлаженной системы высшего профессионального образования. Однако с силу трансформации общества, изменения окружающего мира, трансформация мировых взаимосвязей требует изменения не только общества в целом, но и изменения системы образования. Таким образом, система высшего профессионального образования не может оставаться статичной. Она должна развиваться и трансформироваться вместе с изменением и развития мировых и внутригосударственных тенденций.

Среди общемировых тенденций следует выделить те, что проявляются для системы высшего профессионального образования в любой стране, независимо от уровня ее развития. Общенациональные тенденции характерны для конкретного государства. Конечно же, тенденции общемировые и общенациональные находятся в постоянной диалектике. Общемировые тенденции показаны на рис.1. подтверждением данных тенденций служат статистические данные. Абсолютный рост числа студентов в динамике с 1980 по 1995 гг показан на рис.2. Как видно из рис.2 и рис.3а имеем общий рост числа студентов по всем странам 24% [1, 2], за исключением бывших соц.стран, РФ и стран СНГ. Убыль по последним странам составила -12.1% и была спровоцирована процессами изменения экономического строя данных стран и наличием процессов перестройки в этих государствах. При этом рост числа студентов на 10000 человек населения близок к линейному. По данным [1-3] период с 1980 по 1995 годы рост профессорско-преподавательского состава практически пропорционален росту количества студентов и составляет 56%. Процессы глобализации подтверждаются статистическими данными, так в 1995 году 1,6 млн. студентов обучались в пятидесяти странах мира, принявших данных студентов [2, 3].

Рис. 1. Общемировые тенденции в высшем профессиональном образовании до 1995 года

**Рис. 2. Процент роста числа студентов на 10000 человек населения
с 1980 по 1995 гг.**

На рис.3б приведена диаграмма, показывающая процент иностранных студентов из общего их числа в 1995 году. Другая мировая тенденция роста расходов на одного студента за период с 1985 по 1995 гг. Стоимость обучения без расходов на питание и проживание в США для крупных университетов достигла 30 тыс. долларов США в год, в Европе более 6,5 тыс. долларов США в год. При этом для остальных стран эти значения значительно ниже, но тенденция роста для всех стран охраняется. Процесс компьютеризации до 1995 года был связан с бурным экспоненциальным развитием информационных технологий и необходимостью повышения компьютерной грамотности населения. Цифровые технологии проникли практически во все сферы жизни общества. Использование диджитализации в высшем профессиональном образовании дало толчок развитию системы дистанционного образования. Уже в 80-х годах 18 стран имели 10% студентов, обучающихся в дистанционном образовании, а таких странах как Китай – их доля составила 24%.

Рис. 3. Динамика изменения числа студентов (в тыс. чел.) в мире с 1980 по 1995 гг. (а) и ежегодный прирост иностранных студентов в год (б)

Организация качественного дистанционного обеспечения – задача весьма трудоемка и требует помимо формирования комплектов учебных материалов создания пакетов прикладных программ, дающих возможность использовать элементы интерактивности и мультимедийности для поддержки процесса обучения. Необходим подбор типовых задач по разным предметам с содержательной частью отвечающей направлению подготовки [4].

Следует отметить, что по данным [2, 3] большая доля студентов вовлеченных в дистанционное высшее профессиональное образование до 1995 года относилось к странам, не имеющим доступа к прогрессивным компьютерным технологиям, что показывают данные на рис. 4. Это в основном страны являющиеся потребителями образовательных услуг на период до 1995 года. При этом существует упрощение учебных планов и материалов для дистанционного образования. Страны, развитые, в свою очередь тоже начинают использовать дистанционные технологии как дополнительный источник повышения знаний студентов.

Рис. 4. Процент студентов вовлеченных в дистанционное высшее профессиональное образование в 1995 году

Быстро развивающиеся процессы глобализации мира наиболее ярко проявили себя в экономике, науке и в сфере высшего профессионального образования. Наднациональные научные исследования стали превалировать. Новые информационные технологии повысили уровень взаимосвязей между учеными всего мира и ускорили процессы обмена студентами в мире, что показано на рис.6. В 1995 году 50 стран мира обучали 1590 тыс. зарубежных студентов. Из этого числа только 9% студентов приходится на бывшие страны социалистического лагеря, России и стран СНГ.

Рис. 6. Процент от общего числа иностранных студентов

Рост расходов на высшее образование и неуклонный рост количества студентов неуклонно приводят к увеличению числа работников в данной сфере.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интересен факт, что бюджет российского университета с числом студентов 15000 человек составлял в 1995 году 5 млн. долларов в год, а американского от 300 до 1300 млн. Бурное развитие новых технологий привело к необходимости обновления знаний у людей в период от 2 до 10 лет. Поэтому старшее поколение населения вынуждено пройти этот процесс. Другая причина, приводящая к повышению интереса к высшему образованию наличие финансовых возможностей у старшего поколения и возможности получить образование ради удовольствия при наличии свободного времени.

Общемировая тенденция миграционных процессов и «утечки мозгов» обусловлена неоднородностью развития стран. Различный уровень цивилизации, оплаты труда и различия в лабораторной базе привели к притоку более квалифицированных кадров высшей школы в более развитые страны. В 1998 году число мигрантов с высшим профессиональным образованием составило 83674. В основном это были работники науки, высшего образования и бизнесмены. В результате данного миграционного процесса Россия потеряла целые научные направления. Потеря кадрового потенциала является первопричиной ослабления высшего профессионального образования страны в целом и в дальнейшем приводит к ее деградации.

Из рис.5 видно, что большее число обучающихся, приходится на две группы: право и социальные; естественные и сельскохозяйственные.

Рис. 5. Сравнительный анализ общемировых тенденций и тенденций в РФ в период с 1985 по 1995 гг. доли обучающихся по разным направлениям профессиональной подготовки

До 1995 года в РФ и странах СНГ на гуманитарные направления обучения приходилось 7% обучающихся. К 1995 году это значение выравнивается со среднемировым значением и ставило 12%. Видим, что есть перевес по сравнению с общемировыми тенденциями свойственным естественным и сельскохозяйственным направлениям высшего профессионального образования. Данный факт объясняется инерционностью процессов, происходящих в образовании данных стран. Система высшего профессионального образования, созданная в России на момент 1995 года, преимущественно направлена была на фундаментальное образование и не могла быстро адаптироваться под резко меняющиеся тенденции в развитии страны.

Политические процессы тоже оказали свое влияние на систему высшего профессионального образования в мире. Распад СССР и формирование гегемонии США в области высоких технологий привели к превалированию и проникновению многоуровневой системы образования США в системы других стран, в том числе и России. Другой страной, довлеющей на высшее профессиональное образование стран мирового сообщества, стала Великобритания. Сформировавшийся англоязычный тандем привел к усилению позиций английского языка. США сформировали глобальную образовательную мега систему, влияющую на развитие мировой цивилизации, число студентов в данной системе 14,261 млн. человек и это создает для государства дополнительные сложности и требует финансирования. Но с другой стороны приоритет США до 2000 г в сфере телекоммуникаций и компьютерной сфере позволило английскому языку претендовать на роль языка международного сообщества, т.к. на данном языке была вся техническая документация и для использования приоритетных технологий требовалось ее изучение, а это привело к необходимости внедрять данный язык на всех уровнях системы образования в других развитых и развивающихся странах мира.

Таким образом, в условиях изменяющейся экономики страны, преобладании США в финансовой, телекоммуникаций и компьютерной сфере, попытка перестроить систему образования в России по стандарту европейских стран и США, раскачивание страны между путями развития привели к плачевным результатам для России. Непонимание роли и важности высшего профессионального образования привело к тому, что оно было брошено на самовыживание, а негосударственные вузы встали на рельсы получения

доходов от образовательных услуг в ущерб качеству образования. Разный уровень отчетности и требований к государственным и негосударственным вузам в период перестройки года привели к перераспределению финансовых ресурсов в пользу негосударственных, коммерческих структур. Резко упал уровень зарплат и престиж работников высшего профессионального образования, и спровоцировало кризис всей системы высшего профессионального образования в целом. Как показало исследование система высшего профессионального образования и мирового развития цивилизации диалектически взаимосвязаны.

Трансформация высшего профессионального образования в период с 1995 и повышение качества образования

Для данного периода характерными чертами стали процессы ускоряющейся глобализации академического пространства, мобильности и диджитализации. На фоне процессов глобализации происходят структурные изменения на рынке труда с постоянным ростом желающих получить высшее профессиональное образование. На фоне данных процессов продолжается рост числа студентов в мире. Согласно [1-3] намечены основные тенденции в области развития высшего образования. Главная задача на предстоящее десятилетие – повышение качества образования. Но огромный спрос на высшее профессиональное образование приводит в диссонансное состояние системы высшего профессионального образования в силу имеющихся объективных причин: ограниченных ресурсов и сдерживающий технологический фактор. Преобладание традиционного – контактного образования и отсутствие технических возможностей для перехода к массовому дистанционному образованию с сохранением его высокого качества [5, 6]. Динамика высшего профессионального образования хорошо прослеживается на данных об увеличении доли студентов высших учебных заведений в населении с 2002 и 2005 гг. и показана на рис. 6. Как видно из рис. 6 Россия не попала в перечень стран имеющих положительную динамику, т.к. таковой не наблюдалось. Как показал анализ данных [3] страны с высоким значением по доли населения с высшим профессиональным образованием имеют и высокий индекс образования близкий к 0,97 и имеющих 21-30% с высшим образованием среди населения в возрасте от 25 лет до 64 лет. К ним относились в 2005 году страны с доходом, превышающим Австралию с доходом \$30610 и до близких к США -

\$41950. По данным за 2005 год исключением стали такие страны как Израиль (\$25280), Корея (\$21850) и Россия (\$10640). Если смотреть на общее количество студентов, то здесь абсолютным лидером является США – 13,2 млн, а в России 6,9 млн, Индия 11,8 млн и Китай – 10,2 млн. Именно в этих странах обучается 40% общемировой численности студентов. Если оценить процентное соотношение людей с высшим образованием к числу людей с образованием, включая среднее профессиональное, то здесь лидерами в 2005 году становятся Венгрия, Италия и Польша (100%), Норвегия (93,%), Нидерланды и Мексика (93,3%), а в России (38,2). Видно, что по данному показателю на 2005 год Россия существенно отстала от лидеров, однако в свете современного развития высшего профессионального образования наблюдается значительный прогресс по данному показателю.

Рис. 6. Увеличение доли взрослого населения с законченным высшим образованием за период с 2002 по 2005 гг.

В период после 2008 года на первое место в мировой системе профессионального образования лидерство принадлежит в основном странам с высоким уровнем охвата населения высшим профессиональным образованием. Из общемировой тенденции в данный период до 2008 года исключением стали такие страны как Индия и Китай. В этих странах наблюдается бум на высшее образование, большая динамика роста студентов и бурное развитие

дистанционного образования [6, 7], однако по количеству обучающихся иностранных студентов лидером остаются США при этом доля их в общемировой численности уже в 2008 г составила 21,6%, а в России – 3,3%. Не смотря на это уже в 2007 году Россия вошла в десятку лидеров по числу вузов (145 вузов), входящих в рейтинг 5000 [6, 7]. Рост населения вовлеченного в образовательный процесс, увеличение доли иностранных студентов, развитие новых технологий в обучении и наличие технической базы - все это создает условия для успешного развития системы дистанционного образования.

В условиях пандемии начиная с 2019 года это уже не только необходимость, а реальность и неотъемлемая часть современного высшего профессионального образования [8]. Мировые тенденции в современном высшем профессиональном образовании тоже претерпели кардинальные изменения. Влияние человеческого капитала в экономике страны становится одним из важнейших факторов, оказывающих непосредственное влияние на безопасность региона и страны в целом [9, 10]. Прогнозирование и учет особенностей регионального развития просто не возможно без учета составляющей высшего профессионального образования [9, 10]. В свете современной трансформации роли высшего профессионального образования необходимо учитывать его возрастающую роль с точки зрения региональной безопасности [11, 12]. Растет сложность самой системы образования, то неизменно вызывает трансформацию требований к работникам данной сферы и к ее управлению. Развитие технологий приводит к сокращению числа рабочих мест на производстве, а появляющиеся новые требующие нового поколения высококвалифицированных специалистов. Это привело к повышению спроса на высшее профессиональное образование, но при этом остается востребованным ручной не рутинный и творческий труд. Повышение востребованности высшего профессионального образования неизменно приводит к повышению его стоимости и даже в странах с платным высшим профессиональным образованием государственное финансирование его постоянно растет. В некоторых странах активно расширяются программы образовательного кредитования, так в США задолженность по ним составляла в 2017 более одного трлн. Долларов и постоянно растет. Для сокращения издержек на образование распространяется мировая тенденция создания новых образовательных платформ на базе объединения крупных вузов. Активно развивается сетевая организация образования по всему миру. Продолжает расти

дифференциация качества образования и его доступности, что еще более сказывается на расслоении общества. Сохраняется тенденция непрерывного повышения квалификации в свете быстроменяющихся современных технологий. Развитые страны пользуются уязвимостью и неспособностью справиться с растущим потоком желающих получить высшее образование развивающихся стран и продолжают расширять свои возможности, а для уменьшения издержек на образование переходят на развитие виртуальных университетов. При этом не следует забывать о прикладной направленности при обучении [13, 14] таким дисциплинам как математика, математическое моделирование, физика и другие. При обучении общим дисциплинам, таким как математика необходимо делать акцент на формировании навыков решения профессиональных задач и учитывать специфику подготовки кадров высшего профессионального образования по конкретным направлениям и специальностям при создании методической литературы [15, 16]. Для экономической направленности использовать методические разработки, включающие решение задач, характерных для этих специальностей по математике, численным методам, математическому моделированию и других [13], а для технических специальностей необходимо делать упор на задачи, характерные для соответствующего направления подготовки по математике, численным методам и другим предметам [15, 16]. Нарастание кадрового дефицита в средней школе приводит к увеличению наполняемости классов, снижению качества образования и это со временем неизменно отразится на качестве подготовки в ВУЗах. Отставание роста зарплат и рост бюрократической нагрузки в сфере высшего профессионального образования приводит к оттоку из нее наиболее талантливой молодежи в другие, более привлекательные отрасли. Демографическая яма спровоцировала снижение государственных вузов на 25% и частных на 42%. Недофинансирование высшего профессионального образования привело к интенсивному развитию легальных платных образовательных услуг до середины 90-х годов и созданию трудно реформируемых систем. Продолжая данную тенденцию, государство толкало Вузы на поиск новых путей заработка [17].

На фоне глобальных изменений в области высшего профессионального образования Российские достижения не столь впечатляющие. Конечно, как было показано выше, по некоторым показателям Россия не отстает от стран лидеров, но процесс изменения системы в целом все еще отстает от мировых

тенденций и по индексу человеческого развития занимает сорок девятое место среди 189 стран мирового сообщества. С 2008 года была сформирована новая архитектура системы высшего профессионального образования: национальные, национально-исследовательские; опорные университеты. Для увеличения доли участия в мировом сегменте образовательных услуг реализуется проект «5-100», но вот в создании виртуальных университетов Россия явно остается в аутсайдерах. Традиционная система образования остается в России приоритетной.

Список литературы

1. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирный статистический обзор по высшему образованию. Рабочий документ. ЮНЕСКО. Париж, 1998 г.
2. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Заключительный доклад. ЮНЕСКО. Париж, 1998 г.
3. Всемирный доклад по образованию. Учителя, практическая деятельность и новые технологии. ЮНЕСКО. 1998 г.
4. Архаров Е.В., Катаева Л.Ю. О некоторых теоретических аспектах прикладной направленности обучения высшей математике студентов // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 78.
5. Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Высшее образование в странах мира: анализ данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования. М.: Издательство СГУ, 2009. 244 с.
6. Образование в цифрах: 2020: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2020.
7. Дистанционное образование в странах мира: масштабный фактор / О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская, Л.А. Гадрани // Трансграничное образование: современные реалии и перспективы. Научные труды СГА. М.: СГУ, 2008. С. 11–39.
8. Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А. Российские вузы в международном рейтинге веб-сайтов // Приоритетные национальные проекты и бережение нации. М.: ИНИОН, 2008.
9. Масленников Д.А., Митяков С.Н., Катаева Л.Ю., Федосеева Т.А. Выявление особенностей стратегического развития регионов на основе

статистического анализа индикаторов // Экономика региона. 2019. Т. 15. № 3. С. 707-719.

10. Катаева Л.Ю., Масленников Д.А., Федосеева Т.А. Влияние индикаторов на прогнозируемость экономической безопасности региона // Фундаментальные исследования. 2019. № 12-1. С. 72-76.

11. Масленников Д.А., Митяков С.Н., Катаева Л.Ю., Федосеева Т.А. Выявление особенностей стратегического развития регионов на основе статистического анализа индикаторов // Экономика региона. 2019. Т. 15. № 3. С. 707-719.

12. Катаева Л.Ю., Масленников Д.А., Федосеева Т.А. К вопросу о мониторинге экономической безопасности региона // Школа Науки. 2019. № 11 (22). С. 15-17.

13. Катаева Л.Ю., Ильичева М.Н., Федосеева Т.А., Масленников Д.А. Численное решение задач экономики с использованием Excel, C++ и MatLab - учебное пособие / Нижний Новгород, 2020.

14. Алексеенко С.Н., Катаева Л.Ю. Поверхностные интегралы. Теория: учебно-методическое пособие для студентов всех специальностей и всех форм обучения - Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. – Нижний Новгород, 2011. 23 с.

15. Катаева Л.Ю., Масленников Д.А., Лоцилова Н.А., Белоцерковская И.Е., Галина Н.В., Федосеева Т.А., Ильичева М.Н. Численные методы решения прикладных задач - учеб. пособие / Нижний Новгород, 2014.

16. Катаева Л.Ю., Крайзлер М.Б., Савченко А.В. Методы решения задач естествознания - учебное пособие для студентов технических специальностей / Л.Ю. Катаева, М.Б. Крайзлер, А.В. Савченко; Федеральное агентство по образованию, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева. Нижний Новгород, 2007.

17. Клячко Т.Л. Образование в России и мире. Основные тенденции // Образовательная политика. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. Москва. 2020. №1 (81) С. 26-42.

© Л.Ю. Катаева, 2021

УДК 37.043

**ПЕРСПЕКТИВЫ НАУЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО И
ПРЕДМЕТНО-НАПРАВЛЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ СО ЗНАНИЕМ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Л.П. Гадзаова

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры
иностранных языков для гуманитарных факультетов
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный
университет (СОГУ) им. К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ,
профессор кафедры педагогики и психологии
Чеченского госуниверситета ЧГУ, г. Грозный

Аннотация: Задачи и цель изучения иностранного языка рассматриваются в данной статье не только как средство приобретения знаний, но и с точки зрения перспективы практического применения этих знаний. Язык изначально является основным средством общения и ключевой квалификацией вообще в социуме; однако, навыки владения иностранными языками, наряду с родным языком и знанием национальной культуры, все больше становятся необходимым условием для ориентирования во всех областях нашей жизни, основой практической межкультурной коммуникации (МКК). В перспективе обучение иностранным языкам в неязыковом вузе – это передача студентам широкого спектра навыков понимания текстов и медийных продуктов разного жанра, а также научных лингвистических и иных утверждений, их структур; определения языковых уровней устного и письменного общения с другими людьми на их языке дифференцированно, с надлежащим качеством, способствуя, таким образом, самопониманию, пониманию других и пониманию мира, расширению и углублению приобретенных на родном языке знаний. Современные подходы: когнитивный, коммуникативный и др., как правило, основываются на цифровых технологиях, развивая межкультурную компетентность у студентов, умение общаться с использованием когнитивных знаний и творческих навыков. Знание языков и особенностей культур рассматривается прагматично; на первый план выходят закономерности выражения различных речевых намерений в связи с прогрессирующей

глобализацией на местном и международном уровне и ясностью перспектив предложений о работе, где нельзя обойтись без знания иностранных языков. Чтобы утвердиться на рынке труда, выпускникам неязыковых специальностей, владеющим достаточной профессиональной компетентностью, следует уметь обсуждать сложные вопросы с потенциальными иностранными партнерами, преодолевать языковые барьеры при телефонном разговоре, или написании делового письма, т.к. это может помочь им стать уже реальными партнерами в нужной сфере. Российские вузы сегодня постоянно апробируют новые методы обучения иностранным языкам, или модифицируются существующие, которыми пренебрегали раньше, адаптируясь к текущим потребностям общества и требованиям рынка труда. При этом требования к обучению изменяются и преобразуются таким образом, чтобы их можно было использовать в реальной практической деятельности, подходить с точки зрения необходимости и полезности. Цель обучения – развитие языкового чувства, приближенного к аналогичному чувству на родном языке.

Ключевые слова: целевая направленность обучения иностранным языкам, языковая дидактика неязыкового вуза, перспективы сосуществования языков и культур.

PROSPECTS FOR RESEARCH-ORIENTED AND SUBJECT-ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION WITH KNOWLEDGE OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract: The tasks and purpose of learning a foreign language are considered in this article not only as a means of acquiring knowledge, but also from the perspective of practical application of this knowledge. Language is initially the main means of communication and a key qualification in General in society; however, skills in foreign languages, along with the native language and knowledge of national culture, are increasingly becoming a prerequisite for orientation in all areas of our life, the basis of practical intercultural communication (ICC). In the future, the teaching of foreign languages in non-linguistic higher school is the transfer to students of a wide range of comprehension skills of texts and media products of different genres, as well as scientific and other linguistic claims of their structures; determine levels of oral and written communication with other people in their language, in a differentiated manner, with appropriate quality, and thus, self-

understanding, understanding others and understanding the world, the expansion and deepening acquired in their native language knowledge. Modern approaches, cognitive, communicative, etc., are usually based on digital technologies, developing students' cross-cultural competence, the ability to communicate using cognitive knowledge and creative skills. Knowledge of languages and cultural characteristics is considered pragmatically; the laws of expression of various speech intentions come to the fore in connection with the progressive globalization at the local and international level, and the clarity of prospects for job offers, where it is impossible to do without knowledge of foreign languages. To establish themselves in the labor market, graduates of non-linguistic specialties who possess sufficient professional competence should be able to discuss complex issues with potential foreign partners, overcome language barriers when talking on the phone, or writing a business letter, because this can help them become real partners in the desired field. Russian universities are constantly testing new methods of teaching foreign languages, or modifying existing ones that were neglected before, adapting to the current needs of society and the requirements of the labor market. At the same time, training requirements are changed and transformed in such a way that they can be used in real practice, approached from the point of view of necessity and usefulness. The purpose of the training is to develop a language sense similar to that of the native language.

Key words: target orientation of foreign language teaching, language didactics of a non-linguistic University, prospects for the coexistence of languages and cultures.

Введение. В преподавании иностранных языков целесообразно использовать строго целевую направленность с учетом того, что в мире межкультурное общение между различными государствами, народами является одной из важнейших социальных, политических и экономических задач. Глобализация продолжает нарастать на разных уровнях: локально внутри мультинациональных и мультикультурных обществ; в политике, в бизнесе, здравоохранении, спорте, банковской сфере, образовании и т.д. и, как парадокс, предпринимаются колоссальные усилия по предотвращению риска потери культурной самобытности и языка, как части культуры. «В современном научном мире дисциплины, возникшие в зоне соприкосновения различных областей знания, оказываются наиболее перспективными, поскольку дают возможность интегрировать усилия специалистов из разных областей науки в

достижении общей цели, позволяют пересмотреть традиционные проблемы с новых позиций, предполагают разработку новых методик исследования языка, соответственно, дают возможность получить результаты, значимые не только для самой лингвистики» [4, с. 160].

Мы наблюдаем, как мультикультурные общества объединяются с большими военными усилиями, существуют под постоянным давлением и, как результат, имеют тенденцию вызывать усиление культурной напряженности. Даже демократически созданным мультикультурным обществам обычно требуется много времени и энергии, чтобы выйти из фазы мультикультурной толерантности, терпимости для сохранения национальных ценностей и самобытности, что мы наблюдаем сейчас в Европе и ряде других стран. В этой ситуации знание языков ускоряет бизнессвязи, экономическое, а затем и межкультурное сотрудничество. Сегодня в крупных странах, давно объявивших себя цивилизованными и демократическими, на поверхности и на поверку оказываются этноцентризм, ксенофобия, расизм, дискриминация, вызывающие ожесточенное сопротивление, терроризм, даже локальные войны, и геноцид. Все это свидетельствует о необходимости, или, хотя бы, вынужденном сосуществовании культур, а без посреднических усилий дипломатии со знанием особенностей языков, осуществления эффективных процедур посредничества между культурами появляется напряженность. Язык не может решить все проблемы, однако он играет ключевую роль в установлении любых связей и отношений. А общение начинается через культурные границы, и только с их помощью, или их преодолением продолжается интеграция и межкультурный обмен, который выходит за рамки освоения структур языковых систем. Поэтому необходимость солидного, качественного образования, обучения и повышения квалификации в области обучения иностранным языкам постоянно увеличивается во всех сферах языкового соприкосновения, особенно ответственного на технических участках, где наши специалисты часто востребованы и «переводчики берут на себя огромную ответственность, так как от их профессионализма может зависеть не только функционирование предприятия, но также безопасность человеческой жизни» [3, с. 132].

На практике мы убеждаемся, что недостаток знания иностранного языка и языковой осведомленности, особенно в обществе и политике, в свою очередь, приводит к целому спектру противоположных позиций, которые, в конечном итоге, имеют огромное влияние на уровень мотивации обучения. Этот спектр

характеризуется пониманием важности языка, как самоценности и важной части культуры, с одной стороны, и, с другой, его посреднической роли, например, в бизнесе, науке, экономике, или в повседневной жизни, с учетом небывалого размаха миграции, обменов разного направления (отдельно языковая проблема беженцев) и т. д.

Знание языков способствует приобретению культурных прагматических навыков (что, например, необходимо для интеграции в чужое/чуждое общество). Традиционная методика преподавания во всем мире имеет тенденцию (несмотря на достойные похвалы педагогическую практику, дидактическую, структурную, концептуальную и образовательную политику, инициативы), сливаться с цифровыми технологиями, которые человечество уже научилось использовать в очищении экологии языка, сохранении его органики и убедительной демонстрации его позитивной динамики.

Овладение основными грамматическими структурами, которые приводят к формированию правильных предложений с помощью достаточного количества письменных и устных упражнений с преобладающими формами грамматически правильного заполнения пробелов, или грамматически ориентированными преобразованиями («заменить временные формы глагола», «правильно перевести степени сравнения», «корректное употребление вспомогательных и модальных глаголов и местоимений», «различать и правильно переводить /образовывать причастия» и т.д.), гарантирует корректное применение изученных правил. Перевод текстов на иностранный, а позже с иностранного служит доказательством уровня владения языком. Правила употребления грамматики и лексики выводятся из обучения, в конце концов, из соответствующего учебного состояния и, как правило, интуитивно. Пояснения и обсуждения, анализ текста постепенно переходят с исходного на иностранный язык. В центре внимания обучения – устное языковое повторяющееся прослушивание. На наш взгляд, в очень общих методических подходах успех значительно зависит от определенных фактов, таких как личность преподавателя, его квалификация, способность объяснить и передать информацию вербально и невербально, аудио/визуально, ориентированно на повседневные ситуации, представленные в специальных текстах и диалогах, разработанные для обучения.

Сейчас все подходы: когнитивный, коммуникативный и др., как правило, основываются на цифровых технологиях, развивая межкультурную

компетентность у студентов, умение общаться с использованием когнитивных знаний и творческих навыков на реальных ситуациях, быстром доступе нужной информации. Язык рассматривается прагматично, на первый план выходят закономерности различного выражения речевых намерений. Больше внимание уделяем прагматическим, когнитивным и коммуникативным целям обучения. В первом подходе на главный план выходит чисто конкретная применимость: в каких ситуациях студент будет применять иностранный язык, каковы его намерения. Очень полезны переводческие упражнения с переводом «для правильной трактовки интернет-мема и достижения нужного коммуникативного эффекта. «Будучи прецедентными феноменами, интернет-мемы обладают культурными коннотациями, вызывающими у носителей языка осознание отнесенности дискурса к определенному культурному пространству, к специфической системе культурно значимых смыслов, стереотипов и ценностей» [5, с. 82]. Как преподаватели, мы можем обучать соответствующему произношению, правописанию и т.д. В когнитивном подходе важно понимание применяемых языковых средств.

Коммуникативный подход формирует способность адекватного корректного поведения и действий в целевой языковой среде, ситуации и партнерстве. Используемые методы и переводческие языковые средства служат только, как вспомогательные знания для приобретения этих навыков. Языковые, лексико-грамматические структуры акцентируются в коммуникативном контексте, но без постоянного напоминания правил.

В последнее время усиливается межкультурный познавательный аспект обучения. Работа с текстами культурного разнообразия и тематического сравнения с ситуациями и поведением в исходной языковой области, вывод общих черт и различий направлен на лучшее понимание контента текста, диалога; пополнение разнообразной осведомленностью о новых, теоретически обоснованных инновациях, развитие аналитического мышления, навыков разбора действий и связанного с ними языкового выражения. Это также объясняет усиление работы в плане «освежить» знание традиционных и новейших методов обучения и не только, чтобы научиться делать анализ текста, а чтобы уметь извлекать опыт справляться с реальными ситуациями.

Методология.

В статье представлены основные особенности некоторых методов обучения иностранному языку: метод общеознакомительного, бессловарного

чтения и осмысления контента текста, лексико-грамматического перевода со словарем, метод целевого лингво-культурологического анализа текста, метод выявления ценностного содержания текста и определения иерархии ценностного ряда речевых упражнений, разговорной речи; когнитивный, коммуникативный, межкультурный подходы; межличностный коммуникативный контекст; устно-речевая и письменная посредственность. А также сочетание психолого-педагогического, эстетического, интеллектуально-когнитивного подходов с эмоциональным, что является наиболее важным критерием нашего выбора методов работы.

Результаты исследования. Мы реализуем межкультурную компетентность (МКК) – как результат обучения реальному общению, то есть, умению максимально достоверно использовать язык, даже на начальном уровне; включение в упражнения практически употребляемых слов и выражений на закрепление, как речевых навыков, так и понимание на слух развивает способности общей речевой компетентности.

Все методы и традиционные, и инновационные направлены нами на доминирование содержания и цели курса обучения иностранному языку не только как средству понимания сказанного другими, но и их мышления и действий. Сравнительно сопоставительный перевод аутентичных текстов и творческий анализ информации направлены также на открытие интереса, любознательности, восприятие культуры изучаемого народа и его языка: научить думать, понимать, действовать, как его представители. Тогда появляется чувство языка, понимание культуры и корректность поведения. Для этого разрабатываем и систематически обновляем материал обучения, обусловленный тематическим полем реальной ситуации, способствующий развитию у студентов навыков формулирования соответствующих ассоциаций, мыслей и действий.

Хорошее знание иностранного языка – доказательство научно-ориентированного, предметно-направленного профессионального образования. Это означает, что выпускники неязыкового вуза хорошо образованы и достаточно компетентны в экономике, искусстве, литературе, средствах массовой информации, умении рассуждать и корректно демонстрировать это в языковом выражении в письменной и устной форме.

Современные средства обучения иностранным языкам, прежде всего, цифровые, используются для:

- разработки актуальных текстов и отборе медийных продуктов (анализ, интерпретация и проектирование, оценка, сравнительное сопоставление и др.);
- письменных и устных презентаций (изучение, обсуждение и оформление текста, демонстрации интернет-мем);
- размышлений о языке в виде докладов, рефератов, сообщений и т.д. (история языка, языковая система, коммуникативная функция языка и языковая философия);
- овладения методами и приемами работы (переводческая деятельность, методы понимания текста, умение общаться письменно и устно).

Процесс овладения родным языком проходит, прежде всего, под постоянным лингвистическим влиянием социума (дома родителей и т.д.). Цель обучения иностранному языку в вузе состоит в том, чтобы соединить эти языковые навыки (навыки понимания, выражения и понимания), развить и расширить их. В основном это приводит к трем предметным областям, которые, в зависимости от уровня развития обучающегося, связаны: с предметными областями его социума, собственным опытом, или планами, ориентированными на будущее (весьма ограниченными в масштабах региона, но есть примеры неплохих карьерных достижений наших выпускников).

В процессе обучения иностранному языку на неязыковых специальностях происходит пополнение словарного запаса; обдуманное и дифференцированное использование тщательно подобранных текстов: использование устного и письменного языка для соответствующего распознавания жанровых, языковых, стилистических и структурных особенностей; понимание текстового контента, его ценностного и эстетического качества в зависимости от ситуации. Такая работа направлена на пробуждение интереса студентов, приобретение и развитие у них собственного опыта ориентирования в многозначности своих собственных позиций и ценностных ориентаций, на формирование умений слушать, читать, писать, говорить, оценивать, анализировать, спорить, отражать, документировать, проектировать, обобщать, применять, передавать, обобщать, обосновывать, описывать, информировать, собирать, обсуждать, систематизировать, представлять, сообщать. Для формирования этих умений разрабатываются соответствующие обучающие материалы с содержанием предъявляемых требований к функциональности и интеграции в цифровую международную образовательную среду. Языковая дидактика заключается в том, что сложная система обучения, при условии ориентации на

стратегическую компетентность, остается последовательной и практически осуществимой одновременно и может быть успешной. В итоге, выполнение студентами такой конкретной цели, как: понимание содержания текста, или фильма со сложной лексико-грамматической структурой; описание картины, используя разговорные и предметные слова и выражения, является лишь предисловием к современному, аутентичному и мотивационному обучению иностранному языку, что делает оцифровку возможной: от сложного к простому. Овладев необходимым еще достаточно аутентичным, но пассивным языковым запасом, у студентов появляется возможность потренировать себя в индивидуальных учебных упражнениях, при соответствующей технической оснащенности. И доступные уже цифровые программы помогают быстро получить необходимую информацию о языке, культуре и людях, стране. Студенты взрослеют более прагматичными, стремясь высвобождаемое время разумно использовать для повышения образованности. Однако, потенциальные возможности работы с текстом не исчерпают себя еще очень долго. С образовательной точки зрения хорошая литература, искусство, живопись и положительная рефлексия вносят свой позитивный вклад в формирование общей культуры студентов.

Знакомство студентов неязыковых специальностей с лучшими произведениями, известных иноязычных авторов, сравнительное сопоставление, метаязыковое понимание различий между структурами разговорного и письменного языка выполняют не только прикладную функцию, но также способствуют их более углубленному пониманию конструкции языка посредством приобретения разного опыта и не только языкового, но и лингво-культурологического и общекультурного.

Прежде всего, однако, практико-ориентированные перспективы мы рассматриваем с точки зрения полезности совмещения дидактического письма и разговорной речи. Такой подход фокусируется на систематическом совершенствовании языка на литературных и других текстах и существенно улучшает восприятие студентами иностранного языка.

Дидактическое моделирование обучающего процесса с целью повышения информационной, языковой, лингво-культурологической осведомленности, их тесная взаимосвязь дает студентам импульс для расширения своих знаний иностранного языка даже в ограниченных региональных условиях. Важное условие языковой подготовки в неязыковом вузе заключается в том, чтобы

образовательная среда неязыкового вуза предоставляла преподавателям, авторам учебников, учебных пособий больше поддержки в создании обучающих материалов, чтобы они имели возможность последовательно гарантировать их научное качество.

Цифровое интегрированное обучение иностранному языку уже не ново и в нашей практике преподавания обеспечивается существующими учебными планами, пособиями и конкретной дидактической поддержкой разработанной концепции. Данный подход реально совершенствует уровень языкового владения и трудно уже представить более конкретную помощь для основной задачи иноязычного обучения: студенты лучше ориентируются в информации, их мысли более точны и правильно структурированы, более ситуативны.

Несомненно, специфика овладения иностранным языком, наряду с профессиональной квалификацией в неязыковых вузах, сталкивается с различными трудностями и для их разрешения необходимо использование продуманной предметной иноязычной дидактики. Современный образовательный процесс требует разнообразных форм обучения, необходимых специальных языковых навыков, связанных с рынком труда и с профессиональной деятельностью; навыков общения, МКК, где использование языковых средств является основополагающим. Хорошо структурированной, содержательной, наглядной речи способствуют функциональные языковые методы, формы и действия, совмещенные цифровые и традиционные технологии.

Параметры оценки деятельности студентов и преподавателей выражены в анализе обратной связи: с одной стороны, при сопоставлении лингвистических знаний и информационной осведомленности и, с другой стороны, при сравнении качества языковых навыков, учитывая важность осознания структур и функций речевых форм общения, их значительность для (дальнейшего) развития соответствующей коммуникативной компетентности студентов: постоянно тестируется степень употребления и понимания грамматических характеристик иноязычной речи; корректируется необходимость систематического дидактического моделирования языковых действий, с точки зрения продуктивности и восприимчивости в речевой практике, возможности и достаточности их схематичности в преподавании.

Систематизации данной предметной области, форм, функций и соответствующих лингвистически значимых языковых средств посвящаются

авторские учебные пособия по обучению навыкам устной коммуникации на занятиях немецкого языка, направленные на формирование познавательной, информативной компетентности студентов неязыковых специальностей, теоретические основы которой разнятся с практической языковой реальностью. Практико-ориентированность регулирует функциональную уместность аутентичных языковых схем по отношению к соответствующему речевому, коммуникативному заданию – основного критерия оценки успеваемости студентов. Данный подход имеет то преимущество, что традиционные формы и неаутентичные контексты могут способствовать повышению осведомленности, однако, он, как правило, редко переходит автоматически на речевые действия, как следовало бы ожидать.

Аутентичный материал позволяет развивать знания о фактически возможных языковых лексико-грамматических структурах, способствует овладению ими. Если полученные знания применяются к внеаудиторному общению, использование вымышленного материала, в лучшем случае, поможет студентам усвоить теоретические правила употребления, но и не помогает повысить осведомленность о их применении в практической немецкой речи.

Этому способствуют разработанные авторские упражнения для развития речевого мышления, активного (с пониманием) слушания, в которых должны развиваться наблюдательность при коммуникации (в игровой ситуации), осознание правильного понимания анализируемой ситуации (контента), а также креативность, т.к. реальные речевые ситуации достаточно сложны и не хватает иноязычного и инокультурного опыта, для их проекции на данную ситуацию и определения необходимых правильных действий для выполнения заданных коммуникативных задач. Также наблюдаются довольно серьезные несовпадения при попытке прибегнуть к использованию структур родного языка для передачи иноязычной устной речи и поведения, соответствующего реальности.

Все перечисленное тормозит успешность во внеаудиторных ситуациях, и она не обязательно гарантирована нашим обучением. Эффективность, недостатки новых методов и цифровых технологий осознаются на практике, анализируются; преподавательская деятельность, учебные пособия к ней постоянно модифицируются, обновляются, совершенствуются.

Образованность современного студента измеряется, наряду с предметными специальными знаниями, как уже обозначено, степенью его

информационной осведомленности и качеством МКК, уровнем знания иностранных языков, которые должны обеспечиваться вузом. В нашем университете вычислительный центр и международный отдел направляют усилия на обеспечение цифровыми технологиями, оборудованием для полноценного осуществления образовательного процесса вуза, помогающие преподавателям активно применять свои инновационные методы и стратегии, интегрировать методологические, методические психолого-педагогические и технологические возможности, направленные на: формирование мотивации студентов для качественного изучения иностранных языков и раскрытие их потенциала для овладения ими; использование языковых разговорных средств; приобретение опыта использования навыков МКК, который никогда не может быть потрачен впустую и способствует выработке чувства языка, формированию рефлексии, предшествующей языковому действию, улучшению индивидуальных навыков ориентации в ситуациях общения и правильному выбору более осознанных решений различных языковых и коммуникативных заданий, сформулированным при работе с иноязычными текстами, приводящим к успеху в общем образовании в интеллектуальном плане и лингво-культурологическом совершенствовании, потому что студентов всегда привлекает свобода и возможность для креатива, любознательность к многозначности иностранных слов, которая задействована в процессе коммуникации. Такая работа требует от студентов постоянного критического анализа и функциональной интегрированности в реальные ситуации, а от преподавателей организации учебного процесса в тесной связи мышления, визуализации (раздаточный материал, доска, слайд и т.д.) и вербализации, включением письменных форм обучения.

Весь процесс обучения направлен на поднятие вопросов, формулирование мнений/точек зрения/предложений, восприимчивый прием и умственную обработку информации/вопросов/ запросов/импульсов, понимание общих основ переводческих приемов, распознавание / исправление неточностей, «ложных друзей переводчика» и т.д. Применение лингвистических и речевых средств основывается на разграничении и четком выражении связи между отдельными элементами целого, ценностного текстового контента, включая соответствующие компетентности: формулирования, отклонения, ограничения, согласия/опровержения мнения, продолжения, завершения, обобщения, инициирования, обсуждения контекста с

возможными тематическими изменениями и трансформациями языковых соответствий на переводимый язык. Языковой барьер у студентов, может быть преодолен благодаря усвоению когнитивных языковых структур и шаблонных схем, умело подбираемых к соответствующему содержанию текста, или диалога с целью правильного его понимания. В процессе обучения, сравнительно-сопоставительного анализа текстовой информации, т.е. контента, накапливается опыт и развиваются навыки схватывать связь между разговорной речью, визуализацией и познанием, а также функционального использования усвоенных языковых структур, форм и т.д. «Als Einstieg in die Textanalyse eignet sich gut eine graphische Veranschaulichung der Textstruktur: Die Struktur einer Argumentation lässt sich verbal schwierig darstellen; ein einfaches Tafelbild, das den Gang der Argumentation veranschaulicht, erleichtert hier vieles. Für jede der Textsorten lassen sich einfache graphische Grundmuster finden (hierarchische Gliederung für die Exposition, Zeitachse für die Narration, dialektische Gliederung für die Argumentation etc.), die dem Leser helfen, abstrakte Textstrukturen besser durchschauen» [8, с. 528]. («Приступая к анализу текста можно воспользоваться простой графической иллюстрацией (шаблоном), которая облегчит трудно воспринимаемый контент, поможет в любом тексте выстроить аргументированный ход рассуждения, диалектическую схему временных рамок, и, абстрагируясь от этого, понять текст лучше» (авт. перевод)).

Исходя из этого, опора делается на когнитивные структуры, формулируемые в форме простых предложений (например, короткие часто употребляемые основные предложения в активе), выражающие семантические отношения через синтаксические функции, хорошо запоминающиеся при многократном их применении и повышающие уровень знания языка. При таком методе обучения на текстах, с помощью речевых шаблонов легко распознать концептуальное содержание, а от этого зависит успех правильного понимания текста. «Im Idealfall würde nun eine Konstruktionsstrategie zum Zuge kommen: Der Lernende würde die Anfangshypothese testen und sie unter Einsatz der verfügbaren kognitiven Ressourcen, insbesondere des schon vorhandenen zweitsprachlichen Wissens, schrittweise elaborieren. Die auf der Basis einer solchen Konstruktionsstrategie entstehende Lernaltersprache ist zwar ebenfalls noch nicht korrekt, aber die Mängel sind in ihrer Mehrzahl nicht länger auf ersprachliche Interferenzen zurückzuführen, sondern eher auf transitorische Ungenauigkeiten in der

Kategorienbildung und Systematisierung des Wissens» [6, с. 141] («В идеале была бы к месту проектная стратегия: обучающийся мог бы сначала выстроить первичную гипотезу перевода, сформулированную на основе доступных, уже имеющихся языковых знаний, ресурсов. И хотя, это не гарантирует корректность, такая стратегии обучения языку тоже имеет право на применение, т.к недостатки связаны, в своем большинстве, не столько с языковой интерференцией, а, скорее, с транзитивностью несовершенных знаниевых категорий») (авт. перевод).

Обучению устной речи иностранного языка способствуют определенные в процессе многолетней практики преподавания следующие несложные условия:

- грамматико-стилистическая простота для повышения понимания: длина предложения (короткие предложения, или низкая синтаксическая сложность, особенно важные для понимания на слух), его упрощенная структура, самодостаточность;
- раскрытие форм глагола, активность употребления, простота и понятность временных форм (закрепленных на множестве упражнений);
- использование допустимой семантической плотности: активная, распространенность значений сложных слов с важным значением, учет терминологической составляющей;
- и в устном и письменном переводе проведение когнитивного структурирования текстов для повышения их понятности: логика в структуре, аналитическое мышление, выделение важных понятий, резюмирование (преобразование и сопоставление с лингвистической реализацией и, возможно, речевым шаблоном, или содержанием текста), ориентирование на существующие структуры родного языка, согласованность, последовательность, оптимальность.

На формирование названных компетенций направлены конкретные упражнения, связанные с определёнными выявленными трудностями и соотнесенные со способностями разных студентов. На этой основе разрабатываются конкретные учебные материалы для конкретных обучающихся действий. Основное внимание уделяется подготовке контента текстовой информации.

«В вопросе приобщения студентов к истокам национальной и мировой культуры большую роль играют осуществляемые культурологические проекты,

которые посредством организации межкультурного общения позволили сформировать у студентов определенные речевые умения и навыки. Подобное знакомство с культурой, историей, этнографией, географией, экономикой, политикой, государственным устройством стран, искусством, литературой, архитектурой, традициями и бытом народов и т.д. имеют в условиях нашего многонационального региона большое сплачивающее значение. Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно признать эффективным в полной мере, если он приводит лишь к развитию у студентов географических, конкретных культуроведческих представлений о странах изучаемых языков и соседних народностях и сообществ, и не стимулирует стремления обучаемых к изучению ценностей любой другой культуры. Вот почему для нас значимо не только то, что изучается на занятиях по иностранному языку в вузе, но и, как это делается. Практический опыт работы в вузе показал, что наиболее эффективна организация совместных проектов на основе сотрудничества студентов различных факультетов, разных вузов республики обеих частей Осетии: Северной и Южной» [1, с.209].

В процессе обучения используется метод научного моделирования, осуществляется гармонизация средового, программно-целевого и проблемно-ориентированного и компетентностного подходов, что позволяет учесть предыдущий опыт, совершенствовать его с учётом современных реалий. Процесс обучения иностранному языку организовали на основе следующих принципов:

- 1) поэтапности, включающего в себя разработку концептуальных основ групп и программы их осуществления;
- 2) анализа и обобщения;
- 3) развития, отражающего объективные тенденции, связанные с изменениями, происходящими в системе образования, новинками, обучающими языку, новыми произведениями, новыми авторами, новыми ценностями, приоритетностью образования по выбору и т.д.

Процесс работы с текстом:

- ознакомительное чтение: набросок мысленных представлений, связка их с существующим опытом конструктивного анализа текстов, информацией;
- структурирование концептуальных аспектов: определение/продумывание контента, постановка целей, выстраивание аргументов, обобщение выявленных ситуационных фактов;

- исполнение: реализация языковых (лингвистических, лингво-культурологических) средств;
- редактирование переводческой деятельности: чтение с соблюдением запоминания орфографических и грамматических ошибок;
- контроль выполнения цели переводческой деятельности (предоставления студентам относительно обширной информации (знаний) в виде текста для перевода; использования базы усвоенных предварительных знаний, чтобы помочь студентам связать эту новую информацию с существующей базой знаний;
- установление синтаксических и семантических связей в тексте;
- выполнение упражнений, направленных на использование и включение новых языковых и лексико-грамматических знаний в их уже существующий запас.

Такой процесс перевода текста на практике способствует его адекватному пониманию студентами разного уровня языковой грамотности, а выборочный анализ отдельных фактических аспектов и структурирование контента может помочь детализировать необходимые уточнения, что позволит им воспроизвести содержание наиболее адекватно.

Анализ накопленного фактического обучающего материала позволил изложить его основные положения в авторских учебных пособиях, а данная статья определяет перспективы его дальнейшего эффективного протекания. Считая, что данный процесс – многоступенчатый, мы рассмотрели его под разными углами зрения:

- 1) как серию задач, которые ставит общество перед выпускником, как личностью (социологический);
- 2) как процесс поэтапного процесса перевода и принятия решений, посредством которых возможно сочетание между авторским контентом, собственными предпочтениями и полезностью такого рода деятельности для образовательной среды и общества/социума (социально-психологический);
- 3) с точки зрения учета мотивационной структуры профессиональной подготовки студентов: мотив преуспевающего специалиста является ведущим (компетентностный);
- 4) как процесс влияния на формирование у студентов индивидуального стиля жизни/поведения, самостоятельности в принятии решений и охвате проблемных моментов (дифференциально-психологический).

С этих позиций, на наш взгляд, привнесение студенту компетентностных языковых знаний в образовательной среде неязыкового вуза эффективно и оправдывает себя, т.к. позволяет повлиять на самоопределение его личности, в которой отражаются его понимание, переживания и намерения; на серьезное мотивированное отношение к предметным действиям в обучении иностранному языку и культурному рассмотрению окружающего мира.

Если к переводу представлен некий диалог, как активирующий получаемые знания процесс, то понимание интерактивного, коммуникативного и когнитивного целесообразно планировать таким образом, чтобы студенты могли успешно интегрировать новые элементы знаний в существующие, основанные на предыдущих текстах. Успешная работа студентов во многом зависит от их языковых навыков и владения лексикой, т.е., «словарного запаса», основы, расширяющей языковые навыки.

Многозначность слов и их отношения, как уже сказано, увлекают студентов, дают возможности варьировать, запоминать вариации в контексте и формировать в памяти иноязычные запасники знаний, позволяющие и в дальнейшем иметь доступ к соответствующим сферам. Эффективность накопления такого опыта в процессе сравнительно-сопоставительного и просто переводческого процесса утверждаем не только мы, практические преподаватели иностранных языков в неязыковых вузах, но и когнитивная психология и педагогика обучения; разработаны и разрабатываются методы, как лучше распознать, сохранить, запомнить и вспомнить их в нужный момент, как они хранятся в памяти. Тексты, ориентирующие студентов на развитие такой памяти, содержатся в авторских учебных пособиях и прорабатываются в процессе обучения, внося вклад в качественное развитие обучения иностранным языкам, активируя и оптимизируя формулировки в лексиконе, пополняя его из разных текстов, интегрируя его в своей речи, или обеспечивая выполнение поставленных задач таким образом, чтобы можно было использовать его продуктивно, особенно, в коммуникативном контексте обучения. Взаимодействие лексики и грамматики, с одной стороны, и лексики, текстовых навыков, с другой (развитие языковых навыков у студентов), происходит как взаимодействие текстовых, лексико-ориентированных и функционально-грамматических подходов.

Практика обучения показала, что аналитический перевод информации текстов с иностранного языка и на иностранный, выборочная работа над

интернет - мемами формирует у студентов словарный запас не изолированно по тематике разных текстов, он мобильно может быть интегрирован в культуру через общение в чатах, которые тоже прочно вошли в жизнь наших студентов, способствуя сближению в понимании мироздания, т.к. «каждая социокультурная общность имеет свой образ пространства, влияющий на способ познания мира, тип мышления. Так, в чате в сознании участников общения образ пространства структурирован, как некое образование, включающее в себя человека и одновременно являющееся вместилищем вещей, предметов. Дифференциация пространства в чате, как и в русской культуре в целом, осуществляется по принципу «свое / чужое» [2, с. 18]; а также в очень разные контексты, совершенствуя время понимания. Простая зубрежка и знание семантики слова еще не гарантирует его правильного применения, если рассматривать изолированно. Понимание происходит, начиная со слияния слова и фразы в контексте, через знакомые ассоциации и правильный выбор из разных значений после предварительного изучения контента текста, тогда, подумав над словами и фразами, смысл сам складывается, и слово надолго запоминается.

Сопутствующие грамматические упражнения направлены на понимание структур и функций немецкого языка, и, сравнивая языковые формы, студент приобретает максимально возможный запас языковых средств выражения и, тем самым, становится возможным практическое осознанное и дифференцированное использование.

Заключение.

Вузовская образовательная среда и, в частности, изучение иностранных языков, повышая будущий общественный и социальный статус студента, обеспечивает гарантированный вклад в позитивное развитие его личности. Язык и культура –это идентичность. Нет мышления без языка, нет идентичности без слов. Язык является частью культуры и его сохранение играет важную роль в разнообразии культур. Важность обучения иностранному языку состоит и в том, что делает реальностью, помогает студентам понять, раскрыть то, что лежит за пределами родного языка и культуры, сходства и различия, избавляет от предрассудков. Знание иностранного языка расширяет кругозор и мировоззрение студентов, укрепляет мотивацию для самостоятельного обучения, приобретения коммуникативных навыков; открывает путь к межкультурной коммуникации, рассматривая и себя, как

культурное наследие своего народа, с соответствующей ответственностью, накладывающейся на это. Отраженные способы работы, навыки целеустремленного, мотивированного подхода к изучению и обучению иностранного языка, стратегический подход к принятию решений, пока в пределах текстового выбора, но, все же, на свое усмотрение, может, в небольших еще шагах, обязательно поможет гораздо проще интегрироваться в профессиональную деятельность и лучше понять себя в социуме и в обществе, вырабатывать отношение к себе и жизненной среде. Помочь студентам в приобретении опыта мыслить и узко, в пределах только текста, и широко, в пределах временного пространства, захваченного в тексте, а также сочетание педагогического и эстетического, интеллектуально-когнитивного подходов с эмоциональным, являются наиболее важным критерием нашего выбора методов работы. Овладение языком в более широком смысле подразумевает культурные аспекты языков и общения, что требует большей осведомленности о культурной обусловленности языков и языковой обусловленности культур. Стремление к единству, плодотворному сотрудничеству без потери национальной индивидуальности отражается во взглядах многих известных современных политиков: «Существующие между нами различия больше не являются факторами, способными помешать становлению общности и укреплению Евросоюза, при этом каждый гражданин должен иметь право изъясняться и быть понятым на своем родном языке. Владение иностранными языками – путь к достижению согласия и равенства» [7, с. 3].

В процессах обучения и преподавания, нельзя не учитывать культурные особенности изучаемого языка, не проводя параллели с существующими национальными ресурсами многоязычия и мультикультурализма в республике, в нашей стране и в мире.

Мы привыкли к равноправию языков и культур, но с недавних пор многоязычие и многокультурность становится эклектичным, что не всегда способствует взаимопониманию наших культур, поэтому в нашей образовательной среде мы пытаемся систематично выравнивать когнитивные и культурно-чувствительные аспекты овладения языками и управления, как национальным, так и иностранными языками. Все подходы, методы расписаны в наших учебных пособиях, и мы руководствуемся сбалансированием тенденции общения на родном языке/языках (учитывая многоязычие/многокультурность в регионе), повседневном языке и, в то же время, дать новые импульсы для мотивации изучения и понимания

иностранных языков, разрабатывать методы и подходы дидактики иностранного языка, основанной на эстетике восприятия.

Список литературы

1. Гадзаова Л.П. Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования. Дисс. доктора пед. наук, Владикавказ. СОГУ 2010. 400 с.
2. Гриценко Л.М. Прецедентный текст как средство формирования ценностной картины мира (на материале чатов) // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 16–23.
3. Гураль С. К., Терешкова Н. С. Обучение техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 129–136.
4. Кондратьева О. Н. Политика в зеркале языка и культуры: уральская школа политической лингвистики // Язык и культура. 2018. № 41. С. 153–168.
5. Никитина О.А., Гудкова О.А., Зандер Ф. Интернет-мем как мультимодальный феномен немецкоязычного интернет-дискурса // Язык и культура. 2018. № 43. С. 74–87.
6. Hecht, K., Green, P.S.: „Kommunikationsstrategien: ein Lern- und Lehrproblem“, PRAXIS, 2/1991, 133 – 144».
7. Orban Leonard. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialschuss und den Ausschuss der Regionen vom 22. November 2005 «Eine neue Rahmenstrategie Mehrsprachigkeit» // European Commission. Brüssel, 2005.URL: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_de.pdf
8. Vielau, Axsel.: «Methoden zur Ausbildung des Leseverstehens», Englisch-Amerikanische Studien, 4/1981, 526 – 541.

УДК 378.147

РОЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Попова Нина Евгеньевна

к.п.н., доцент

Екатеринбургская академия современного искусства

Аннотация: В монографии раскрывается значение междисциплинарных связей при формировании компетенций обучающихся на основе ФГОС ВО 3++. Алгоритм внедрения модели рассматривается через идею, цель и задачи, а также дается описание типам, функциям, принципам, видам междисциплинарных связей. Анализируются формы, методы, приемы и технологии внедрения междисциплинарных связей. Особое внимание обращается на модель реализации содержания междисциплинарных связей, структуру, способы планирования, а также процесс управления и установления эффективности внедрения междисциплинарных связей в образовательный процесс.

Ключевые слова: междисциплинарные связи; типы, функции, принципы, виды связей; формы, методы, приёмы, технологии реализации связей; модель реализации междисциплинарных связей.

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARY LINKAGES IN MODERN UNIVERSITY EDUCATION

Popova Nina Evgenievna

Abstract: The monograph reveals the importance of interdisciplinary ties in the formation of the competencies of students based on GEF VO 3 ++. The model implementation algorithm is considered through idea, goal and tasks, as well as a description of types, functions, principles, types of interdisciplinary connections. Forms, methods, techniques and technologies of introduction of interdisciplinary connections are analyzed. Particular attention is paid to the model for implementing the content of interdisciplinary links, the structure, methods of planning, as well as

the process of managing and establishing the effectiveness of introducing interdisciplinary links into the educational process.

Key words: interdisciplinary links; Types, functions, principles, types of links forms, methods, techniques, technologies for implementing connections; a model for implementing interdisciplinary linkages.

В настоящее время каждая наука расширяет свой информационный потенциал. Однако увеличивающийся объем информации по каждой науке не должен превышать объем годовой нагрузки обучающихся вузов. Как сделать так, чтобы увеличить поток информации для обучающихся при реализации ФГОС ВО 3++ [1], но при этом соблюсти нормы СанПиН.

Выход есть. Необходимо перестроить учебный процесс и включить в него процесс междисциплинарных связей. Рассмотрим проблему междисциплинарных связей для реализации ФГОС 3++ на занятиях в современном вузовском образовании.

Лекция в вузе с междисциплинарными связями – это изучение отдельной дисциплины путем использования содержания других дисциплин на основе интеграции смыслового поля для передачи информации особыми формами, методами и приемами, способствующими реализации ФГОС ВО 3++ и формирующими компетенции обучающихся [определение наше – Н.Попова].

Для подтверждения состоятельности данного определения, проблему внедрения междисциплинарных связей (далее – МДС) в вузе будем рассматривать с системных позиций на основе алгоритма, предложенного Гурьевым А.И., Усовой А.И. и др.) [2]: 1. Идея, цель, задачи □ 2. Теоретическое исследование междисциплинарных связей □ 3. Вариативные междисциплинарные формы, методы и приемы обучения □ 4. Модель содержания образования с МДС □ 5. Модель организационно-управленческого процесса с МДС □ 6. Модель практической реализации образовательного процесса с МДС □ 7. Модель результативности образовательного процесса с МДС.

Дадим комментарии к предложенному алгоритму.

1.Идея, цель и задачи внедрения междисциплинарных связей

Идея организации учебного процесса на основе внедрения междисциплинарных связей (МДС) заключается в том, чтобы:

- 1) использовать современные педагогические и информационные технологии для оптимизации учебного процесса;
- 2) активизировать мыслительные способности обучающихся;
- 3) создавать условия интеграции знаний, получаемых на различных дисциплинах, для формирования профессиональных компетенций.

Цель внедрения МДС: формирование концептуального мышления обучающихся на основе генерации системных знаний по изучаемым дисциплинам и умения устанавливать всесторонние связи между явлениями, понятиями, теориями, научными картинами мира, изучаемыми разными дисциплинами одного модуля, а иногда и несколькими модулями ФГОС ВО 3++.

Цель внедрения МДС может быть достигнута при решении задач.

Задачи внедрения МДС:

1. Углубление знаний обучающихся по смежным дисциплинам (предметная задача).
2. Закрепление признаков, понятий, теорий, законов, правил, формируемых в единстве при изучении различных дисциплин учебного плана (интегративно-поисковая задача).
3. Предварительная подготовка обучающихся к усвоению отдельных разделов смежной дисциплины и выработка нестандартного решения комплексной проблемы (интегративно-творческая задача).

Достижение цели и задач междисциплинарного обучения необходимо начать с исследования теоретических основ.

2. Теоретическое исследование междисциплинарных связей

Междисциплинарные связи в вузовском обучении можно рассматривать в широком и узком значении.

Широкое значение МДС – это принцип дидактики, на основе которого происходит координация и систематизация материала дисциплин учебного плана, что позволяет в комплексе формировать компетенции обучающихся по ФГОС ВО 3++.

Узкое значение МДС – принцип дидактики, интегрирующий знания по одной дисциплине и выступающий одновременно средством объединения содержания нескольких дисциплин в систему, что позволяет расширить информационные потоки дисциплины без потери ее основного содержания.

Реализация вузовского содержания дисциплин строится на **теории о типах междисциплинарных связей**.

Разделяя мнение В.С.Кукушина [3], считаем, что для формирования системного знания обучающихся и разработки лекций с МДС следует учитывать *типы связей*:

1. Учебные междисциплинарные связи осуществляются, когда знания по одной дисциплине становятся основанием для изучения другой дисциплины. Для реализации учебных МДС определяется тезаурус дисциплины, устанавливается связь с другими дисциплинами, разрабатывается рабочая программа дисциплины с использованием межпредметных связей, продумываются задания для контроля знаний обучающихся по нескольким дисциплинам.

2. Исследовательские междисциплинарные связи проблемного характера.

Решение исследовательской междисциплинарной проблемы возможно, если:

- определяются основные методы изучения дисциплины;
- определяются дисциплины с похожими методами изучения;
- определяются специфические методы изучения дисциплин, необходимых для междисциплинарных связей;
- устанавливается взаимосвязь основных и специфических методов изучения дисциплины;
- разрабатывается рабочая учебная программа дисциплины для обучения с применением интегрированных методов обучения;
- создается пакет заданий итогового контроля по дисциплине с применением междисциплинарных связей.

3. Ментальные опосредованные связи.

Реализация этих связей устанавливается на основе сопоставления рубрикатора компетенции, индикатора достижения компетенции и распределения индикаторов достижения по базовым учебным дисциплинам. Пример ментально-опосредованных связей представлен в таблице 1.

Таблица 1

Пример ментально-опосредованных связей при реализации ФГОС ВО 3++

Компетенция ФГОС ВО 3++: УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач			
Рубрикатор компетенций, индикаторов	Индикаторы достижения компетенций	Распределение индикаторов достижения компетенций по базовым учебным дисциплинам	Ресурсная база компетенции УК-1 (дескрипторы компетенции)
УК-1.1. Описание сути поставленной задачи, выявление ее составляющих и связей между ними	УК-1.1. Формулирует и анализирует задачу, выделяя ее базовые составляющие и определяя связи между ними	Философия. Введение в научные исследования. Теория систем и системный анализ и др.	Знает: - сущность системного подхода к анализу объектов исследования; - процедуры системного анализа, включающего методики проведения исследования и организацию процесса принятия решения; - основные философские идеи и категории в их историческом развитии и социально-культурном аспекте; - принципы научного познания; - сущность системного подхода к анализу объектов исследования; - основные положения, теоретические и методологические принципы логики; - методы логического анализа, методы различного рода рассуждений

4. *Опосредованно-прикладные связи* формируются тогда, когда теория одной дисциплины помогает усвоить теорию другой дисциплины, причем формирование компетенций обучающихся происходит на основе изучения нескольких дисциплин, которые в отдельности не могут сформировать компетенции обучающихся.

Реализация типов связей тесно связана с функциями междисциплинарных связей. Перечислим их.

Методологическая функция направлена на то, чтобы у обучающихся на основе междисциплинарных связей формировались диалектико-материалистическое мировоззрение, современные взгляды на развитие природы и общества. Есть мнение ученых, что связь человека с познаваемым миром может осуществляться на уровне общих сфер: В.И. Вернадский считает, что связь осуществляется на уровне биосферы, П.А. Флоренский – на уровне ноосферы, внедрение междисциплинарных связей – на уровне инфосферы.

Обучающее-образовательная функция направлена на то, чтобы формировать у обучающихся системные, глубокие, осознанные, гибкие знания.

Междисциплинарные связи выступают здесь как средство изучения, усвоения, познания и установления связей между терминологией, формируемой содержанием нескольких дисциплин.

Интегрирующе-дифференцирующая функция направлена на взаимодействие содержания различных дисциплин, взаимообмен информацией и умение эту информацию дифференцировать и умело ею пользоваться.

Развивающая функция способствует формированию системного и творческого мышления обучающихся, формирует у них познавательную активность, самостоятельность и интерес к познанию дисциплин, что, по мнению Л.С. Выготского, позволяет определить обучающимся «зону актуального развития». Междисциплинарные связи помогают обучающимся наметить собственную «зону ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому), преодолеть барьер между содержанием нескольких дисциплин и иллюстрировать знания одной дисциплины при изучении другой.

Конструктивная функция совершенствует содержание учебного материала. Для ее реализации используются определенные методы и формы организации обучения, а внедрение междисциплинарных связей требует разработки рабочих программ дисциплин с учетом содержания других учебных дисциплин.

Систематизирующая функция направлена на соблюдение четкого временного планирования изучаемого материала и связи его с последующим и предшествующим материалом не только в отдельной дисциплине, но и в междисциплинарной связи с материалом других модулей.

Реализация перечисленных функций строится с учетом определенных **принципов междисциплинарных связей**. Перечислим связи:

1. *Принцип сочетания комплексных, междисциплинарных и частных дидактических целей.* При реализации дидактической системы междисциплинарных связей реализуются частные цели отдельных дисциплин, которые соответствуют целям других дисциплин учебного плана.

2. *Принцип интеграции элементов системы.* При построении системы обучения с применением междисциплинарных связей содержательные элементы являются относительно самостоятельными единицами учебного процесса, однако объединенные общей целью дают такое свойство, которым не обладает ни один элемент в отдельности.

3. *Принцип конвергентности.* Совпадение содержания знаний по нескольким дисциплинам требует умения мыслить глобально и оценивать

информацию на основе системной сущности всех явлений и процессов, что способствует глубокому изучению нескольких дисциплин одновременно.

4. *Принцип системности и последовательности.* При внедрении междисциплинарных связей необходимо учитывать доступность и привлекательность информации, выделение существенных аспектов изучаемого материала и акцентирование на них внимания.

5. *Принцип реализации обратной связи.* При построении системы обучения с применением междисциплинарных связей необходимо предусматривать критерии и уровни оценки эффективности внедрения.

6. *Принцип эмерджентности.* На основе междисциплинарных связей формируются совершенно новые знания, которые не могут быть сформированы отдельно взятой дисциплиной.

7. *Принцип оптимального предоставления информационного и методического материала.* При построении системы обучения с применением междисциплинарных связей необходимо определить пути оптимальной реализации процесса, построенного на единстве информационного поля основ всех наук и с использованием единого методического обеспечения, что практически поможет обучающимся увидеть взаимосвязь законов, правил, систем.

8. *Принцип смысловых поворотов.* Смысловые повороты позволяют обобщить знания по дисциплинам, обозначить взаимодействие одной дисциплины с другими, представить реальный вклад каждой дисциплины в раскрытие содержательной линии, отраженной в стандартах образования.

Междисциплинарные связи можно представить в виде **классификации**.

1. Междисциплинарные связи по составу.

Состав междисциплинарных связей определяется содержанием учебного материала, формируемыми знаниями, умениями, владениями и мыслительными операциями, поэтому по составу выделяют типы междисциплинарных связей:

- *содержательные* связи реализуются разными способами. Первый способ: междисциплинарная информация используется только при изучении темы базового учебного предмета (прямые связи). Второй способ: изучаемая тема является «поставщиком» информации для других тем, других дисциплин учебного плана вуза (обратные или восстановительные связи). Содержательные связи реализуются через факты, понятия, законы, теории, методы наук;

- *операционные* связи реализуются через формируемые навыки, умения, владения, мыслительные операции и способы мышления;

- *методические* связи реализуются через использование одних и тех же методов, приемов, форм, технологий на разных дисциплинах;

- *организационные* связи реализуются через определенные формы и способы организации учебно-воспитательного процесса, через модели организации образовательного процесса, чтобы установить уровень реализации процесса с применением МДС.

2. Междисциплинарные связи по направлению:

- *односторонние*, т.е. междисциплинарная информация одного, двух или нескольких дисциплин используется для конкретно рассматриваемой одной учебной темы (прямые связи);

- *двусторонние*, т.е. междисциплинарная информация для конкретной темы является не только основой для усвоения этой дисциплины, но также усвоенная информация становится «поставщиком» информации для дисциплины, которая сама была «поставщиком» информации, т.е. идет взаимное обогащение дисциплин (обратные, или восстановительные связи);

- *многосторонние*, т.е. междисциплинарная информация одной дисциплины становится «поставщиком» информации для другой дисциплины, а информация, полученная на другой дисциплине, становится «поставщиком» информации для третьей дисциплины (прямые и обратные связи).

3. Междисциплинарные связи по временному способу:

- какие знания обучающимися уже получены, а какие еще предстоит усвоить (хронологические связи);

- какая тема является предшествующей, а какая последующей (хронологические синхронные связи);

- сколько времени необходимо для изучения содержания дисциплин в процессе осуществления междисциплинарных связей.

По временному фактору выделяют типы междисциплинарных связей:

- *хронологические*. Это связи последовательности их осуществления, которые делятся на *преемственные, синхронные и перспективные*. Из хронологических видов преобладают преемственные и перспективные виды связей, тогда как синхронные резко ограничены, а во внутридисциплинарных связях синхронный вид вообще отсутствует;

- *хронометрические*. Это связи по продолжительности взаимодействия элементов, которые делятся на *локальные, среднедействующие, длительно действующие*.

Перечисленные междисциплинарные связи наглядно представлены в таблице 2.

Таблица 2

Классификация междисциплинарных связей

Формы междисциплинарных связей	Типы междисциплинарных связей	Виды междисциплинарных связей (по В.Н. Максимовой [4] и нашими добавлениями)
1. По составу	1. Содержательные	1. Содержательно-информационные: 1.1. Фактические. 1.2. Понятийные. 1.3. Теоретические (философские, идеологические, методологические)
	2. Операционные	2. Операционно-деятельностные: 2.1. Мыслительные операции. 2.2. Формы, виды, способы мышления 2.3. Формируемые компетенции
	3. Методические	3. Организационно-методические: 3.1. Формы организации обучения. 3.2. Методы и приемы обучения. 3.3. Технологии обучения
	4. Организационные	1. Модель содержания образования с МДС. 2. Модель организационно-управленческого процесса с МДС. 3. Модель практической реализации образовательного процесса с МДС. 4. Модель результативности образовательного процесса с МДС
2. По направлению	1. Односторонние	
	2. Двусторонние	
	3. Многосторонние	
3. По временному способу	1. Хронологические: 1.1. Преемственные 1.2. Синхронные 1.3. Перспективные	
	2. Хронометрические: 2.1. Локальные. 2.2. Среднедействующее. 2.3. Длительно действующие	

Используя эту классификацию, можно установить связи дисциплин внутри модуля, а также внутридисциплинарные связи учебного плана в целом.

Дадим характеристику видам междисциплинарных связей и определим, как они формируют компетенции обучающихся.

Виды междисциплинарных связей.

1. Содержательно – информационные междисциплинарные связи.

1.1. Фактические связи. Междисциплинарные связи на уровне фактов – это установление родства изучаемых в разных учебных дисциплинах фактов, которые подтверждают, раскрывают общие идеи и теории разных наук. Обучающиеся запоминают факты из одной дисциплины и приводят их в качестве примера на другой дисциплине. В результате такого процесса у обучающихся:

- формируются процессы запоминания;
- актуализируется фактический материал;
- переносятся и обобщаются знания по разным дисциплинам;
- совершаются мыслительные процессы.

1.2. Понятийные связи. Проблеме формирования понятий обучающихся на основе междисциплинарных связей посвящены исследования Ф.П. Соколовой [5], где доказывается, что в результате такого процесса у обучающихся:

- расширяются, углубляются знания о признаках предметных понятий, что помогает формулировать общие для родственных дисциплин понятия;
- формируются общие дисциплинарные умения сравнивать, конкретизировать, обобщать, формулировать определения, объяснять факты;
- качественно преобразуются способы познавательной деятельности.

1.3. Теоретические связи способствуют взаимосвязи теорий различных дисциплин и дают основания для формулирования новых теорий, которые не свойственны отдельным предметам.

Например, **междисциплинарные теоретические философские связи.** На основе общих положений материалистической философии выявляются сходные линии развития специальных знаний и складывается стройная система научно – философской картины мира.

Междисциплинарные теоретические экономические связи - это синтез знаний, включенных в содержание дисциплин разных модулей, например по основам экономики, менеджмента, маркетинга, управления персоналом, управления экономикой организации и т.д.

Междисциплинарные теоретические методологические связи порождают методологические знания о процессах целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, которые формируются именно на основе междисциплинарных связей.

2. Операционно-деятельностные междисциплинарные связи.

2.1. Мыслительные операции.

Под мыслительными операциями понимается интенсивная, напряженная деятельность обучающихся, которая проявляется в процессах анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, конкретизации, классификации и т. д.

2.2. Формы, виды, способы мышления.

Содержание мышления обучающихся проявляется через формы (понятия, суждения, умозаключения), виды (теоретико-понятийное, наглядно-действенное, образное, отвлеченное) и способы (индукция и дедукция) деятельности.

2.3. Формируемые компетенции.

В ходе практической деятельности формируются компетенции обучающихся:

- умеют анализировать окружающую действительность;
- вырабатывают собственные взгляды на изучаемые процессы;
- испытывают недостаток теоретических знаний;
- формируют желание дополнительного познания.

Отсюда, связь теоретического обучения должна сочетаться с практической деятельностью обучающихся, но пути взаимодействия могут быть различными, например:

- на теоретических занятиях используются практические сведения, факты для получения обобщений, выводов;
- применяются теоретические положения и закономерности для выполнения практических работ;
- организуются самостоятельные наблюдения на практических занятиях, полученные результаты используются на теоретических занятиях;
- проводятся экскурсии на предприятия для ознакомления с технологическим процессом и условиями труда; полученные материалы используются на теоретических и практических занятиях;
- формируются навыки работы с научной и справочной литературой, совершенствуется речь.

3. Организационно-методические междисциплинарные связи.

Реализация данных связей возможна при использовании различных форм, методов, приемов обучения и соблюдении дидактических требований к ним.

О них следует поговорить отдельно.

3. Вариативные междисциплинарные формы, методы и приемы обучения

3.1. Формы внедрения междисциплинарных связей

Применение междисциплинарных связей в практической деятельности стало основой появления новых форм организации учебного процесса:

1) *лекция с междисциплинарными связями* строится на сочетании информации дисциплин одного или нескольких модулей;

2) *комплексный семинар* позволяет обобщать знания обучающихся из разных модулей с позиций мировоззренческих идей и успешно решать в единстве задачи формирования знаний, умений и владений. Такие семинары являются действенным средством реализации комплексного подхода к обучению;

3) *комплексные экскурсии* способствуют формированию компетенций обучающихся и направлены на закрепление и углубление знаний при изучении междисциплинарных дисциплин, получению практической информации, расширению объема жизненных наблюдений и кругозора, умению переносить теоретические знания на практику.

4) *междисциплинарные научно-практические конференции* формируют компетенции обучающихся самостоятельно организовывать поиск информации по теме конференции, пользоваться несколькими источниками, анализировать, сопоставлять факты и явления из разных источников, самостоятельно оценивать прочитанное, делать выводы и обобщения, проявлять навыки самостоятельного рецензирования статьи, демонстрировать на практике монологическую, диалогическую и письменную речь;

5) *комплексные факультативы* базируются на материале нескольких дисциплин, что позволяет обучающимся хорошо усваивать программу и видеть единую картину мира, которая изучается в каждой дисциплине обособленно;

6) *деловая игра* развивает творческое мышление и самопознание, меняет мотивацию обучения, развивает инициативные формы познания, поэтому цели деловых игр можно обозначить, как овладение междисциплинарными

компетенциями, социальным опытом, поиск новых или отработка и совершенствование известных приемов той или иной деятельности;

7) *коллоквиум* направлен на выяснение степени усвоения материала обучающимися на основе междисциплинарных связей и снятия возникающих проблем, а также является стимулом к систематическому усвоению знаний по всем дисциплинам учебного плана.

Реализация различных форм организации обучения с использованием МДС способствует реализации принципа сочетания комплексных и частных дидактических целей и учитывает методы внедрения междисциплинарных связей.

3.2. Методы и приемы внедрения междисциплинарных связей

Особую роль в передаче и усвоении знаний получают методы внедрения междисциплинарных связей.

Методы обучения с применением междисциплинарных связей – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателей разных дисциплин и обучающихся, направленный на формирование интегральных компетенций [определение наше - Н.Попова].

Основными условиями внедрения методов с применением междисциплинарных связей являются:

1. Включение в объяснение нового материала об изучаемом объекте знаний, полученных по другим дисциплинам.
2. Применение наглядных пособий с междисциплинарным содержанием.
3. Приведение примеров из изучаемой дисциплины при освоении последующих дисциплин.
4. Использование комплексных заданий для выполнения самостоятельных работ на обоснование, обобщение, конкретизацию, сравнение, синтез знаний по смежным учебным дисциплинам.
5. Задания на иллюстрацию знаний одних дисциплин при помощи знаний по другим дисциплинам.
6. Выполнение проектов на демонстрацию междисциплинарных связей.

В практической деятельности используются когнитивные и креативные методы обучения.

Когнитивные методы обучения направлены на познание обучающимися основ отдельных наук, что приводит к осознанию общей картины мира. Перечислим основные из них [6, с.323-325].

Метод эмпатии. Это умение выполнять роли других людей. Например, во время деловой игры студенты становятся руководителями организации, заместителями руководителя, наемными рабочими и т.д. Этот метод развивает способность мыслить, рассуждать, включать чувства и т.д.

Метод символического видения - это отыскивание связей между объектом и его символами.

Метод эвристических вопросов. Для отыскивания сведений о предмете необходимо задать 7 ключевых вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?

Метод сравнения используется для изучения явления. Обучающиеся задают себе вопросы: Что значит сравнить? Все ли можно сравнить? Зачем сравнивать?

Метод эвристического наблюдения применяется при формировании теоретических знаний. Обучающиеся наблюдают за объектом под руководством преподавателя либо самостоятельно.

Метод исследований. После выбора объекта исследования обучающиеся самостоятельно изучают его по плану: цель исследования - план работы - факты об объекте - рисунки - возникшие вопросы и проблемы - версии ответов - гипотезы - суждения - осознанные способы деятельности - результаты и выводы.

Метод конструирования понятий. Сначала обучающиеся конструируют формулировку изучаемого понятия самостоятельно. Формулировка записывается. Затем обучающиеся знакомятся с трактовкой этого понятия различными учеными и сопоставляют с первоначальной формулировкой.

Метод конструирования правил. Формулировки понятий могут быть созданы, «открыты» самими обучающимися.

Метод гипотез. Обучающиеся формулируют возможные решения поставленной задачи и доказывают, какая из гипотез реалистичнее.

Метод прогнозирования применяется к реальному или планируемому процессу. Например, предлагается исследовать динамику изменений семейного бюджета за месяц. Обучающиеся делают наблюдения, ведут ежедневные записи: сколько денег поступило в семейный бюджет, на что потрачены деньги. Через месяц прогноз сравнивается с реальностью, обсуждаются результаты, делаются выводы [7, с.94].

Метод ошибок. Обучающимся даются задания с заведомыми ошибками. Поиск ошибок становится источником новых знаний, развивает эвристическую деятельность, инсайт.

Метод конструирования теорий. Системное изучение проблемы позволяет обучающимся обнаружить лакуны в теории и на основе сопоставлений самостоятельно сформулировать определение по теории изученного материала.

Креативные методы обучения способствуют развитию фантазии обучающихся и позволяют создавать индивидуальные проекты. Перечислим основные из них.

Метод придумывания. Для регулирования умственных способностей используются приемы: а) замещение качества одного объекта качествами другого с целью создания нового объекта; б) отыскивание свойств предмета в другой среде; в) изменение элемента изучаемого объекта и описание свойств нового, измененного объекта.

Метод «Если бы...». Используя этот метод, предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что произойдет, если бы... Этот метод помогает развивать творческие способности, воображение и умение доказательно формулировать свою речь.

Метод образной картины. При изучении теории объект изучается по частям, но частные закономерности необходимо объединить в целое, поэтому обучающиеся самостоятельно создают обобщенную образную картину, на которой могут быть слова, картинки, стрелки, что становится своеобразной ментальной картой.

Метод гиперболизации. При использовании этого метода уменьшается или увеличивается объект познания. Придумывается, например, самый короткий термин (иск, лаг, лот, ярд) и самый длинный (гратификация, дезинтермедияция, капиталовложения, коммуникабельность) [7, с.94].

Составной частью метода являются приемы, которые условно можно разделить на:

1. Приемы, активизирующие психические свойства обучающихся (мышление, внимание, память, восприятие, воображение и другие).
2. Приемы, активизирующие переживания, вызывающие чувства, связанные с изучаемым материалом.
3. Приемы контроля, самоконтроля и самообучения.
4. Приемы управления учебным процессом через коллективные и личностные взаимоотношения с обучающимися.

Отдельные приемы обучения с междисциплинарными связями могут входить в состав методов обучения. В зависимости от ситуации приемы могут

играть роль полноценного метода, а метод может стать отдельным приемом в рамках другого, более емкого метода [7, с.85]. Для реализации междисциплинарных связей основными становятся следующие методические приемы: мысли во времени, снежный ком, идейная карусель, рынок мнений, сопоставление, ассоциации и др. [8].

Технология внедрения приемов междисциплинарных связей:

Включение в объяснение нового материала фактов из других дисциплин.

Постановка проблемных вопросов и беседа на воспроизведение знаний из других дисциплин.

Выполнение письменной работы, которую разрабатывают преподаватели нескольких дисциплин и оценивают каждый свой раздел.

Выполнение заданий по разным дисциплинам, направленным на решение одной общей проблемы.

Решение кроссвордов, буквоградов междисциплинарного характера.

Домашнее задание с применением знаний из других дисциплин.

3.3. Технологии обучения.

Внедрение МДС при формировании компетенций обучающихся может быть осуществлено на основе различных технологий обучения: например, технологии SMART, проблемного обучения, на основе эффективности управления и организации учебного процесса, уровневой дифференциации, индивидуализации обучения, дистанционного обучения, дидактического усовершенствования и конструирования материала, авторских и альтернативных технологий, технологии критического мышления, информационно-коммуникативной технологии, проектной технологии, кейс-технологии, технологии творческих мастерских, модульного обучения и т.д.

Отсюда, при установлении и реализации междисциплинарных связей при формировании компетенций обучающихся необходимо:

1. Четко формулировать цель занятия и устанавливать формируемые компетенции на основе ФГОС 3++.

2. Обеспечивать активность обучающихся по применению знаний из других дисциплин.

3. Объяснять причинно-следственные связи, сущности изучаемых явлений и процессов.

4. Формировать навык обобщения изученного материала в разных дисциплинах.

5. При завершении занятия формулировать выводы мировоззренческого, обобщенного характера, которые опираются на связь знаний из разных дисциплин.

4. Модель содержания образования с междисциплинарными связями

Выбор учебных дисциплин, основанных на сочетании междисциплинарности, дает возможность построить учебный процесс с учетом способностей и интересов обучающихся и обеспечить дифференциацию образования. С учетом дифференциации можно выделить *три модели содержания междисциплинарных связей*:

- 1) дисциплины, обязательные для изучения, + дисциплины для углубленного изучения;
- 2) дисциплины, обязательные для изучения, + факультативные курсы;
- 3) дисциплины, обязательные для изучения, + дисциплины для углубленного изучения + факультативные курсы.

Как в вузе осуществить этот процесс наилучшим образом?

Реализации модели содержания с применением МДС будет способствовать рабочая программа дисциплины, которая может рабочей и авторской.

Рабочие программы дисциплин отражают требования ФГОС, а также возможности конкретного вуза и утверждаются методическим советом.

Авторские программы дисциплин, учитывая требования ФГОС, могут содержать иную логику построения учебного процесса, собственные подходы автора к рассмотрению теорий, явлений, поэтому программы обязательно проходят процедуру рецензирования и утверждаются на методическом совете вуза или кафедры.

Программа изложения учебного материала с использованием МДС может иметь *линейную, концентрическую, спиральную и смешанную структуру*.

При *линейной структуре* учебный материал с применением междисциплинарных связей образует непрерывную последовательность излагаемого материала, содержание дисциплины передается один раз.

Концентрическая структура изложения учебного материала предполагает возвращение к изученным знаниям. Один и тот же теоретический вопрос повторяется несколько раз на постоянно расширяющемся и углубленном уровне.

Спиральная структура изложения учебного материала направлена на то, чтобы обучающиеся постоянно расширяли и углубляли круг знаний по определенной теме.

При *смешанной структуре* изложения учебного материала используется комбинация всех перечисленных способов.

Как в рабочей программе спланировать междисциплинарные связи?

В практике обучения сложились три основных способа планирования междисциплинарных связей: сетевое, предметное, тематическое.

Сетевое планирование – это форма выражения плана внедрения МДС. В сетевом графике отражены дисциплины, имеющие общие темы для изучения, и определено время их изучения. Содержание и основные направления осуществления междисциплинарных связей при сетевом планировании можно представить в виде следующей системы:

1. *Основные направления в осуществлении междисциплинарных связей:*

- а) разработка тематического планирования;
- б) составление графиков усвоения дисциплин;
- в) группировка дисциплин в модулях.

2. *Средства осуществления междисциплинарных связей:*

- а) разработка карточек – заданий;
- б) изготовление наглядных пособий по междисциплинарным связям;
- в) разработка комплексных заданий для выполнения проектов.

3. *Формы осуществления междисциплинарных связей:*

- а) различные формы занятий;
- б) факультативы технического творчества;
- в) научно-практические конференции, проводимые по новым технологиям;
- г) комплексные экскурсии и т.д.

Предметное планирование. Планирование междисциплинарных связей внутри учебной дисциплины осуществляется преподавателем, поэтому могут использоваться разные подходы к анализу междисциплинарных связей. Междисциплинарные связи рекомендуется использовать в сочетании с внутридисциплинарными связями. Наличие рабочей программы дисциплины позволяет заранее изучить необходимое для каждой последующей учебной темы содержание смежных дисциплин модуля, вовремя дать обучающимся домашнее задание на повторение опорных знаний из других дисциплин. Такое

планирование позволяет успешно реализовать принцип обратной и конвергентной связи.

При использовании предметного плана возможно заранее спланировать консультации и посещения лекций преподавателей других дисциплин, подобрать необходимую литературу для включения в свои лекции темы по междисциплинарным связям.

Тематическое планирование. В рабочей программе дисциплины учитывается логика подачи материала, устанавливаются тематические связи с другими дисциплинами. Составляя тематический план, преподаватель наглядно видит, для чего, с какой познавательной целью на отдельных лекциях необходимо использовать те или иные знания из других дисциплин. Это создает опору для введения новых понятий, объяснению причинно – следственных связей в изучаемых явлениях, конкретизирует общие идеи или доказывает выводы, новые теоретические положения и т.п. Такое планирование позволяет успешно реализовать принцип эмерджентной связи.

Положительные стороны тематического планирования:

- формулируются цели и задачи занятия с учетом междисциплинарных связей;
- задаются конкретные вопросы, требующие воспроизведения и применения знаний нескольких дисциплин;
- развивается навык формулирования мировоззренческого вывода;
- задаются домашние задания междисциплинарного содержания и т.д.

Успешность планирования достигается, если получены необходимые сведения:

- в какой основной и дополнительной литературе содержится материал, имеющий отношение к данной теме;
- когда данный материал изучался в смежной дисциплине;
- краткое содержание материала смежной дисциплины.

Составляя рабочие программы дисциплин с использованием МДС преподавателю важно знать:

- что обучающиеся уже усвоили из необходимых опорных знаний на лекциях по другим дисциплинам;
- как установлены знания об объекте;
- каковы способы познания;
- зачем необходимо изучать данный объект.

5. Модель организационно-управленческого процесса с междисциплинарными связями

Разработка теоретических основ модели организационно-управленческого процесса внедрения междисциплинарных связей строится на содержании дисциплин. Прежде, чем приступить к реализации модели, необходимо определить круг синтезированных тем всех учебных дисциплин, которые должны включать в себя наиболее значимые темы, способствующие раскрытию ведущих, основополагающих идей каждой дисциплины, иметь высокую степень обобщения и интеграции знаний в содержании каждой дисциплины.

После выявления общих тем нескольких дисциплин необходима проработка модели организации учебного процесса, который включает в себя междисциплинарные связи. Модель организации учебного процесса представляет собою систему взаимосвязанных модулей:

1) *теоретический модуль*. Для создания дидактической модели междисциплинарных связей в рабочей программе дисциплины проводят внутренний и внешний анализ содержания учебных дисциплин. *Внутренний анализ* - это структурно-логический анализ содержания дисциплины и выявление ведущих положений и основных связеобразующих элементов с другими дисциплинами. *Внешний анализ* - это структурно-логический анализ содержания тем дисциплины с другими дисциплинами учебного плана для определения степени «перекрываемости» их содержания с содержанием изучаемой дисциплины и выявление «опорных» междисциплинарных знаний, которые необходимо использовать, чтобы научно и всесторонне раскрыть ведущие положения изучаемой дисциплины;

2) *практический модуль* предполагает разработку пособия для обучающихся, сборника задач и упражнений, комплекс лабораторно-исследовательских работ, проектных заданий, тестов междисциплинарного содержания;

3) *методический модуль* включает в себя методические рекомендации для преподавателей и обучающихся по реализации теоретического и практического модуля;

4) *методологический модуль* включает в себя серию материалов: тезисы, статьи, монографии с научным обоснованием рассматриваемой проблемы.

Чтобы модель междисциплинарных связей работала, необходимо учитывать системные связи при организации модели:

1. Организационные связи:

- связи планирования;
- связи организации исполнения;
- связи самоконтроля за исполнением.

2. Содержательно-информационные связи:

- фактологические,
- понятийные,
- теоретические.

3. Синхронные междисциплинарные связи. Перенос знаний из одной области науки в другие убеждает обучающихся в том, что сила научного знания не только в логическом построении какой-либо его отдельной области, но и в универсальности, всеобщности фундаментальных положений науки.

4. Асинхронные связи. Они характеризуют временные связи между учебными дисциплинами, которые необходимо осуществлять так, чтобы не нарушать логической структуры какой-либо из них, поэтому междисциплинарные связи должны быть взаимными. Из этого следует, что в ряде случаев полезно провести пропедевтическое изучение некоторых «несинхронизирующихся» понятий в смежной учебной дисциплине.

5. Понятийные связи учитываются при разработке учебных программ, планов, учебников, а также в практике преподавания.

6. Идеиные связи. Рассматривается согласование и взаимодополнение одних и тех же фактов, понятий, законов и теорий в различных учебных дисциплинах на основе общих идей, концепций и принципов.

7. Связи по методам науки обозначают, что при изучении отдельных дисциплин есть специфические методы изучения каждой науки, поэтому при междисциплинарных связях необходимо использовать методы смежных наук.

8. Системно-синтетические связи учебных дисциплин достигаются при реализации обзорных и обобщающих лекциях по отдельным дисциплинам, а также лекциями по циклам учебных дисциплин, принадлежащих к одному модулю.

Соблюдение перечисленных связей даст основание для установления уровней организации учебного процесса. Выделяются следующие уровни организации учебного процесса на основе междисциплинарных связей:

- *лекционный* - обобщающие лекции, учебные темы;
- *тематический* - вся система занятий учебной темы подчиняется решению крупной междисциплинарной проблемы - связи с другими дисциплинами;

- *сквозной* - система занятий, которые охватывают несколько учебных тем разных дисциплин;
- *внутрицикловой* - изучается одна и та же тема в разных дисциплинах;
- *межцикловой* - разные дисциплины имеют общие темы, поэтому содержательно дополняют друг друга.

6. Модель практической реализации образовательного процесса с междисциплинарными связями

Практическая реализация модели с применением междисциплинарных связей тесно сопряжена с методикой, которая имеет три ступени.

На первой ступени (условно названной воспроизводящей) основная цель преподавателя – научить использовать знания, полученные на других дисциплинах. Эта ступень может быть разбита на три этапа.

1 этап. Организация *процесса повторения* необходимых сведений из других дисциплин.

2 этап. Объяснение нового материала с использованием фактов и понятий *из одной учебной дисциплины* для подтверждения рассматриваемых теоретических положений в другой дисциплине.

3 этап. Изложение нового материала, который использует теории, факты *из нескольких смежных дисциплин* для объяснения рассматриваемых явлений.

На второй ступени (перенос знаний из одной дисциплины в другую) основная цель – научить самостоятельно применять сведения из родственных дисциплин. Эта ступень тоже может быть разбита на три этапа.

На 1-ом этапе преподаватель просит обучающихся самостоятельного воспроизведения отдельных знаний фактического или теоретического характера *из смежных дисциплин*, что способствует выработке навыка применять знания в новой учебной ситуации и преодолевать психологический барьер.

На 2-ом этапе преподаватель требует уже не воспроизведения знаний, а демонстрацию знаний по другим дисциплинам для формирования понятий изучаемой дисциплины.

На 3-ем этапе от обучающихся требуется самостоятельное привлечение какой-либо теории, изученной на одной дисциплине, для объяснения изучаемых явлений на другой дисциплине.

На третьей ступени (обобщающей) основная цель - научить самостоятельно применять понятия, факты, законы и теории для иллюстрации единства мира, объяснять общие законы диалектики.

Модель результативности образовательного процесса с междисциплинарными связями

Грамотно составленная модель образовательного процесса с применением междисциплинарных связей может дать определенные результаты.

Положительные результаты внедрения междисциплинарных связей заключаются в том, что увеличивается вероятность определения связей, их время включения в учебный процесс, а реализуемая модель позволяет развивать познавательные, исследовательские способности обучающихся, целенаправленно формировать их компетенции.

Несмотря на достаточное количество положительных моментов в реализации междисциплинарных связей, следует предусмотреть их отрицательное воздействие на учебный процесс.

Отрицательные результаты внедрения междисциплинарных связей могут проявляться в несогласованности терминов различных дисциплин, в игнорировании понятий, сформированных на других дисциплинах, не учитывается общая эффективность обучения по формированию компетенций и т.д. Проблема преодоления отрицательных воздействий внедрения междисциплинарных связей в учебный процесс может быть решена на уровне преподавателя.

Роль преподавателя в организации междисциплинарных связей

Обучение - двусторонний процесс, но деятельность преподавателя и студента неодинаковы. Преподаватель передает знания и показывает, как можно использовать междисциплинарные связи для приобретения новых знаний.

Преподаватель должен:

знать модели разработки рабочих учебных дисциплин с применением МДС, принципы, структуру, классификацию, виды, формы, методы, технологии реализации междисциплинарных связей;

уметь:

разрабатывать рабочие учебные дисциплины с применением МДС,

реализовывать формы и методы междисциплинарных связей;

- использовать междисциплинарные связи в совершенствовании мировоззрения обучающихся и формировании компетенций;

владеть:

- 1) навыками разработки рабочих учебных дисциплин с применением МДС,

- 2) формами, методами, приемами, технологиями, способствующими реализации междисциплинарных связей;

- 3) навыками ведения педагогического исследования.

В результате внедрения рабочих учебных дисциплин с применением МДС, использования методики с применением МДС у обучающихся формируются следующие *междисциплинарные компетенции*:

- 1) самостоятельный перенос теоретических знаний из других дисциплин для расширения понимания теории, изучаемой в данной дисциплине;

- 2) умение привлекать теории, изученные на других дисциплинах, для объяснения фактов, рассматриваемых в данной дисциплине;

- 3) использование нового способа привлечения практических умений и навыков, полученных на занятиях родственных дисциплин, для получения новых экспериментальных данных;

- 4) овладение навыками диалогового решения задач, требующих комплексного применения знаний;

- 5) формирование оценочно-эмоционального отношения к миру и владение новым типом мышления – теоретическим, интегративным, синтетическим и т.д.

Реализация рабочих учебных программ с междисциплинарными связями формирует индивидуальные стили учебной деятельности. Перечислим некоторые из них [9, С.535-536]: абстрактный – обучающийся мыслит на уровне концепций; аналитический – анализирует и разбивает целое на части; интуитивно-мыслительный – интересуется системами и моделями; независимый – легко отличает существенную информацию от несущественной; нелинейный – организует информацию нелинейным способом; синтетический – интегрирует и строит целое из частей.

Этапы деятельности преподавателей и обучающихся на основе внедрения междисциплинарных связей можно представить в виде обобщенной таблицы 3.

Таблица 3

**Этапы деятельности преподавателей и обучающихся
с применением междисциплинарных связей**

№ п/п	Преподаватель	Обучающиеся
<i>Первый (организационный) этап</i>		
1.	Включение преподавателей в активную познавательную деятельность, формирующую теоретические междисциплинарные знания и соответствующую им междисциплинарную структуру знаний	Включение обучающихся в деятельность по изучению основных структурных элементов системы научных знаний, общих для многих наук: теорий, законов, методов научного познания
<i>Второй (формирующий) этап:</i>		
2.	Владение преподавателем обобщенными формами, методами, приемами, технологиями, способствующими реализации принципа междисциплинарных связей в процессе преподавания дисциплины в рамках системы гностического обучения	Осознание обучающимися необходимости использования знаний из родственных дисциплин в процессе их изучения. Формирование компетенций, которые выполняют функцию общего метода гностического познания единства окружающего мира
<i>Третий (моделирующий) этап:</i>		
3.	На основе сложившихся междисциплинарных знаний и умений преподаватель разрабатывает междисциплинарную рабочую программу дисциплины, определяет структуру учебных знаний и формы реализации, разрабатывает методику осуществления междисциплинарных связей в используемой им педагогической технологии. Преподаватель предоставляет обучающимся средства, необходимые для включения их в творческую исследовательскую деятельность междисциплинарного характера	На данном этапе обучающиеся, используя предложенные преподавателем средства реализации междисциплинарных связей, осуществляют перенос знаний, полученных в различных дисциплинах, в изучаемый предмет. Осуществляется перенос практических умений и навыков. При изучении материала обучающиеся моделируют различные поисковые ситуации, владеют методом диалога, ведут исследовательскую деятельность междисциплинарного характера

Степень успешности реализации модели с применением междисциплинарных связей устанавливается на основе параметров и уровней. Разделяя мнение А.И.Гурьева [10], предлагаем следующую модель определения уровней внедрения междисциплинарных связей.

Первый уровень: *эпизодический* (на отдельных занятиях).

Второй уровень: *частично-системный* (в системе отдельных занятий).

Третий уровень: *системный* (вся образовательная организация, или кафедра, или отдельный преподаватель работает по проблеме реализации МДС).

Третий уровень оптимальный и эффективный, так как представляет собою определенную систему, что не создает перегрузок обучающихся и способствует формированию у них естественнонаучного мировоззрения.

Результативность обучения на основе междисциплинарных связей определяется на основе следующих показателей:

- 1) грамотный перенос знаний из одной дисциплины в другую;
- 2) умение отбирать знания из разных дисциплин, обобщать их и делать самостоятельные выводы;
- 3) мотивация учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе междисциплинарных связей;
- 4) осознанное использование междисциплинарных связей для познания окружающего мира.

Междисциплинарные связи позволяют успешно реализовать учебные задачи и сформировать компетенции обучающихся (Табл. 4).

Таблица 4

Междисциплинарные компетенции обучающихся

Междисциплинарные компетенции		
Виды междисциплинарных связей	Междисциплинарные познавательные задачи	Междисциплинарные компетенции
<i>Фактические</i> – установление родства, аналогии фактов, изучаемых в разных учебных дисциплинах, их всестороннее рассмотрение в целях формирования в сознании обучающихся целостной модели факта	Установление междисциплинарной связи на основе общности фактов из разных дисциплин с целью конкретизации изучаемого материала, формирования новых понятий, их объяснения с позиций общих теорий и принципов	Способность устанавливать общности фактов из разных дисциплин, осуществлять всесторонний анализ; сопоставлять, обобщать, объяснять изученное с позиций общенаучных идей; связывать обобщённые факты с целостной моделью
<i>Понятийные</i> – поэтапное, поэтапное расширение и углубление связей между конкретными признаками понятий, общих для разных	Установление связей между понятиями из разных дисциплин с целью их конкретизации, обобщения, формирования системы	Способность устанавливать связи между понятиями разных дисциплин, конкретизировать, объяснять процессы и явления одной науки с помощью

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

дисциплин	понятий разной степени обобщенности, их соподчиненности и развития, объяснения причинно – следственных связей явлений	понятий другой науки, делать мировоззренческие выводы на основе общих понятий
<i>Теоретические</i> – поэтапное приращение новых компонентов общенаучных теорий, получаемых на занятиях по разным дисциплинам с целью осознания целостной теоретической системы знаний	Установление связей между теориями разных наук, их точек соприкосновения, связей между структурными компонентами общенаучных теорий и методами их познания; приведение теоретических знаний в систему	Способность рассматривать научные теории как частный случай более общих теорий; связывать структурные элементы общенаучных теорий в единое целое; на основе теории одной науки объяснять факты, изучаемые смежной с ней наукой
<i>Философские</i> – осознанное усвоение знаний об объективных законах развития природы, общества, познания на основе обобщения конкретно – предметных и философских знаний, получаемых при изучении дисциплин разных модулей	Установление связей между конкретно – предметными и философскими знаниями с целью формирования научно – философской картины мира; установление связей между научными понятиями и философскими категориями	Способность рассматривать предметные факты, понятия, теории, законы с позиций всеобщих диалектических законов и категорий; проводить поэтапное обобщение знаний из разных дисциплин при раскрытии наиболее общих признаков понятий диалектики, давать определение этим понятиям с опорой на конкретно – предметные знания
<i>Идеологические</i> – поэтапное обобщение и сознательное усвоение аксиологических знаний, получаемых при изучении гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в целях формирования идейно – нравственного сознания	Усвоение связей между элементами аксиологических знаний, получаемых при изучении разных учебных дисциплин; раскрытие идейно – политических и нравственно – эстетических аспектов научных знаний с опорой на факты, понятия, идеи, образы	Способность связать в общую систему знания разных видов, форм общественного сознания и человеческой практики; ориентироваться в комплексных проблемах современности с их аксиологических сторон; раскрывать точки соприкосновения гуманитарных и естественнонаучных знаний

Надеемся, что перечисленные идеи внедрения междисциплинарных связей на основе предложенного алгоритма смогут внести существенный вклад в реализацию ФГОС ВО 3++.

Список литературы

1. ФГОС ВО 3++ [Электронный ресурс]: [http:// fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24](http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24) (дата обращения: 13.02.2021).
2. Гурьев А.И. Межпредметные связи в системе современного образования: монография / А.И. Гурьев; под ред. А.В. Усовой, А.В. Петрова. – Барнаул : Изд-во Алт.гос. ун-та, 2002, - 213 с.
3. Кукушин В.С. Теория и методика обучения: учебное пособие / В.С. Кукушин. - Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2005. – 467 с.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
5. Соколова Ф.П. Влияние межпредметных связей на повышение научности знаний по физике учащихся VII класса : автореферат дис.на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1973, - 24 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
7. Попова Н.Е. Теория и методика обучения экономике: учебное пособие для студентов вузов / Н.Е. Попова, А.А. Лобут. - 2-ое изд., перераб. и доп. - ГОУ ВПО «Урал.гос.пед.ун-т», Екатеринбург, 2008. – 421 с.
8. Попова Н.Е. Приемы обучения экономике : учебно-методическое пособие для студентов вузов / Н.Е. Попова, А.А. Лобут [и др.].- ФГБОУ ВО «Урал.гос.пед. ун-т». – Екатеринбург, 2016. – 62 с.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / Г.М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 719 с.
10. Гурьев А.И. Методологические основы построения и реализации дидактической системы межпредметных связей в курсе физики средней школы: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Челябинск, 2002, - 36 с.

УДК 37.013

**СОБЫТИЙНАЯ ОБЩНОСТЬ И КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА
КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО УНИВЕРСИТЕТА**

Горшкова Валентина Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, ведущий научный сотрудник кафедры социальной психологии Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов

Аннотация: В представленной публикации раскрыты сущность и содержание корпоративной культуры и событийной общности в пространстве воспитательной среды современного университета. Событийная общность актуализируется как значимый ресурс воспитания и развития обучающихся в условиях их свободного и ответственного самоопределения и саморазвития в деятельности и общении. Особое внимание уделяется раскрытию характеристик, этапов и системы ценностей в процессе формирования корпоративной культуры в условиях университета; представлены конкретные события, являющиеся проводниками культуры и создающие событийное воспитательное университетское пространство.

Ключевые слова: корпоративная культура, событийная общность, воспитательная среда, воспитательное пространство университета, система ценностей, комплекс событий и мероприятий.

**EVENT COMMUNITY AND CORPORATE CULTURE AS
AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND EDUCATIONAL SPACE
OF THE UNIVERSITY**

Gorshkova Valentina Vladimirovna

Abstract: The presented publication reveals the essence and content of corporate culture and event community in the educational environment of a modern university. The event community is actualized as a significant resource for the education and development of students in the conditions of their free and responsible

self-determination and self-development in activity and communication. Particular attention is paid to the disclosure of characteristics, stages and system of values in the process of forming a corporate culture in a university; specific events are presented that are the conductors of culture and create an event-driven educational university space.

Key words: corporate culture, event community, educational environment, educational space of the university, value system, complex of events and activities.

На протяжении последних трех десятилетий в истории новой России представление в социуме о значимости высшего образования и высшей школы как проводника образования и культуры претерпевало значительные изменения - от разочарования в существующей системе и обесценивания университетского образования в 90-е годы до адаптации с 2003 года российских вузов к международной Болонской системе, открывшей новые возможности для продолжения обучения как российским, так и иностранным студентам, а также серии объединений нескольких высших учебных заведений в более крупные университеты с 2010-х гг. (например, СПбГЭУ, который образовался из ФИНЭКа, ИНЖЭКОНа и СПбГУСЭ) с целью повышения их эффективности. Происходящие в российской высшей школе перемены неизбежно заставляют задуматься и о качестве образовательного процесса, и о культуре обучения, воспитания и коммуникации, которые прививаются студентам за годы, проводимые в стенах университетов. Каким образом обеспечивается качество? За счет чего формируется культура отношений в образовательном процессе? Какие факторы влияют на её развитие и принятие всеми субъектами? Попытаемся найти ответы на данные и другие вопросы.

Прежде чем перейти к рассмотрению данного вопроса в контексте университетской культуры и её событийной программы, следует обратиться к определению самих понятий «событийная общность» и «корпоративная культура».

Событийная общность

Человеческая общность возникает через непосредственное взаимодействие и взаимозависимость людей и проявляется как нечто подобное групповому единству, основанному на эмпатической системе отношений [1]. Б.Д. Парыгин условием возникновения человеческой общности считает общение, возникающее «переживание той или иной связи с другими

участниками совместного действия» [2]. По мнению В.А. Ядова, интегрирующим признаком социальной общности является единый интерес различных людей, который и объединяет их в единое целое [3]. А.Н. Лутошкин возникновение общности между людьми видит через переживание ими одного состояния (радости или отрицательных эмоций) [4]; К. Левин выдвигает идею эмпатии как сопереживания эмоциональному состоянию, как пребывание людей в одной эмоциональной ситуации.

Событийная общность как воспитательная среда и воспитательное пространство формируют корпоративную культуру студентов университета, характеризующуюся целостно-нормативной, деятельностно-ориентированной и поведенческой системой, определяющей доминирующие направления профессиональной самореализации и субъектного самоопределения будущих специалистов. Ценность ориентации студенческого корпоративного сообщества непосредственно утверждается в контексте происходящих событий и при помощи корпоративных акций, которые передаются через символику духовного и материального окружения. Целенаправленно повышающийся уровень корпоративной культуры проявляется как во внешнем, так и во внутреннем пространстве индивидуального самовыражения и взаимодействия субъектов, а её подлинно глубинный уровень отражает и актуализирует базисные ценности и культурные нормы, признанные быть руководством в их будущей профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Формирование корпоративной культуры студенческого сообщества в воспитательной среде ВУЗа включает систему различных акций совместной социокультурной деятельности; с одной стороны отвечающих интересам и предпочтениям студентов, с другой – несущий в себе мощный потенциал для их развития [5].

Событийная общность – это добровольное объединение субъектов воспитательного процесса, в их согласованном контексте совместных интересов, целей, ценностей их жизнедеятельности; а также их внутреннее духовное единство, предполагающее стремление к глубинному пониманию, сопричастному принятию и искренней расположенности друг к другу. В качестве более глубокого определения следует заметить, что событийная общность – это живая общность, отличающаяся особенностью и уникальностью, являющаяся пространством духовного саморазвития субъектов воспитательного процесса (обучающихся, преподавателей, администрации

учреждений, возможно, попечителей, спонсоров и т.д.) [6]. Становление и развитие событийной общности может успешно протекать в комплексе следующих условий: ценностно-смысловое единство и равенство членов общности, что помогает устранять основу конфликтных отношений; незаданность отношений и связей; недопустимость внесения извне норм, правил, обязанностей самоорганизации; ориентация на взаимопонимание между субъектами воспитательного процесса; отсутствие конкуренции и соперничества, что воспринимается как парадоксальная бессмысленность соревнования в контексте духовного единства, поскольку соревноваться нужно с самим собой, а не с другими.

Таким образом, событийная общность является значимым ресурсом воспитания и развития при условии ее значимости для студентов. Она представляет собой пространство для их свободного самоопределения и самореализации в деятельности и общении, является базой для проявления и удержания единой целевой ориентации участников.

Корпоративная культура

Корпоративная культура организации изучается несколькими областями знаний: менеджмент, социология, психология, культурология и многими другими науками. Многообразие определений самого понятия «корпоративная культура» уже дает понять о трудности понимания данного феномена. Понятие «корпоративная» или «организационная культура» появилось на Западе в 50-е гг. XX в., хотя профессор Корнельского университета (США) Х. Трайс склонен считать первой попыткой исследования деятельности корпорации в культурном аспекте работу группы американских ученых во главе с Э. Мэйо в начале 30-х гг. при проведении известных экспериментов на заводе «Вэстерн Электрик» в Хоторне [8].

Корпоративная культура, в рамках которой продолжается социализация и формирование личности, формирует ответственность всех ее членов за свою дальнейшую судьбу, что отличает одну организацию от другой и предопределяет успех функционирования и выживания организации в долгосрочной перспективе. Прогрессивные руководители рассматривают культуру своей организации как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и отдельных лиц на общие цели, мобилизовать инициативу сотрудников, обеспечивать лояльность и облегчать общение. [9]

С.П. Робинс предлагает рассматривать корпоративную культуру на основе десяти характеристик, наиболее ценящихся в организации. Ниже перечислим их:

1. Личная инициатива: степень ответственности, свободы и независимости, которой обладает человек в организации.
2. Степень риска: готовность работника пойти на риск.
3. Направленность действий: организация устанавливает четкие цели и ожидаемые результаты выполнения.
4. Согласованность действий: положение, при котором подразделения и люди внутри организации координировано взаимодействуют.
5. Управленческая поддержка: обеспечение свободного взаимодействия, помощи и поддержки подчиненным со стороны управленческих служб.
6. Контроль: перечень правил и инструкций, применяемых для контроля и наблюдения за поведением сотрудников.
7. Идентичность: степень отождествления каждого сотрудника с организацией.
8. Система вознаграждения: степень учета исполнения работ, организация системы поощрений.
9. Конфликтность: готовность сотрудника открыто выражать свое мнение и пойти на конфликт
10. Модели взаимодействия: степень взаимодействия внутри организации, при которой взаимодействие выражено в формальной иерархии и подчиненности [10].

В настоящее время стало традиционным выделять три уровня корпоративной культуры [11]:

- символический уровень: корпоративная символика, логотип, фирменные календари, флаг и гимн организации, особая архитектура здания и т.п. Также к символическому уровню относят легенды и истории, связанные с основанием и развитием организации, деятельностью ее руководителей и выдающихся сотрудников;

- организационный уровень – объединяет ценности и нормы, сознательно зафиксированные в документах организации и призванные быть руководящими в повседневной деятельности членов организации;

- базовый (глубинный) уровень – это базовые предположения, установки, априори разделяемые, но мало осознаваемые членам организации без

специального сосредоточения на этом вопросе, своеобразная атмосфера, неосознанно разделяемые нормы поведения и др.

Кроме вышеперечисленного, корпоративная культура имеет определенное содержание, куда входят субъективные и объективные элементы. К первым относятся верования, ценности, ритуалы, табу, образы и мифы, связанные с историей организации и жизнью ее знаменитых членов, принятые нормы общения. Они являются основой управленческой культуры, характеризующейся стилями руководства, методами решения проблем и поведением руководителей. Объективные элементы отражают материальную сторону жизни организации. Это, например, символика, цвета, удобство и оформление интерьеров, внешний вид зданий, оборудование, мебель и пр. [12].

Ученые выделяют два основных этапа формирования организационной культуры: первый этап - поиск ценностей успешной организационной культуры, максимально соответствующей следующим факторам: организационной технологии, возможностями и ограничениями внешней среды организации, уровню профессионализма персонала и особенностями национального менталитета. Второй этап - закрепление выявленных ценностей организационной культуры на уровне субъектов организации. Важно, что первый этап формирования корпоративной культуры относится к сфере стратегических разработок, а второй - к тактическим решениям и комплексу конкретных мероприятий и процедур по укреплению совместных ценностей.

Оба этапа взаимосвязаны и взаимообусловлены: от того насколько правильно будут определены и сформулированы организационные ценности на первом этапе, будет зависеть глубина приверженности к ним, поддерживаемая при помощи мер второго этапа. И наоборот, правильность, последовательность и систематичность конкретных мер по поддержанию организационной культуры во многом определит в конечном итоге ее силу и зрелость [12].

В рамках общих характеристик корпоративной культуры заметно выделяется **университетская корпоративная культура**. Переходя к характеристике корпоративной культуры высших учебных заведений, стоит уточнить, что ее субъектами в данном случае будут несколько групп:

- 1) руководство вуза, которое задает общий вектор для формирования и развития внутриуниверситетской культуры;
- 2) профессорско-преподавательский состав, ежедневно транслирующий принятую в образовательном заведении культуру взаимодействия как со студентами, так и друг с другом;

3) административный персонал вуза, обеспечивающий не только само функционирование университета (например, корректное расписание, работа с документами и т.д.), но и должное состояние воспитательного пространства (различные помещения, библиотечные фонды и др.);

4) студенты различных форм обучения, которые, как и профессорско-преподавательский состав, ежедневно транслируют определенную культуру взаимодействия друг с другом, преподавателями, представителями администрации вуза;

5) абитуриенты и их родители, выбирающие не только программу будущего вузовского обучения, но и ту внутреннюю культуру, принятую в конкретном образовательной заведении, с которой они знакомятся на Днях открытых дверей и других открытых мероприятиях.

В рамках жизнедеятельности университета необходимо выделить события, являющиеся проводниками культуры, такие, как:

- праздники (День знаний, День студенчества, День факультета, Новогодний вечер и др.);
- ритуалы (вручение дипломов, посвящение в студенты, поздравление ветеранов и др.);
- церемонии (награждения за победы в олимпиадах и конкурсах, спортивных и культурных мероприятиях и др.);
- концерты (студенческая самодеятельность, приглашение артистов, певцов, музыкантов и др.);
- соревнования (профессиональные, спортивные и др.);
- игры, квесты, квизы (образовательные, презентационные, развлекательные);
- экскурсии (внутренние по университету, выездные на предприятия или культурные объекты);
- научно-представительские мероприятия (конференции, симпозиумы, форумы, панельные дискуссии, круглые столы международного или всероссийского статуса и др.);
- собрания, совещания, заседания профессорско-преподавательского состава, совета молодых ученых, ассоциации выпускников;
- обучающие события (мастерские, мастер-классы, семинары, клубные сообщества и внеаудиторная деятельность, вебинары и др.).

Каждое такое событие формирует событийное пространство университета и является проводником корпоративной культуры, поскольку именно в рамках события реализуются все ее три слоя. Однако какой бы тип событий ни доминировал в вузе, признаки степени зрелости культуры, на наш взгляд, должны быть идентичными, что доказывается проявлением основных признаков зрелости корпоративной культуры университета:

1. Узнаваемость бренда высшего учебного заведения,
2. Привлекательность и высокая востребованность выпускников вуза на рынке труда;
3. Лояльность, преданность сотрудников; низкая текучесть кадров, наличие кадрового резерва;
4. Привлекательность вуза на рынке образовательных услуг: высокий рейтинг, большой конкурс среди поступающих;
5. Преобладание комфортной позитивной обстановки в коллективе;
6. Качественные коммуникации (межличностные, публичные, онлайн и др.);
7. Эффективно организационная структура вуза, включающая стабильный штат ведущих специалистов;
8. Ориентированность образовательных услуг на потребителя, стремление качественно удовлетворить его потребности;
9. Гордость за Alma Mater у студентов и выпускников;
10. Позитивный имидж вуза в глазах широкой общественности.

В процессе формирования корпоративной культуры необходимо применять общие и диагностические методы анализа корпоративной культуры, что позволит одновременно оценить как уровень и степень зрелости корпоративной культуры, так и ее интеграцию с воспитательной работой в вузе. Перечислим основные методы анализа корпоративной культуры организации, (в частности, университета):

- Анкетирование сотрудников и студентов.
- Анализ собеседований и интервью.
- Наблюдение за участниками мероприятий.
- Исследование внутренних мифов и историй.
- Анализ документов и выступлений.
- Анализ публикаций в СМИ, отзывов и комментариев в социальных сетях.

- Дистанционный мониторинг.
- Осмотр рабочих и общественных помещений, их визуальный анализ.
- Наблюдение за общением сотрудников и студентов.
- Работа с фокус-группами.

Как показывает анализ, есть достаточно интересные образцы мировых и отечественных практик формирования корпоративной культуры университетов. К примеру, студенческие свадьбы, проходящие на территории Стенфордского университета (штат Калифорния, США), знаменитый театральный музей в Академии русского балета имени А.Я. Вагановой, «филфаковский дворик» в СПбГУ, формирующий неповторимую атмосферу за счет малых скульптурных форм и лужаек, напоминающих лужайки Сорбонны. В этой связи несомненный интерес представляет собой пространство СПбГУП, включающее в себя уникальную инфраструктуру социально-бытовых и культурных объектов, его уникальную атмосферу. В этой связи стоит также отметить книгу «Университетское пространство и его обитатели», представляющую собой историю Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова [13] и, безусловно, являющуюся примером так называемой организационной памяти, без которой невозможно формирование зрелой корпоративной культуры.

По мнению В.И. Слободчикова, общность есть объединение людей на основе общих ценностей и смыслов: нравственных, профессиональных, мировоззренческих и т.д. Общность есть прежде всего внутреннее единство людей характеризующееся взаимным принятием, взаимопониманием, искренней внутренней расположенностью друг к другу [15]. Такая возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия, сопереживания, и всё более полного понимания одним человеком другого.

Университет в целом не является общностью, так как он представляет собой целевое объединение людей по заранее определенному содержанию и структуре. В высшую школу, как известно, обучающиеся приходят для того, чтобы принять на себя предложенные им роли с целью достижения определенного результата, в связи с чем университет относится к статусу организации. Однако, внутри его могут и должны возникать событийные общности в пределах как студенческого контингента, так и преподавательского состава, в чем именно и кроется возможность возникновения событийной

общности субъектов воспитательного процесса. Содержание воспитательного процесса должно вовлекать воспитанника в ситуацию мысли и чувства о себе как о человеке и показывать «что человек может сделать из себя» (И.Кант), причем не столько указывать и тем более требовать, сколько создавать условия для свободного выбора, что наполняет «культурой души» (М.Шелер) всех участников пространства формирующегося сообщества.

Индикаторами такого сообщества в значительной степени являются мотивы и позиции людей, т.е. студентов и преподавателей, принимающих на себя определенные социальные роли, а также принципы отбора содержания процесса воспитания (антропологический, онтологический, принцип диалогизма и др). При этом событийная общность создаётся при внесении самими участниками необходимых ценностей, смыслов общения, взаимного доверия и сопереживания [7].

Так, в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов реализация полифункциональных, социально-культурных и культурно-образовательных акций способствует решению воспитательных, имиджевых и брендовых задач. Назовём некоторые события, проходящие в университете: традиционные встречи студентов с ректором университета; участие студентов и преподавателей в научно-практических конференциях, встречах, дискуссиях; встречи с выдающимися представителями науки, искусства и культуры; совместное проведение торжественных, социокультурных, спортивных и развлекательных мероприятий; участие в общественной деятельности по её различным направлениям и по запросам тех или иных социальных структур.

Воспитательная среда и воспитательное пространство университета

Воспитательная среда как условия, благоприятные для существования чего-либо, представляет собой совокупность событий и мероприятий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с личностью. Воспитательной можно считать среду, в которой субъекту доступно усвоение и практическое применение возможно большего количества социального, исторического и культурного опыта посредством развития индивидуальных потребностей и способностей [14].

Существуют разные точки зрения на определение дефиниции «воспитательное пространство» (Л.И. Новикова, Н.М. Борытко, Д.В. Григорьев и др.) как результат созидательной совместной деятельности в процессе взаимодействия субъектов, как событийность сопряжённости их опыта, как

организованная ценностно-ориентационная встреча представителей различных поколений, формирующая среду их жизнедеятельности и, наконец, как динамическая сеть событий, связей и отношений, создающих условия для развития. В этом случае воспитательное пространство интерпретирует базовую закономерность бытия человека и её взаимодействия с сегментами окружающей среды. Следует учитывать несводимость воспитательной среды к воспитательному пространству. Однако необходимо при этом понимать их взаимосвязь и дополнительность по отношению к друг другу. Непреходящую и приоритетную ценность имеют складывающиеся отношения между членами событийной общности, все другие типы отношений вторичны и производны от отношений между людьми. Таким образом, событийная общность субъектов воспитательного процесса реализуется в воспитательном пространстве, которое функционирует как интересубъектный контекст, как общность разделенных смыслов, как сфера созидательных межсубъектных отношений (В.В. Горшкова).

Воспитательное пространство вуза представляет собой динамическую, многоуровневую, социально-педагогическую систему, функционирующую на основе принципов целостности, вариативности, активности субъектов воспитания, а также готовности преподавателя к формированию ценностных ориентаций в структуре воспитательного пространства.

Проектирование воспитательного пространства состоит в создании условий для активного, заинтересованного и инициативного участия студентов в общении и совместной деятельности с целью развития их творческого и личностного потенциала. Критериями эффективности формирования воспитательного пространства в вузе являются:

- осознание будущими специалистами своего пребывания в вузе как важного события в жизни, как условия осознанного непрерывного образования и формирования успешной профессиональной карьеры;
- положительное отношение студентов к целям и содержанию воспитательной системы вуза, способствующее развитию их созидательных способностей и потребности в непрерывном самовоспитании;
- актуализация событийной общности как значимого ресурса воспитания и развития обучающихся в условиях их свободного и ответственного самоопределения и саморазвития в деятельности и общении;
- продуктивное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, являющимися проводниками культуры и создающими событийное воспитательное университетское пространство.

Эффективность процесса формирования воспитательного пространства вуза может быть обеспечена совокупностью следующих психолого-педагогических условий: выработка и реализация целей и задач воспитательной системы субъектами образовательного процесса; социально-психологическая поддержка адаптации студентов к вузовским условиям; развитие коммуникативной культуры и организаторских способностей преподавателей и студентов; субъектная направленность формирования воспитательного пространства; психолого-педагогическая компетентность организаторов процесса формирования воспитательного пространства (высокий уровень проектной культуры, организаторские и коммуникативные способности и т.д.); внедрение и развитие механизмов студенческого самоуправления. С определенностью можно сказать, что воспитательная среда, организуемая комплексом событий, не ограничена видимыми пределами, а воспитательное пространство – место, где этот процесс может происходить.

Таким образом, формирование событийной общности через ценности корпоративной культуры и условия воспитательной среды в воспитательном пространстве университета состоит из следующих компонентов: событийная общность, корпоративные ценности, воспитательное пространство, условия воспитательной среды. Событийная общность участников образовательного процесса, будучи интегрирована в корпоративную культуру, формируется в воспитательном пространстве под воздействием определенных условий воспитательной среды и, в свою очередь, воздействует на качество этого пространства.

Список литературы

1. Левин К. Теория поля в социальных науках. - СПб. : Речь, 2000.– 364с.
2. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. - СПб.: СПбГУП, 1999. – 592 с.
3. Ядов В.А. Размышление о предмете социологии // Социальные исследования - 1990. - № 2. - С. 3-15.
4. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. - М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
5. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2002. - 456 с.
6. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков: ПГПУ, 2008. – 288 с.

7. Пешкова В.П. Формирование студенческой корпоративной культуры средствами социально-культурной деятельности : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Пешкова Валентина Павловна; [Место защиты: С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов]. - Санкт-Петербург, 2014. - 23 с.
8. Абрамова С.Г., Костенчук И.А. О понятии «Корпоративная культура». - М., 2010.-236 с.
9. Сысоева Е.В. Построение эффективного профиля корпоративной культуры организации. - [Электронный ресурс]. URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/213/%D0%A0%D1%83%D1%81%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D1%81%202.02.pdf>. (Дата обращения: 22.03.2021)
10. Козлов В.В. Корпоративная культура: Учебно-практическое пособие. – М.: Издательство «Альфа – Пресс», 2009. – 304с.
11. Солодова Н.Г. Корпоративная культура: какой ей быть? // Вестник ИГЭА. - 2009. - № 2. – С.123.
12. Кандария И.А. Формирование корпоративной культуры в организации. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kaus-group.ru/knowledge/300-articles/category/personnel/material/789/> (Дата обращения: 22.03.2021)
13. Кулакова И.П. Университетское пространство и его обитатели: Московский университет в историко-культурной среде XVIII века. – М.: Новый Хронограф, 2006. - 336 с.
14. Вяткина И.В., Гарифуллина Н.К., Курзякова А.А. Воспитательная среда как инструмент профессионального воспитания выпускников технических вузов // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – №2 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sreda-kak-instrument-professionalnogo-vospitaniya-vypusknikov-tehnicheskikh-vuzov> (дата обращения: 22.03.2021).
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развития субъективной реальности в онтогенезе. – М.: 2003. – 416 с.

© В.В. Горшкова, 2021

УДК 378; 614.2; 101.1

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ УСЛУГ
(СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ)**

Заплатина Ольга Алексеевна

к.п.н., доцент, и.о. зав. кафедрой физической культуры
КемГМУ

Аннотация: В настоящее время раздел преемственности эколого-валеологического образования в профессиональной подготовке формирующегося специалиста все более приобретает характер важнейшей социально-философской проблемы в отношениях между человеком и окружающей средой, а также развивается как самостоятельная эколого-валеологическая и социально-философская отрасль знания в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов различного профиля. Наиболее остро вопрос об эколого-валеологическом образовании встал в период реформации системы образования в условиях ухудшения экологической обстановки. На современном этапе социально-экономического развития человек признается самой «активной» и «мощной силой», воздействующей на окружающее природное пространство, в связи с чем наблюдается «истощение» природных ресурсов, а также здоровья населения России.

Ключевые слова: высшая школа, эколого-валеологическое образование, экологическое знание, здоровье, будущие специалисты, социально-оздоровительные услуги, социально-философские аспекты здоровья.

**OVERCOMING PROBLEMS OF ECOLOGICAL AND VALEOLOGICAL
EDUCATION'S CONTINUITY IN HIGHER SCHOOL IN THE CONTEXT
OF SOCIAL AND HEALTH SERVICES' FUNCTIONING
(SOCIO-PHILOSOPHICAL ASPECT)**

Zaplatina Olga Alekseevna

Abstract: At present, the section of the continuity of ecological and valeological education in the professional training of an emerging specialist is increasingly acquiring the character of the most important socio-philosophical problem in the relationship between man and the environment, and is also developing as an independent ecological-valeological and socio-philosophical branch of knowledge in the system of professional training and advanced training of specialists in various fields. The most acute issue of ecological and valeological education arose during the period of the reformation of the education system in the context of a deteriorating environmental situation. At the present stage of socio-economic development, a person is recognized as the most «active» and «powerful force» affecting the surrounding natural space, in connection with which there is a «depletion» of natural resources, as well as the health of the population of Russia.

Key words: higher school, ecological and valeological education, ecological knowledge, health, future specialists, social and health services, social and philosophical aspects of health.

Вся история социально-философской мысли пронизана поиском путей интегративной целостности человека, которая проявляется в единстве и гармонии биологического и социального существования его в окружающем мире.

Философские концепции XX века позиционируют человека как стремящуюся к гармонии совокупность структурных элементов его иерархической организации в контексте систем многомерных пространственных интенций: «человек – общество – окружающая среда», «человек – общество – производство», «космос – природа – общество – культура» и т.д., безопасность функционирования которых всецело зависит от преодоления «распада» духовной культуры человека. В этих многомерных

системах человек (существующий одновременно и как самостоятельная социальная система) претерпевает ряд бифуркаций в диапазоне пределов «иерархичности» и «распада».

От амплитуды колебаний между различными «дуальными качествами» зависит «динамическое равновесие», которое человек сможет сохранить как «космобиопсихосоциальная система», существующая во взаимозависимой и взаимообусловленной его духовно-нравственной позицией, образом жизни и профессиональной моделью поведения «адекватной окружающей среде».

Однако в настоящее время мы видим, что модель профессионального поведения, которая обусловлена уровнем здоровья и духовной культуры специалиста, зачастую не совпадает с «набором поведенческих программ», которые способствовали бы сохранению здоровья человека и формированию его экологической культуры [1; 2; 3].

Именно в этот момент перед высшей школой ставятся задачи формирования знаний:

- раскрывающих взаимоотношения человека с окружающей средой;
- способствующих формированию ответственного отношения человека к собственному здоровью и здоровью окружающих его людей.

Эти задачи обусловили обоснование возникновения и развития концепции «эколого-валеологии» как области интеграции (экологии и валеологии), содержащей комплексное знание о «сущности взаимосвязи взаимоотношений человека» с самим собой, природой и социумом, а также как науки, «спроецированной на взаимосвязанные уровни обыденного познания» и целенаправленного обучения, воспитания и развития на различных ступенях эколого-валеологического образования.

Также, поскольку в данный период человечество устойчиво развивается в информационной среде, процесс эколого-валеологического образования будем рассматривать в ракурсе приоритетного распространения интеллектуально-информационного ресурса с позиций экологобезопасного и устойчивого развития модернизирующегося российского социума.

Хотя информационные ресурсы в сфере непрерывного эколого-валеологического образования с точки зрения их социально-философской

обоснованности разнообразны и достаточно объемны, эти тенденции только начинают проникать во все области общественной жизни (в том числе и образовательную среду) и пока недостаточно отражаются на сфере непрерывного профессионального образования, а, как известно, именно здесь осуществляется подготовка специалистов нового типа, адекватных изменившимся условиям.

Еще десятилетие назад считали, что в условиях переустройства социально-экономического механизма нашей страны, появления и развития рынка труда, перехода к информационному обществу стала больше ощущаться потребность в специалистах с высоким уровнем интеллектуальной творческой активности, в углублении интеграции науки, производства и образования. Модернизация системы профессиональной подготовки специализированных кадров предполагала обеспечение экономики страны специалистами, способными работать в условиях информационного сообщества, готовыми осваивать и развивать новейшие технологии без ущерба для окружающей среды и человека.

Анализ опыта развития образования большинства развитых индустриально стран позволил выявить ряд наиболее значимых тенденций, общих для развития профессионального образования. Среди них расширение профиля подготовки специалистов, гуманизация естественнонаучного, технического, медицинского и др. образования, переход к проблемно-ориентированному образованию, преобразование его в систему непрерывного, включающего в себя различные гибкие образовательные структуры [4; 5; 6].

Поэтому проблема преемственности эколого-валеологического образования в профессиональной подготовке формирующегося специалиста стала проблемой не только образовательной и экономической, а социально-философской, педагогической, медицинской, – проблемой непрерывного осознания ответственности за ближайшие и отдаленные последствия своей деятельности.

В настоящее время разработка модели эколого-валеологического образования, объединяющая воедино экологическое образование и просвещение, а также валеологические подходы в образовании, в системе

непрерывной подготовки формирующихся является насущной практической задачей.

В.И. Вернадский справедливо замечал, что важнейшим условием успешного решения основных вопросов экологического образования, формирования высокой экологической культуры являются целенаправленные глубокие и прочные знания у каждого человека на всех ступенях образования, целостные представления о ноосфере, достижения понимания органической взаимосвязи и единства человечества и окружающей среды, осознание необходимости и значимости ее охраны и рационального использования ее ресурсов, воспитание личной ответственности за индивидуальное, групповое, популяционное здоровье и здоровье окружающей среды [7; 8].

В рассматриваемом аспекте система образования должна быть непрерывной, стабильной, разнообразной на всех ступенях и этапах, так как без развития экологического сознания невозможно применение экологически чистых технологий, разумное отношение к природным ресурсам, поддержание экологического баланса, создание благ творчества, а не благ потребления. Именно система преемственности в образовании закладывает тот ресурс, который реализуется в дальнейшей жизни, как самого человека, так и общества, так и системы «общество – производство – окружающая среда», что позволяет удовлетворять преодолению противоречий между:

1) формирующейся стратегией преодоления глобального экологического кризиса и недостаточностью методологических оснований формирования экологического сознания студентов различных специальностей;

2) традиционным антропоцентрическим содержанием экологического образования в высшем профессиональном образовании и отсутствием теоретических и методологических оснований для его замены на экоцентрическое (рассмотренных в исследовании Е.В. Муравьевой; для решения проблем экологического образования в высшей школе автором была предложена модель экологического образования студентов, базирующаяся на экоцентрическом подходе) [9; 10].

В предлагаемой структуре эколого-валеологического блока в модели здоровья человека (рис. 1) отражены аспекты формирования экологического

сознания (эмоционально-мотивационный, информационно-познавательный, оперативно-деятельностный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный), указаны критерии развития экологического сознания (владение знаниями по специальности и знаниями экологических закономерностей развития, а также способность прогнозировать влияние различных факторов на здоровье и т.д.), определены умения, характеризующие экологическое сознание, среди которых и умение критически оценивать, предсказывать, прогнозировать, принимать оптимальные решения в чрезвычайных ситуациях с точки зрения здоровья.

Так как вышеуказанная задача в рамках предложенной модели эколого-валеологического образования должна была решаться в условиях стремительно развивающегося информационного пространства на базе сотрудничающих вузов и лабораторий (Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, ООО «Творческая лаборатория ЗЕФ», Башкирский государственный медицинский университет) была разработана и предложена в качестве интегративного эколого-валеологического подхода система «Medsyst», позволяющая кардинально усовершенствовать процессы диагностики, прогнозирования, профилактики и наблюдения за состоянием здоровья формирующихся специалистов в системе «школа – вуз – профессиональная деятельность».

Система была успешно внедрена в процесс работы санатория-профилактория «Молодежный» и позволила качественно, быстро и результативно вести наблюдения за состоянием здоровья будущих абитуриентов, а также студентов, выпускников, преподавателей и сторонних лиц, тем самым анализируя изучаемые показатели с целью получения интегративной оценки здоровья как системообразующего компонента антропоэкологии в условиях модернизации высшего образования.

**Рис. 1. Структура эколого-валеологического блока
в модели здоровья человека**

Для обеспечения успешного функционирования системы «Medsyst» ООО «Творческая лаборатория ЗЕФ» ведет сопровождение и оказание услуг по информационному и программному обеспечению, что позволяет постоянно

повышать квалификацию врачебного персонала и оптимизировать работу профилактория.

Система отражает взаимодействие и преемственность процессов эколого-валеологического воспитания и образования на всех уровнях формирования культуры здоровья индивида, а также может позиционироваться как совокупность ряда интегративных эколого-валеологических подходов, направленных на окружающую индивида среду, ориентированную на сферу социально-оздоровительных услуг как социально-экономический объект с позиций социальной философии.

Поскольку социальная философия изучает развитие социума как особую область реального мира, то использование социально-философского анализа позволило нам не просто реализовать внедряемые разработки («Medsyst») в процесс эколого-валеологического образования студентов, но и позиционировать их как социально-оздоровительную услугу; показать механизм, посредством которого, моделируя данную услугу в рамках вышерассмотренной структуры эколого-валеологического блока в модели здоровья человека в рамках эколого-валеологического образования в профессиональной подготовке формирующихся специалистов, можно достичь интеграции эколого-валеологических подходов в процессе модернизации высшего профессионального образования в условиях экологизации российского социума.

Кроме того, вышеуказанная система как социально-оздоровительная услуга связана с социальной формой, сопровождает жизнедеятельность контингента, составляющего трудовой потенциал общества, развивается вместе с ним.

В своей работе мы интерпретировали данную социально-оздоровительную услугу не только как теоретико-экономическое явление, но предложили практические аспекты ее реализации, тесным образом соприкасающиеся с социальной стороной действительности, с получением обратной связи от среды, окружающей индивида и осмыслением решаемых проблем.

Известно, что посредством социально-философского анализа понятий, характеризующих социум, оперируют категориальными схемами (К.С. Козлова) [11].

Так, разработанная В.И. Разумовым категориально-системная методология предполагает использование нижеследующего ряда категориальных схем:

- 1) крестообразная схема противоречия;
- 2) универсальная схема взаимодействия;
- 3) модель категориального маятника – категориальный ряд центрального элемента;
- 4) модель компенсационного гомеостата;
- 5) гомеостатическая и категориально-символьная схемы;
- 6) схема функциональных систем П.К. Анохина;
- 7) аппарат теории динамических информационных систем;
- 8) модель «ряд информационных критериев»;
- 9) схема «гексаграмма».

Подробный анализ этих схем изложен в трудах таких ученых как Ю.М. Горский, В.О. Лобовиков, Н.С. Розов, К.С. Козлова и др. Методология концептуальных исследований описана А.Г. Теслиновым, категориально-системная методология, как уже было указано выше, В.И. Разумовым [12; 13; 14; 15; 16].

Принимая во внимание тезис о человеке как субъекте, призванном использовать свои возможности в процессе совершенствования, общения, труда и творчества в обществе, попробуем рассмотреть соответствующую проекцию в функционировании вышеизложенных категориальных схем в микросоциумах, развивающихся по тем же законам, что и социум в целом, исходя их необходимости анализа конкретной социальной действительности с точки зрения общего, существенного и необходимого в настоящий момент.

Чтобы достичь определенного планируемого результата, который будет символизировать «выход» из функциональной системы к исполнителю применяется внешнее воздействие, которое выражается в «программировании его» на осуществление какого-либо действия [17; 18; 19].

Поскольку исполнитель является «частью системы», необходимо на основе «опыта (памяти)» и «посредством передачи исполнителю ресурса» осуществить постановку задачи, используя «язык (понятийный аппарат) системы», кроме того, на каждом этапе важно учитывать обратную связь. Данную схему целесообразно использовать для «детализации функционирования системы (напр. выделения этапов процесса, а также выявления циклов) (рис. 2).

**Рис. 2. Схема функционирования функциональной системы
по С.В. Яблонскому**

Итак, рассмотрим систему «Medsyst» в контексте функционирования вышерассмотренной функциональной системы. Разработанная система является многопользовательской. Одновременно в ней могут осуществлять свои функции несколько исполнителей, а также их группы. Каждый исполнитель выполняет в системе свою роль, которая ограничивает его пользовательские права и возможности.

Назначение ролей и распределение функций осуществляется выполнением настроек системы, сервисом управления исполнителями, пользователями и их группами (рис. 3, 4).

Рис. 3. «Medsyst» как функциональная система. Блок управления и активации функций исполнителей

В блоке постановки задач выделен ряд подгрупп.

Например, к задачам административного характера отнесены: ведение реестра амбулаторных карт, группировка пациентов по категориям за все годы наблюдения; поиск пациентов по базам данных (БД) вузов, учреждений при первичном посещении профилактория; создание документов об истории болезни на основании санаторно-курортных путевок и направлений врачей поликлиник, наблюдающих студентов вузов города, и другие (рис. 5).

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рис. 4. Назначение ролей и распределение функций сервисом управления исполнителями, пользователями и их группами в системе «Medsyst»

Рис. 5. «Medsyst» как функциональная система. Блок постановки задач

К группе задач, взаимосвязанных с функциями врачебного персонала, отнесены такие как, например, аккумуляция антропометрических данных, формирование данных общего анамнеза и объективных исследований; группировка данных состояния здоровья пациентов по категориям, сезонам, принадлежности к участкам для удобства и скорости составления отчетов о состоянии здоровья с применением различных фильтров; добавление основного и сопутствующего диагнозов с использованием международного классификатора болезней (МКБ) и другие.

При выборе услуг или медикаментов решаются задачи учета бюджетных и внебюджетных средств организации, к которой принадлежит профилактическое учреждение и пациент, идет резервирование средств со складов и списание их после выдачи пациентам, а также формирование прейскуранта услуг. Генерирование отчетов позволяет делать выборки по контингенту, сезону, принадлежности к факультету, институту и т.д., что значительно ускоряет процесс обмена данными о состоянии здоровья студентов, сотрудников, абитуриентов и других групп населения между организациями, тем самым обеспечивая совершенствование функционирования механизма обратной связи (рис. 6).

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рис. 6. Пример генерирования отчета по нозологическим формам

Блок программирования в системе постоянно совершенствуется и обновляется в зависимости от поступающих требований, условий и внешних воздействий.

Согласно мнению С.В. Яблонского, В.И. Разумова и К.С. Козловой, если система функционирует на «постоянной основе», то имеет смысл включать во «внутреннюю среду системы» и источник «внешнего воздействия», поскольку в процессе своего функционирования система не просто выполняет возложенные на нее задачи, но и влияет на способ их постановки, следовательно, и на источник внешнего воздействия.

Таким образом, сочетание и функционирование вышерассмотренных блоков в системе позволяет рассматривать формирование, а также функционирование непосредственно самой системы одновременно как процесс, а также как разрешение ряда проблем, из которых проистекает решение конкретно-практических задач.

Формулируя вывод, сконцентрируем внимание на том, что применяемые в жизнедеятельности общества, совершенствующиеся одновременно с динамикой его развития функциональные системы, позволяют строить

успешное социальное действие. При этом важно иметь ввиду, что установление взаимосвязей тех или иных явлений может быть подлинно научным лишь тогда, когда количественный анализ дополнен качественным, когда изучаются не только показатели, но и особенности функционирования общественных явлений, обусловленных свойствами общества в целом. На основании этого социально-философский анализ позволил зафиксировать, что в настоящее время наиболее очевидными структурно-социальными изменениями современного общества являются доминирующее преобладание сферы массовой коммуникации, глобальная информатизация и сопутствующее им развитие средств связи.

Список литературы

1. Маджуга А.Г. Научные основы эколого-валеологического образования студентов в ракурсе здравоцентристской педагогической парадигмы // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2009. – №5. – С. 86.
2. Пономарева К.А. Эколого-валеологическое образование студентов педагогического вуза // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С.179-181.
3. Дворецкая Т.С. Эколого-валеологическое образование бакалавра экологии и природопользования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 8 (148). – С. 189-192.
4. Пономарева Л.И., Варавина Е.В. Эколого-валеологическая аттракция современного образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (33). – С. 55-59.
5. Тюмaseва З.И., Орехова И.Л. Многоуровневая модель эколого-валеологической подготовки бакалавров педагогического образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2015. – № 2 (4). – С. 80-90.
6. Натарева Д.В. Формирование эколого-валеологических знаний и умений у студентов в процессе обучения безопасности жизнедеятельности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – № 7. – С. 66-70.
7. Титаренко И.Н., Папченко Е.В. Аксиологические идеи В.И. Вернадского и их место в формировании экологического мировоззрения // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2014. – № 1 (150). – С. 233-239.

8. Рубанов В.Г., Рубанова Е.В. Основные положения ноосферной концепции В.И. Вернадского // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2016. – № 3 (35). – С. 54-65.
9. Муравьева Е.В. Экологическое образование студентов технического вуза как базовая составляющая стратегии преодоления экологического кризиса: Автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. – Казань, 2008. – 39 с.
10. Харина Г.В., Инжеватова О.В., Мирошникова Е.Г. Формирование содержания дисциплины «Экология» в профессионально-педагогическом вузе // Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70773>
11. Козлова К.С. Сфера услуг (социально-философский анализ). – Омск, 2012. – 128 с.
12. Горский Ю.М. Основы гомеостатики. – Иркутск: изд-во ИГЭА, 1998. – 397 с.
13. Лобовиков В.О. Математическая логика естественного права и политической экономики (Математическая философия экономики и права). Ч. I, II. – Екатеринбург: УрО РАН, 2005. – 658 с.
14. Разумов В.И. Категориально-системная методология в подготовке ученых. – Омск: Диалог-Сибирь. Изд-во «Наследие», 1998. – 78 с.
15. Розов Н.С. Историческая микросоциология: методология и методы. – Новосибирск: НГУ, 2009. – 412 с.
16. Теслинов А.Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем. – СПб.: Питер, 2009. – 288 с.
17. Бородунова М.В. Формирование и реализация модели физкультурно-оздоровительной услуги // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2017. – № 3 (105). – С. 101-104.
18. Росенко С.И., Велединский В.Г. Спортивно-оздоровительные услуги: своеобразие в контексте сервисной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 12 (118). – С. 181-186.
19. Тихонова О.А., Сорокина Е.А., Путренков К.А. Состояние здоровья студенческой молодежи по данным комплексного медицинского осмотра // Смоленский медицинский альманах. – 2016. – № 1. – С. 246-249.

© О.А. Заплатаина, 2021

УДК 378

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Руденко Елена Евгеньевна

к.п.н., доцент

Потехина Евгения Семеновна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО ТГМУ

Аннотация: При обучении иностранному языку проблема профессионализма выдвигается на первое место. Особую актуальность этот вопрос имеет в последнее время в связи с необходимостью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: профессионализм, профессионально-ориентированный подход, профессиональная деятельность, иностранный язык.

SOME ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Rudenko Elena Evgenyevna

Potekhina Evgeniia Semyonovna

Abstract: The problem of professionalism is put forward in the first place when teaching a foreign language. This issue is of particular relevance in recent years due to the need for professionally-oriented teaching of a foreign language in a non-linguistic university.

Key words: professionalism, professional-oriented approach, professional activity, foreign language.

За последние несколько лет понятия "профессионализм" и "профессиональная ориентация" вызвали большой интерес и обсуждения среди теоретиков и практиков, вовлеченных в обучение второму иностранному языку. Хотя термин "профессионализм" приобретает новое значение, понятие

"обучение профессионализму" не ново. При рассмотрении вопросов обучения иностранному языку проблема профессионализма выдвигается на первое место. Только за последние 5 лет было написано огромное количество статей, где выдвигались новые теории в обучении иностранному языку, провозглашались "революции" в обучении языку и предлагался ряд новых подходов и методологий. При анализе прежних и современных теорий приобретения знаний языка, приходят к заключению о том, что возможно появление множества моделей в профессиональной ориентации.

Как можно помочь студенту в изучении иностранного языка в рамках профессионализма? Здесь возникает сразу три вопроса:

1. Что означает "профессионализм"?
2. Как появляется профессионализм в языке?
3. Какой должна быть аудитория, когда возможность овладения профессионализмом становится максимальной?

Обладать профессионализмом означает "знать" язык, но до какой степени? Студент может немного знать язык, но этого не достаточно, чтобы, на самом деле, применять его. Знание языка позволяет студенту вести простой разговор на иностранном языке или использовать его в туристических поездках. Но в этом случае студент скажет, что, в действительности, он не знает языка. Что включает понятие "знание языка"? Как можно овладеть профессионализмом в языке? Есть ли разница в обучении родному и иностранному языку? Что означает "изучать"? Можно ли овладеть профессионализмом в рамках учебной аудитории? Какую программу и учебный материал должен использовать преподаватель? Что означает "быть профессиональным" в языке? Что необходимо знать с точки зрения грамматики, словаря, культурного понимания и т.д., чтобы знать язык достаточно хорошо для общего пользования?

Понятия "компетентность" и "исполнение" как дается в словаре дефиниций, дают еще одно усложнение. Основное различие, которое используется всеми философами и учеными для характеристики всех видов знания стало фундаментальным в теории Н. Хомского в его грамматике. Хомский видел различие между идеализированным понятием "компетенция" у носителей родного языка и "индивидуальным исполнением"? На самом деле Хомский полагал, что "исполнение" не отражает грамматику, которую необходимо описывать лингвистической теорией.

Н. Хомский понимал, что для развития лингвистической теории методологически необходимо изучать и описывать язык через идеализированные понятия, а не через запись родной речи, где имеет место отклонение от правил [1].

В начале 70-х годов лингвисты и исследователи начали обращать внимание на опыт коммуникаций.

Как подчеркивали Кэнейль и Свэйн, в литературе 70-х годов наблюдалось несоответствие в отношении того, включает ли компетенция коммуникаций грамматическое знание, как один из его компонентов? Одной из наиболее известных теорий, включающих понятия "компетенции коммуникации", является теория, выдвинутая Савиньоном из университета штата Иллинойс еще в начале 70-х годов. Её определение "компетенции коммуникации" не отражало лингвистическую сторону, как одного из компонентов. Ссылаясь на её определение, компетенцию коммуникации можно определить как способность функционировать в действительно коммуникативной среде.

Успех коммуникации в большой степени зависит от умственных способностей человека и желания высказаться на иностранном языке. Согласно Савиньону, применение жестов, интонации, выражения лица также способствуют коммуникации, а лингвистическая точность, хотя и имеет некоторое значение, должна рассматриваться как один из компонентов коммуникативного обмена.

Понятие "профессионализм" не ново в теории или практике обучения второму иностранному языку. В области исследования использовалось различие между терминами "достижение" и "профессионализм", чтобы обозначить различие между двумя основными видами информации. Понимание этого различия лежит в основе понимания термина "профессионализм" как в пределах, так и вне текста.

К концу 70-х годов стала очевидной необходимость оценки профессионализма знаний языка студентов, в особенности в области говорения. Какой же уровень профессионализма могут достигнуть студенты в конце определенного курса обучения?

В результате исследования пришли к заключению, что немного студентов достигли высокого уровня профессионализма в разговорной практике в конце определенного курса обучения. Существует несколько направлений в изучении второго языка [2, с. 276].

Школа бихейвиористов в психологии и структурная ориентация в лингвистике были заменены двумя новыми школами. В психологии когнитивные теории обучения подчеркивали значение умственного развития в приобретении новых знаний. Когнитивный подход в отношении обучения диаметрально противоположен бихейвиористской доктрине. Идеи, которые выдвинул Аусюбель в своей книге "Образовательная психология: когнитивная точка зрения", подчеркивают то, что обучение должно быть значимым и соотносимым с когнитивной структурой отдельного человека. Только в 60-х годах произошла революция в области лингвистики. В 1957 году Хомский опубликовал "Синтаксические структуры". Он интересовался не только описанием языка, но и изучал язык с точки зрения поведения. Важно отметить то, что его модель была предназначена не для отображения психологической реальности (то есть то, что действительно происходит в уме, когда говорят люди), а для использования в ходе обсуждения лингвистических явлений.

Дети, изучающие свой родной язык, делают это путем подтверждения гипотезы. Их языковая система постоянно изменяется, так как постоянно углубляются знания правил, которые они используют. Согласно нативистской теории, дети обладают навыками говорения, так как все люди рождены с задатками познавательных способностей языка. А.Н. Хомский предположил существование "маленького черного ящика", обладающего следующими свойствами: 1 - способность выделять звуки речи из других звуков; 2 - способность распределять по различным классам знание того, что возможна только определенная лингвистическая система; 3 - способность организовывать из предложенных данных простейшую возможную систему.

Хотя совсем мало психологов-когнитивистов и других лингвистов интересовались педагогикой, теории, которые они выдвинули, оказали глубокое воздействие на методику обучения языкам. Существует несколько характеристик, которые можно выделить в любом когнитивно-ориентированном подходе:

1) Цель когнитивного обучения - развить у студентов те же типы способностей, что есть у носителей языка. Это осуществляется путем минимального контроля над правилами языка, так чтобы они могли выработать свой собственный язык для общения в определенной ситуации.

2) При обучении языку преподаватель должен идти от известного к неизвестному, т.е. данная база знаний студента (когнитивная структура) должна

быть так определена, чтобы обеспечить понимание нового материала. Эта база знаний включает не только современное понимание студентом нового языка, но также понимание того, как используется родной язык, также как их общее "знание о мире". Студенты должны быть знакомы с правилами нового языка до того, как они начнут применять их; сначала должна быть основа, компетенция, затем последует работа.

3) Текстовые материалы и преподаватель должны вводить студентов в ситуации, которые будут содействовать творческому применению языка.

4) Так как поведение языка постоянно меняется, студентов необходимо научить понимать систему правил, а не запоминать отдельные элементы.

5) Обучение всегда должно быть "наполненным знаниями", т.е. студенты должны понимать все время, что их просят сделать. Новый материал должен быть всегда организован так, чтобы он перекликался с существующей когнитивной структурой студентов.

План занятия, который дан ниже, является лишь одной интерпретацией метода когнитивного обучения в аудитории. Можно предложить много других методов обучения:

а) занятие начинается с презентации нового вокабуляра. Студенты видят ряд слов, которые отражают различную деятельность, большинство из них - это описательные прилагательные. Преподаватель объясняет на языке насколько отличается один студент от другого: Николай – студент, увлекающийся политикой, он - *active, involved and enthusiastic about politics*. Игорь – спокойный студент, он- *timid, gentle and agreeable*. И т.д.

Занятие продолжается по мере того, как студенты изучают новые слова в контексте, повторяя слова в модели преподавателя, используя их в простых предложениях;

б) затем преподаватель дает модель образования прилагательных в английском языке, используя наглядность. Грамматическое объяснение идет на родном языке, хотя позже объяснение будет проводиться главным образом исключительно на английском языке. Эта фаза урока устанавливает когнитивную базу, на основе которой можно развивать языковые умения студентов;

с) затем студенты показывают свое понимание принципов образования, выполняя различные упражнения, которые одновременно контекстуализированы и персонализированы. Используя ряд прилагательных,

данных преподавателем, студенты пробуют свои умения, описывая себя, своих товарищей и родственников.

До некоторой степени упражнения контролируются преподавателем, а студенты получают модель, при тренировке которой они должны проводить отбор слов и образовывать форму. Большая часть активности в ходе пары – профессионально ориентирована, так как язык используется в течение 50 минут в контексте, студенты говорят большую часть аудиторного времени. В ходе говорения проявляется точность в говорении как посредством понимания основных правил грамматики, так и в восприятии ответов.

В рамках профессионально-ориентированного подхода представляются практические предложения для чтения, аудирования, также как для обучения чтению, аудированию, говорению и письму в контексте. Предложенные идеи должны помочь студентам добиться успеха в навыках понимания, так же как расширить и обогатить их компетенцию применения языка выше уровня предложения, что является важным в формировании профессионализма во втором языке.

В начале 1960-х годов, когда стали популярны аудио языковые методологии, многие программы и материалы, связанные с изучением иностранного языка, стали подчеркивать значение навыков говорения, противопоставляя его эре грамматического перевода. В последующие годы устное общение продолжало удерживать приоритет во многих учебных аудиториях, где изучался иностранный язык, и в настоящее время большинство программ рассматривают профессионализм говорения как одну из самых важных целей при обучении иностранному языку.

Если бы обучение письму на иностранном языке было бы только знанием того как "записывать" слова в новом коде, тогда бы обучение этому виду было бы относительно простой задачей. На каждом аудиторном занятии следует отводить несколько минут диктанту, написанию транскрипции или различным письменным упражнениям. В течение семестра рекомендуется написать несколько домашних сочинений.

К сожалению, обучение письму на родном языке не есть дело "записывания слов". Большинство людей, которые попытались взяться за ручку, согласятся, что четкое изложение мыслей на письме может быть медленным и болезненным процессом. Риверс (1975 г.) выделяет этот момент в своем обсуждении различий речи и письма. Мэгнен (1985 г.) также поднимает

вопрос о степени, при которой письмо можно рассматривать как запись речи в знаках. Она отмечает, что хотя анализ разговорного и письменного дискурса обычно дает четкое представление о различии этих двух видов выражения, различие, основанное на канале передачи (устное против письменного), иногда трудно определить.

Сколько времени обычно отводится непосредственному обучению письму иностранного языка в аудитории?

Неренц (1979 г.) на основе данных эксперимента сделал вывод, что только 2% аудиторного времени отводится обучению письму. Мэгнен предлагает в средних школах и некоторых колледжах требовать от учащихся записи и транскрипции на иностранном языке только того, что они могут сказать. Однако постепенно мы можем помочь студентам придать форму их письменному изложению. Риверс отмечает, что самой трудной задачей для учителя является знание того, как наиболее эффективно проложить мостик между приобретением навыка и умением использовать эти навыки.

Когда имеют многообразие типов текстов и разновидностей речи, становится очевидным, что "успешное понимание (овладение)" будет зависеть от целей аудирования или чтения определенного индивида. Понимание письменного или устного текста означает извлечение необходимой информации по возможности наиболее эффективным путем. "Извлечение необходимой информации" может означать в одном случае просто отыскание необходимых деталей или элементов информации (например, прослушивание объявлений в аэропорту). В другом случае некоторые детали могут потребоваться для лучшего понимания (например, прослушивание ряда рекомендаций как попасть в музей). А в третьей ситуации слушающему или читающему потребуются незначительные детали для своего более осмысленного понимания, чтобы воспользоваться этой информацией в своих целях.

Нет сомнений, что особое внимание профессионализму как организующего принципа вызвало огромный интерес среди теоретиков и практиков в области обучения иностранному языку.

Много статей было посвящено этой теме. Некоторые исследователи продолжают сомневаться в отношении некоторых основных понятий, и только через обсуждения и дебаты можно выявить несостоятельность некоторых современных принципов в обучении и сделать некоторые усовершенствования.

Профессионалы в обучении иностранному языку надеются, что каждая успешно преодолеваемая ступень будет продвигать к цели соразмерности успеха студента.

По мере дальнейшего изучения языкового профессионализма посредством исследований и развития новых теорий, несомненно, будут выявлены лучшие способы в обучении языку и оценке уровня развития его навыков.

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы субъектов образовательного процесса.

Выпускник высшего учебного заведения должен обладать не только профессиональными знаниями и умениями в профессиональной деятельности, но, прежде всего, он должен быть вооружен познавательными умениями и методами интеллектуальной деятельности, позволяющими ему/ей находить нужную информацию, систематизировать и классифицировать определенные факты, теории, подходы, концепции, уметь отстаивать собственную точку зрения и находить пути решения профессиональных, экономических и социальных задач, которые, несомненно, возникают в любой профессиональной деятельности специалиста.

В этом контексте высшее учебное заведение должно создать условия, стимулирующие развитие профессиональной деятельности обучающихся и формирование учебно-интеллектуальных умений. Одним из самых эффективных путей развития у студентов мотивации и активности в познавательной деятельности является эффективная организация самостоятельной работы студентов как в аудитории, так и во внеаудиторное время.

Не смотря на то, что самостоятельная работа студентов была в течении последних пяти десятилетий предметом изучения в ряде педагогических исследований и рассматривалась в различных аспектах, включая форму и методы активизации СРС, объем и структуру СРС, методы планирования, организации и контроля СРС и ряд других проблем, к сожалению, до сих пор нет четкого определения того, что должно стать основной целью самостоятельной работы студентов в вузе что и же составляет суть СРС. Вероятно, причину такого положения нужно искать в том, что сама самостоятельная деятельность студентов при выполнении заданий,

предлагаемых для СРС, скорее ориентирована на содержательный результат, т.е. получения готового знания из учебников, конспектов лекций, методических разработок и другой литературы, чем на процессуальный характер СР, т.е. развитие интеллектуальных способностей и познавательных умений обучающихся.

Эксперименты, проводимые в Тихоокеанском государственном медицинском университете в течение 7 лет по управлению СР студентов-первокурсников показали, что 41 % студентов первых курсов не умеют работать с учебной литературой, не владеют навыками понимания (т.е. обобщения, синтеза, анализа, классификации, сравнения и т.д.) прочитанного. Преподаватели в основном требуют от студентов запоминания огромного количества фактов, многократного повторения материала без всякого критического отношения к сопоставляемым теориям, концепциям, методам, часто без всякой связи между теоретическим положением и их практическим применением для решения проблем, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности специалистов [1].

В результате такого подхода к СРС, как показывает практика учебного процесса, интерес студентов к выполнению подобных заданий для СР постоянно падает и время, затрачиваемое студентами для выполнения таких заданий, сокращается с каждым последующим годом обучения.

В настоящее время нет единства мнений среди педагогов, психологов, преподавателей-практиков относительно интерпретации самого понятия «самостоятельная работа». Некоторые авторы считают СРС неотъемлемой частью любого педагогического метода, применяемого в вузе; другие считают, что СРС обязательная часть учебной деятельности студентов, предусмотренная учебным планом и программой курса обучения в вузе. Ряд ученых включают в понятие СРС только самостоятельное изучение студентами учебных материалов при подготовке к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам и экзаменам. Такое разнообразие трактовок понятия СРС обусловило и большое число классификаций СРС: аудиторная и внеаудиторная; обязательная – дополнительная; учебная – научная; индивидуальная – коллективная (групповая); управляемая – творческая (эвристическая); репродуктивная – продуктивная и т.д. [2].

Итак, возникает вопрос: что же следует понимать под термином СРС и что же составляет суть и специфику СРС; каковы педагогические и

психологические основы, определяющие это понятие? Если рассматривать СРС как деятельность, то особенность этой деятельности в сравнении с другими видами учебной деятельности состоит в том, что цель этой деятельности совпадает с её результатом потому, что в процессе достижения этого результата студент постоянно сопоставляет ожидаемый результат, условия своей деятельности и предмет самостоятельной деятельности с целью выбора тех средств деятельности, которые способствуют достижению студентом поставленных целей.

Самостоятельная работа может рассматриваться как единство двух сторон: с одной стороны, как определенное задание, предложенное студентам преподавателем или учебником (учебным пособием, методическим указанием и т.д.) для самостоятельного выполнения, и, с другой стороны, СР может быть некой формой познавательной активности студентов, направленной на приобретение ими новых знаний, углубления и расширения уже имеющихся знаний. Следует особо подчеркнуть, что и тот, и другой вид СРС может привести к тому, что студент приобретет определенный опыт в познавательной деятельности, способствующий как интеллектуальному развитию студента, так и формированию его творческих способностей. Вот почему СРС в вузе может рассматриваться и как средство обучения, и как средство развития познавательных способностей обучающихся.

Однако, достижение единства этих двух аспектов СРС возможно только при условии, что каждое задание для СРС ставит четко выделенную теоретическую и практическую задачу. Очевидно, что характер заданий для СРС, степень их сложности меняются по мере того, как студенты переходят на следующий курс обучения, поэтому выбор предлагаемых заданий для СРС должен основываться на рациональном соотношении репродуктивных и творческих заданий. Эта процессуальная сторона СРС может реализовываться в определенных действиях студентов, направленных на: выделение понятий, категорий, концепций, характерных для определенных сфер профессиональной коммуникации; перенос усвоенных знаний, умений и навыков решения определенных задач на решение проблем в новых условиях и ситуациях; обобщение теоретических подходов, концепций, теорий с целью получения новой информации и поиска новых путей деятельности; определение новых проблем (задач) в новых ситуациях с целью разработки новых методов их решения.

Следовательно, классификация типов СРС, основанная на процессуальном характере познавательной деятельности студентов состоит из: 1) репродуктивных видов заданий по предлагаемой модели (образцу, методике и т.д.); 2) реконструктивных (частично продуктивных) заданий для СР; 3) частично поисковых и творческих заданий; 4) поисковых или исследовательских (творческих) заданий.

При решении проблемы комплексной организации СРС в вузе следует обеспечить определенные условия, способствующие эффективности и продуктивности СРС. Среди них можно выделить следующие: формирование познавательной активности студентов и мотивации к СР через решение задач, связанных с их будущей профессиональной деятельностью; использование новых информационных технологий для контроля и самоконтроля результатов СРС; создание педагогических условий для индивидуализации процесса обучения: банк индивидуальных заданий для СРС; комплект обучающих и контролирующих программ, дифференцируемых по уровням трудности; наличие четких методических рекомендаций, указаний, в которых поставлены цели СР, даты представления самостоятельно выполненных заданий на контроль преподавателя и примерные нормы времени на выполнение конкретного задания.

Поскольку эффективность СРС во многом определяется внутренней мотивацией студента, заинтересованного в успешности своей самостоятельной деятельности, то содержание заданий, предлагаемых студентам для СР, играет ведущую роль в повышении мотивации к СРС [3, с.110].

Задание для СР должно сопровождаться не только четко выделенной познавательной задачей, но и указанием на то, какими конкретно умениями нужно обладать, чтобы выполнить данное задание. Рост внутренней мотивации студента во многом зависит от того, насколько студенты овладели умениями ставить цели, искать оптимальные пути их достижения, насколько глубоко они осознают значимость конечных результатов их самостоятельной познавательной деятельности для их будущей профессии. На этом этапе очень важна роль преподавателя, который обязан обеспечить студентов материалами для самоконтроля результатов СРС. Это могут быть тесты с ключами для самопроверки, программируемые учебные материалы, компьютерные тестовые программы и т.д. Следует отметить, что эффективность СРС заметно повышается, если студенты получают положительную оценку результатов

своей работы со стороны преподавателя. С этой целью преподаватели должны разработать индивидуальные задания для СРС разной степени трудности, предназначенные для студентов, имеющих различный уровень развития учебно-интеллектуальных умений.

Важность проблемы связана с новой ролью самостоятельной работы, которую она приобретает в связи с переходом на деятельностную парадигму образования. В результате этого перехода самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса [4]. Правильная организация студентами самостоятельной работы - актуальный вопрос не только методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе, но и методики его изучения. Вслед за Л.В. Павловой самостоятельную работу мы понимаем как форму, в которой организуется и осуществляется учебно-познавательная деятельность без непосредственного руководства со стороны преподавателя [5].

Почему те или иные конкретные задания для самостоятельной работы являются трудными для студентов? По результатам опроса основной причиной сами студенты называют «скудный» лексический запас. Если сопоставить то, что самым трудным заданием является перевод, а основной причиной затруднений при этом является незнание лексики, то более глубокий анализ самостоятельной работы студентов позволяет сделать вывод: из-за нечёткости формулировок любое задание по чтению студенты выполняют как обязательный перевод. Всякий раз эта работа становится поиском всех слов в словаре. Можно отметить, что добавление к заданию по чтению задания «перевести» меняет характер работы. Вместо того чтобы углубиться в чтение, студенты осуществляют операции по замене иноязычного текста русским. При проверке такого вида самостоятельной работы, как внеаудиторное чтение, обращает на себя внимание тот факт, что большинство студентов выписывают из текста слова безотносительно к его содержанию, не думая о теме. Причём привычка выписывать все незнакомые, непонятные слова значительно уменьшает скорость выполнения задания и делает его трудным, одновременно уводя студентов от задачи проникновения в основную информацию текста

Таким образом, чтение и понимание текста вызывают затруднения из-за недостаточного знания лексики, неумения правильно работать и, что самое главное, из-за отсутствия чёткости и полноты инструкции при формулировке задания. Такие виды заданий, как «пересказ текста», «сообщение по тексту», тоже вызывают затруднения, так как студенты опять же связывают эти задания

с подробным переводом текста. В этом случае часто причина этих затруднений в недостаточно полной и правильной формулировке заданий, что и приводит только к запоминанию языковой формы высказывания, то есть к заучиванию наизусть нескольких фраз, а это долгий и трудоёмкий процесс. Студенты, серьёзно относящиеся к изучению иностранного языка, считают, что общей причиной неправильного выполнения самостоятельной домашней работы является неумение правильно и систематически работать, причём незнание лексики и грамматики отходит на второй план, становясь следствием первой причины. Студенты также понимают, что неактивность на аудиторных занятиях ведёт к увеличению объёма домашней работы, а активная речевая практика на занятиях, выполнение всех заданий под контролем преподавателя, наоборот, ведет к облегчению выполнения самостоятельных заданий [6].

В организации самостоятельной работы студента происходит изменение ведущих функций преподавателя и студента. От преподавателя требуется так организовать учебный процесс, чтобы, вызвав у обучаемого потребность и интерес к изучению иностранного языка, вооружить его необходимыми навыками учебной деятельности. Наличие же у студентов желания изучать иностранный язык и сформированные умения интеллектуальной деятельности при помощи четкого выполнения самостоятельных работ создадут, в свою очередь, необходимые предпосылки для развития у них познавательной активности.

Задачи модернизации образования не могут быть решены без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Использование информационных технологий дает толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности обучающихся, что ведет к их осуществлению на более высоком уровне. Правильно организованная работа с компьютером может способствовать в частности росту познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы студентов по овладению английским языком, как на занятии, так и во внеучебное время [7].

Итак, обеспечение необходимых педагогических условий, способствующих эффективности СРС, позволяет не только повысить академическую активность обучающихся, их учебную успешность и успеваемость, но и развить их интеллектуальные способности и творческий

потенциал. Трудности в выполнении самостоятельных заданий студентами будут всегда. Но правильно организованная и спланированная самостоятельная работа студентов поможет облегчить им выполнение трудных заданий и сохранить интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Звегинцева В.А. Из лингвистического наследия // Мартине А., Ельмслев Л., Хомский Н., Якобсон Р., Лайонз Дж. Язык и лингвистическая теория Москва, 2008. 248 стр.
2. Борозенец Г.К. Профессиональное обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе родного языка // Сб. науч. тр. Всерос. науч.- метод. конф. – Тольятти: ТолПИ, ВУиТ, 1999. – С. 273-277.
3. Руденко Е.Е. и др. Анализ состояния, проблем и перспектив развития современного образования: [монография / Аббасова Л.И. и др.]; под общей ред. И.И. Ивановской. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2020. — 245 с.: ил. — Коллектив авторов.
4. Хакунова Ф.П. Проблема организации самостоятельной работы студентов и школьников на современном этапе образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп, 2012. Вып. 2. С. 157-162.
5. Павлова Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: монография. М.: Академия Естествознания, 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.ru/monographs/105> (дата обращения: 20.02.2021)
6. Потехина Е.С. Организация самостоятельной работы студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка. Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. Майкоп, 2013. Номер 2 (117). С. 44-47.
7. Потехина Е.С. Интернет в процессе формирования лексического навыка при обучении иностранному языку. Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (32): в 2-х ч. Ч. II. С. 162-163.

УДК 378.14.015.62

**ОСОБЕННОСТИ И СЛОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ПРОФИЛАКТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Семенова Вера Николаевна

доцент, канд. мед. наук

Никифорова Наталья Германовна

проф., доктор биол. наук

Галузо Наталья Анатольевна

доцент, канд. мед. наук

Степанова Алена Элшановна

преподаватель

Федянина Наталья Семеновна

Федянин Андрей Павлович

старшие преподаватели

Бакаев Антон Алексеевич

преподаватели

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
медицинский университет» Минздрава России

Аннотация: Авторы обсуждают особенности и сложности преподавания профилактических дисциплин в высшей школе на современном этапе. Рассуждают о роли преподавания гигиены как профилактической дисциплины в подготовке врача любого профиля; о мотивации в процессе формирования специалиста, о взаимоотношениях в системе «преподаватель-студент», о документах в работе службы Роспотребнадзора.

Ключевые слова: студент, преподаватель, обучение, ВУЗ, высшая школа, гигиена, профилактика, медико-профилактический факультет, медико-профилактическое дело, МПД, нормативные документы, Роспотребнадзор.

**FEATURES AND DIFFICULTIES OF TEACHING PREVENTIVE
DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION AT THE PRESENT STAGE**

**Semyonova Vera Nikolaevna
Galuzo Natalya Anatolyevna
Stepanova Alena Elshanovna
Fedyanina Natalya Semyonovna
Fedyanin Andrey Pavlovich
Bakaev Anton Alekseevich**

Abstract: The authors discuss the features and difficulties of teaching preventive disciplines in higher education at the present stage. They talk about the role of teaching hygiene as a preventive discipline in the training of a doctor of any profile; about motivation in the process of forming a specialist, about relationships in the "teacher-student" system, about documents in the work of the Rospotrebnadzor service.

Key words: student, teacher, training, university, higher school, hygiene, prevention, medical and preventive faculty, medical and preventive care, MPD, regulatory documents, Rospotrebnadzor.

ВВЕДЕНИЕ

*Без труда не выловишь и рыбку из пруда
Без ученья, без труда и жизнь негодна никуда
Русские поговорки*

Высшее образование является краеугольным камнем устойчивого развития любой страны, играет главную стратегическую роль в развитии государств, является основной отраслью человеческой деятельности. Будущее людей зависит от качества и продуктивности полученных ими знаний. Отношение к образованию меняется из года в год. Люди постоянно обновляют и совершенствуют полученные у предков, от предыдущих поколений знания и опыт. Социальная роль образования заметно повысилась в последнее время, так как от его направленности и эффективности во многом зависят перспективы развития человечества. Образование, особенно высшее, рассматривается как

главный, ведущий фактор социального, политического и экономического прогресса.

Серьезные реформы в стране предусматривают глобальные изменения в структуре образования. Все усовершенствования в экономике, культуре, управлении, политике, медицине подразумевают обязательные перемены в обучении будущих специалистов, при этом, естественно, возникают определенные трудности. Человечество вошло в информационную эпоху, грядет эпоха цифровизации.

В последние десятилетия система высшего образования Российской Федерации находится в стадии непрерывного реформирования. Причиной тому является необходимость постоянного развития общества, совершенствования интеллектуального ресурса человека, являющегося базовым компонентом социально-экономического благополучия государства; понимание того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

1. О ПРОФИЛАКТИКЕ

*Побеждай опасность умом и опытом
Не суйся в воду, не зная броду
Русские поговорки*

Возможно, для активных читателей научной и научно-популярной литературы термин «профилактика» набил оскомину, вызывает раздражение и т.п. Однако весь опыт существования человечества доказывает важность, первоочередность мер превентивного характера во всех сферах жизни. Причем, если говорить о медицине, то даже апологеты «резать» не отрицают необходимость профилактических мер в отношении индивидуального и популяционного здоровья. Яркий пример - эпидемиологическая ситуация в связи с коронавирусом.

Охрана здоровья – одна из важнейших государственных задач. Право граждан на охрану здоровья и благоприятную окружающую среду реализуется путем обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия. Санитарно-эпидемиологическое благополучие населения, в соответствии с Федеральным

законом № 52-ФЗ от 30 марта 1999 года «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», – это состояние здоровья населения, среды обитания человека, при котором отсутствует вредное воздействие факторов среды обитания на человека и обеспечиваются благоприятные условия его жизнедеятельности».

Основной профилактической дисциплиной в подготовке врача любого профиля является гигиена, та дисциплина, которая обобщает все данные теоретических и клинических дисциплин в области профилактики, интегрирует знания о комплексном влиянии окружающей среды на здоровье, разрабатывает принципы и системы профилактических мер.

В соответствии с традиционно сложившимся подходом курс гигиены входит в перечень обязательных дисциплин при подготовке специалистов «лечебное дело», «педиатрия», «стоматология», «фармация», «сестринское дело». В перечне задач во ФГОСах всех перечисленных специальностей [1, 2, 3] имеется указание на профилактическую деятельность - «Выпускник, освоивший программу специалитета, готов решать следующие профессиональные задачи в области медицинской деятельности», а именно «предупреждение возникновения заболеваний среди населения путем проведения профилактических и противоэпидемических мероприятий; формирование у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих; обучение пациентов основным гигиеническим мероприятиям оздоровительного характера, способствующим профилактике возникновения заболеваний и укреплению здоровья». Одной из профессиональных компетенций является «способность и готовность к осуществлению комплекса мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья и включающих в себя формирование здорового образа жизни, предупреждение возникновения и (или) распространения заболеваний, их раннюю диагностику, выявление причин и условий их возникновения и развития, а также направленных на устранение вредного влияния на здоровье человека факторов среды его обитания». Основной целью профессиональной деятельности всех специалистов – лечебников [4, 5, 6] является сохранение и укрепление здоровья населения, а основной трудовой функцией - проведение и контроль эффективности мероприятий по профилактике и формированию здорового образа жизни и санитарно-гигиеническому просвещению населения.

Естественно, имеется и специфика задач компетенций, функций – вполне понятно, что, например, стоматолога прежде всего интересует стоматологическое здоровье, которое в значительной степени определяется общим соматическим здоровьем.

В нашей стране существует институт т.н. санитарных врачей, ныне специалистов «медико-профилактического дела» [7, 8]. Преподавание медико-профилактического дела в России началось более 150 лет назад с появлением первых курсов гигиены. Первая кафедра гигиены была создана в Петербургской медико-хирургической академии в 1871 году, возглавил ее А.П. Доброславин. В 2010 году исполнилось 80 лет со дня основания первых отечественных медико-профилактических факультетов, ставших базой по подготовке кадров для отечественной санитарно-эпидемиологической службы. Российскую систему подготовки врачей медико-профилактических специальностей в образовательных учреждениях высшего профессионального и последипломного образования, опирающуюся на большой исторический опыт, и до настоящего времени можно считать уникальной и эффективно действующей. В большинстве европейских стран есть факультеты общественного здоровья, на которых подготовка несколько сходна с отечественной практикой. В настоящее время в РФ имеется 31 вуз, готовящий специалистов указанного профиля [9]. В НГМУ также существует подобный факультет, который открылся в 2011 году и пока не имеет славного исторического прошлого, как например, Первый Московский, Омский, Казанский медицинские университеты. Однако выпускники данного направления востребованы на рынке труда и находят применение своим знаниям и умениям на практическом поприще, в системе Роспотребнадзора (как Новосибирска и области, так и Сибири, Хакассии, Алтая) и в научных институтах гигиенического профиля, в частности, в Новосибирском НИИ гигиены работает треть специалистов первого выпуска.

2. О МОТИВАЦИИ

*Если захочу, то и горы сворочу
Была бы охота, заладится всяка работа*
Русские поговорки

Проблема мотивации студентов – наиболее существенная в системе современного обучения. Одной из особенностей/сложностей преподавания гигиены является мотивация, точнее ее повышение. Мотивация студента представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки. Поэтому мотивы представляют собой сложные динамические системы, в которых осуществляются выбор и принятие решений, анализ и оценка выбора. Мотивация для студентов является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения. Современные вызовы времени выдвигают новые, более сложные требования к организации и качеству профессионального образования. Выпускник 21 века, помимо специальных знаний, умений и навыков должен ощущать потребность в достижениях и успехе, обеспечивая собственную востребованность на рынке труда. Поэтому очень важно непрерывное самообразование, особенно в медицине (НМО). Современное состояние системы образования в вузе характеризуется информационной революцией и ростом объема знаний, расширением и усложнением учебного материала. Изменяется парадигма – от «знания на всю жизнь» на «знания через всю жизнь». И для этого также необходима мотивация учения.

Проблема мотивации, прежде всего, касается подготовки т.н. лечебников, но, также, проблема актуальна и для будущих специалистов медико-профилактического дела.

К сожалению, уже в средней школе происходит деление предметов на нужные/не нужные, важные/не важные и т.п. Такое деление существует и в высшей школе. Гигиена для какой-то части будущих специалистов, включая, как уже указывалось, и МПД, не входит в перечень важных. Вузовское преподавание носит, как правило, фундаментальный характер. При подготовке специалистов МПД это, по нашему мнению, особенно проявляется, так как студентам, помимо специальных предметов (общая гигиена, гигиена труда,

гигиена питания, гигиена детей и подростков, радиационная гигиена, эпидемиология) преподаются, как и остальным, основополагающие, фундаментальные знания (химия, биология, физиология, генетика, биохимия, микробиология, терапия, фармакология, инфекционные болезни).

С одной стороны, важность и значимость профилактики (см. вышесказанное, в начале статьи) определяет интерес к гигиене, с другой стороны, некая простота профилактических мер в обывательском понимании (например, мойте руки, овощи/фрукты, проветривайте помещение, носите маски и т.п.) умаляет значимость целой отрасли знаний. В этом контексте достаточно вспомнить полемику обывателей (не только!) на полях интернета в период пандемии.

Немаловажную роль, на наш взгляд, сыграли и имеющиеся некоторые сложности, несоответствия смысла и сути в понятийном аппарате. У населения слово гигиена зачастую ассоциируется со словосочетанием «личная гигиена» и не более того. Вносит лепту и термин «социальная гигиена». Социальная гигиена (в СССР с 1966 г. - социальная гигиена и организация здравоохранения) — наука о закономерностях общественного здоровья и здравоохранения, является теоретической базой и научной основой организации государственной системы здравоохранения. Термин «социальная гигиена» был применен впервые, по-видимому, в первой половине 19 в. Он встречается в диссертации Рошу (J.A. Rochoux) в 1838 г.; его употребил и Фурко (Fourcaut) в 1844 г. в работе, посвященной профессиональным хроническим заболеваниям. В 1992 году в соответствии с распоряжением Правительства № 1691 от 11.09.92 и приказа Госкомвуза РФ № 586 от 15.06.94 кафедры «социальной медицины и организации здравоохранения» были переименованы в кафедры «социальной медицины, экономики и организации здравоохранения». Последнее изменение в названии произошло в 2000 году – с этого времени кафедры носят название «общественное здоровье и здравоохранение». Подобные изменения произошли и в номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени. Однако сам термин не исчез из лексикона и даже зафиксирован, образно говоря, законодательно. Приказом Министерством образования и науки Российской Федерации № 1145 от 27 августа 2014 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 32.08.11 «Социальная гигиена и организация

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

госсанэпидслужбы». Правда, речь идет о подготовке кадров высшей квалификации (аспирантура), тем не менее термин существует.

По сути прилагательное «социальный» относится ко всей гигиене. Достаточно вспомнить известные выражения одного из основоположников гигиены, Ф.Ф. Эрисмана: «... Я считаю гигиену самостоятельной наукой, имеющей свои собственные задачи и цели в нераздельной связи с медициной», «Заявите, что гигиена не есть наука об общественном здоровье... и перед вами останется призрак науки, ради которого и трудиться не стоит.»; «Лишите гигиену ее общественного характера и вы нанесете ей смертельный удар, превратите ее в труп, оживить который вам не удастся никоим образом». Вышеизложенное касается и термина «общественное здоровье». Из любого учебника по гигиене вытекают различия профилактических и клинических дисциплин. Покажем на примере - см. ниже приведенную схему.

Педиатрия	Гигиена детей и подростков
Задача общая - воспитание здорового и гармонично развитого подрастающего поколения.	
Педиатрия как наука имеет дело с <i>единицами</i> , с отдельными детьми - педиатры каждого в отдельности исследуют, ставят <i>индивидуальный</i> диагноз и каждому, в зависимости от конкретных обстоятельств, назначают лечебные или оздоровительные процедуры.	Гигиена занимается более или менее <i>массовыми контингентами</i> , она исследует <i>групповое состояние здоровья</i> , т.е. то, что называется санитарно-эпидемиологическим благополучием населения, и разрабатывает оздоровительные мероприятия применительно не к отдельному конкретному ребенку, а к большим коллективам детей, объединенных по основным признакам (пол, возраст, состояние здоровья в общих чертах) и условно признанных равными.
Для педиатра детский коллектив - сумма индивидуумов.	Для гигиениста индивидуум - часть коллектива.
Больной ребенок/подросток.	Здоровые люди.
Но это не означает, что педиатр, особенно работающий в образовательном учреждении, не заботится о здоровье коллектива. Это не значит также, что для гигиениста коллектив - некая гомогенная безликая масса, и он не должен думать об индивидуализации гигиенических правил и рекомендаций. Но принципы подхода, методы изучения и способы воздействия у педиатров и гигиенистов разные.	
Педиатрия и гигиена различаются также <i>отношением к ребенку и окружающей его среде</i> .	

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И та, и другая науки включают в сферу внимания обе взаимодействующие стороны - и среду, и ребенка.	
Педиатрия лишь учитывает внешнюю среду, а объектом ее воздействия является ребенок.	Гигиена же, учитывая реакции ребенка, воздействует на среду, стремится организовать и, если нужно, преобразовать ее, исходя из возрастных особенностей и возможностей человека.

В процессе формирования мотивации студенту преподаватель обязан уметь доказать студентам полезность и значимость изучаемого предмета для дальнейшей деятельности, объяснить, каким образом знания, полученные в Вузе, пригодятся ему в будущем.

3. О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ»

Уважение покоится на взаимности
Африканская пословица

В процессе формирования мотивации важны межличностные взаимоотношения, диалог, взаимное уважение в системе преподаватель-студент. Тема взаимоотношений преподавателя и студентов всегда интересовала специалистов разных отраслей знаний (психологи, социологи, педагоги). В век меняющихся ценностей актуальность этой темы высока. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза - преподавателей и студентов - представляет собой сложное многогранное явление; эффективность их взаимодействия обусловлена рядом факторов объективного и субъективного характера. Речь идет не только и не столько о внешних признаках. Качество траектории личностного развития и образования студентов определяется во многом именно системой отношений. В системе вузовского педагогического общения имеют место как взаимоотношения ведомый-ведущий, так и взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего. Преподаватель вуза является ключевой фигурой, которая не только организует взаимодействие в системе «преподаватель - студент», но и управляет этим процессом, оценивает его эффективность. Современный преподаватель вуза должен обладать комплексом профессиональных и личностных качеств, позволяющих ему эффективно организовать общение со студентами. В профессиональной

деятельности преподавателя высшей школы имеет место сочетание формального и неформального общения. Для преподавателя очень важно уметь разграничивать формальные и неформальные отношения в рамках взаимодействия «студент-преподаватель», соблюдать их разумный баланс.

В психологии, в науках по управлению персоналом довольно много разнообразных типологий. Приведем некоторые из них.

Как среди школьных учителей, так и среди преподавателей достаточно давно выделяют такие стили, как:

- *автократический* (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

- *авторитарный* (властный) стиль руководства допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает преподаватель в соответствии со своими установками;

- *демократический* стиль предполагает внимание и учет мнений студентов, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных;

- *игнорирующий* стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

- *попустительский*, конформный стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний.

Преобладание определенного стиля определяется как личностными характеристиками (например, возраст), так и существующими/меняющимися в динамике времени, по мере развития психологии взаимоотношениями в системе «учитель-ученик».

Интересна классификация Р.С.Димухаметова [10].

Преподаватель - фасилитатор оказывает педагогическую помощь и поддержку студентам, которая выражается в повышении продуктивности деятельности отдельного студента или группы студентов. Эта поддержка

мягкая, ненаправленная, не императивная, но, все же, обуславливает определенные изменения в личности студента.

Преподаватель – консультант. Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция реализуется через консультирование, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме.

Преподаватель – модератор. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студента и его способностей.

Преподаватель - тренер (coach), что в переводе с английского означает репетитор, инструктор. Исходя из перевода этого понятия, рассматривают его функции в образовательном процессе. Преподаватель – тренер выступает в качестве обучающего не просто специальности, а мастерству овладения студентом будущей профессиональной деятельностью, через систему усвоения определенных знаний.

Из числа классификаций педагогического общения оригинальной представляется типология профессиональных позиций педагогов, предложенная американским психологом М. Таленом [цит. по 11]. В основе типологизации лежит (на наш взгляд, не совсем правильный принцип) выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

Модель I - "*Сократ*". Это педагог с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе, учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - "*Руководитель групповой дискуссии*". Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - "*Мастер*". Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - "*Генерал*". Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно

подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль более распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - *"Менеджер"*. Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности группы, поощрением их инициативы и самостоятельности. Педагог стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - *"Тренер"*. Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - *"Гид"*. Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

Оригинальны и студенты. Например, в исследовании Ю.А. Хлоповских [12] на основе четырех критериев (направленность на творчество; на взаимодействие со студентами; на исследовательскую деятельность; любовь к профессии) студенты выделили следующие типы преподавателей (заслуживающий внимания подход):

«Актер». Преподаватели данного типа имеют очень глубокие знания своего предмета. Они творчески относятся к своей деятельности, привнося элементы разнообразия в лекционный материал. Любовь к профессии выражается в стремлении дать студентам как можно больше знаний, заинтересовать их, повысить мотивацию, а также и в том, чтобы постоянно развиваться. Эти преподаватели имеют широкий кругозор, преуспевают в исследовательской деятельности, применяя полученный материал в практической деятельности. Активно взаимодействуют со студентами, применяя демократический стиль общения.

«Дирижер». Преподаватели данного типа имеют именно столько знаний и информации по преподаваемому предмету, сколько необходимо в рамках программы. Исследовательской деятельностью не интересуются, считая ее лишней и бесполезной для своей работы. Данные преподаватели имеют малую

заинтересованность в своей профессии. В преподавании больше склонны к попустительскому стилю общения со студентами, демонстрируют отдаленность от студентов, не заинтересованы в обратной связи. Не используют элементы творчества в своей деятельности.

«Режиссер». Преподаватели этого типа - настоящие профессионалы, положительно относятся к своей работе, имеют огромный диапазон знаний. Их работа - это творчество, а каждая лекция - своеобразная постановка. Главная цель таких преподавателей - заинтересовать студентов, помочь им в понимании изучаемого материала, замотивировать, развить у них способность творчески подходить к выполняемой деятельности, осознать свою принадлежность к выбранной профессии. Этим преподавателей характеризует свободное общение с аудиторией и легкое достижение обратной связи со студентами.

В другом исследовании [13] студенты также выделили три типа преподавателей:

«Добряк» – преподаватель, пользующийся славой и любовью среди студентов особо не требователен, добр ко всем студентам;

«Принципиальный» – преподаватель, который требует, чтобы его предмет учили и знали, недолюбливает ленивцев и хитрецов, а студенты недолюбливают его. Для него обнаружение момента списывания студентами приятно, поскольку он любит наказывать нерадивых студентов;

«Пофигист» – преподаватель, который предпочитает приятно провести время в разговорах, зачастую отвлеченных, поэтому он особо не проверяет и не контролирует студентов. Ему не столько важны знания или сами учащиеся, сколько внимание.

Характеризуя преподавателей, студенты не забыли и себя:

«Хитрец» – студент, не проявляющий рвения к учебе. Стремится самым легким способом сдать экзамен, для него конкретный момент списывания является приятным, поскольку списывая, он получает определенную дозу адреналина; «Умник» – студент, всегда готовый к занятиям, на экзамене отвечает лучше всех, привык, что его часто хвалят. Любимый тип у большинства преподавателей;

«Ленивец» – студент, готовый придумать тысячи историй, ради того, чтобы ему без усилий поставили «нужную» оценку на экзамене. Не привык учить и настолько ленив, что не способен даже подготовить шпаргалки.

В процессе изучения учебных дисциплин педагог и студенты имеют определённые роли. В отношениях со студентами преподаватель, в зависимости от профессиональных качеств, выступает в разных ролях (информатор, друг, диктатор, советчик, вдохновитель), что порождает некоторую неопределённость, «размывает» границы типологизации. Время вносит коррективы во взаимоотношения «студент-преподаватель». В высшей школе в настоящее время диалог чаще строится на основе равноправия и партнерства, по «горизонтали». Такой характер образовательных отношений является антиподом традиционных взаимоотношений, по «вертикали», в которых положение студента определялось дистанцией в системе «преподаватель-студент» и отводимой ему при этом исполнительской ролью. Это является отражением широкого внедрения в образовательный процесс индивидуального подхода к учащимся в условиях коллективной работы, самые первые высказывания о необходимости которого сделаны Яном Амосом Коменским, основателем классно-урочной системы в «Великой дидактике».

Успешность диалога «преподаватель – студент» в вузе обусловлена комплексом факторов. Большое влияние оказывают вузовские традиции, атмосфера, царящая на факультете, имидж факультета, влияние личности декана, заведующего кафедрой, ораторское мастерство лекторов. Кажется немаловажным и возраст преподавателя, однако, студенты не придают этому большого значения. Большинство респондентов-студентов выбрали вариант ответа «возраст не имеет значения», 18% студентов предпочитают учиться у молодых специалистов с небольшим опытом работы, старше 30 лет, но моложе 40-50; остальные, 18%, предпочитают преподавателей с большим опытом работы [14].

4. О ДОКУМЕНТАХ

*Дуракам закон не писан
Закон не игрушка
Недолго той земле стоять, где учнут уставы ломать
Русские поговорки*

Третья сложность/особенность, прежде всего, в значительной степени касается подготовки специалистов МПД. Процесс формирования и развития

профилактической медицины, как и любой другой сферы деятельности, особенно выполняющей функции контроля и надзора, требует нормативно-правовой базы.

Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека в своей деятельности руководствуется Конституцией РФ, Федеральными конституционными законами, Федеральными законами, указами и распоряжениями Президента РФ, постановлениями и распоряжениями Правительства РФ, международными договорами РФ, актами Министерства здравоохранения РФ, Положением о Федеральной службе, актами Федеральной службы, санитарно-эпидемиологическими нормами и правилами. Нормативными правовыми актами, устанавливающими санитарно-эпидемиологические требования, являются государственные санитарно-эпидемиологические правила (санитарные правила, санитарные правила и нормы, санитарные нормы, гигиенические нормативы), содержащие: гигиенические и противоэпидемические требования по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения, профилактики заболеваний человека, благоприятных условий его проживания, труда, быта, отдыха, обучения и питания, а также сохранению и укреплению его здоровья; оптимальные и предельно допустимые уровни влияния на организм человека факторов среды его обитания; максимально или минимально допустимое количественное и (или) качественное значение показателя, характеризующего с позиций безопасности и (или) безвредности для здоровья человека тот или иной фактор среды его обитания.

Активно проводится работа по совершенствованию нормативной и методической базы, позволяющей осуществлять государственное регулирование в области обеспечения санэпидблагополучия населения с учетом современных требований. Разработка нормативно - методических документов по гигиене осуществлялась (и осуществляется) с учетом гармонизации их с международными, в том числе в связи с вступлением России в ВТО. В соответствии с действующим законодательством все нормативные документы (санитарные нормы и правила, гигиенические нормативы) проходят регистрацию в Минюсте России, что придает им статус нормативно-правового акта. Относительно недавно, с точки зрения «возраста» гигиены и санитарной службы появились технические регламенты, Технические регламенты Таможенного союза (ТР ТС). В настоящее время - Таможенный союз

Евразийского экономического союза (ТС ЕАЭС — таможенный союз стран-участников Евразийского экономического союза (ЕАЭС)).

В начале 2019 года в стране был запущен новый этап реформы системы государственного контроля и надзора, который связан с механизмом «регуляторной гильотины». Целью реализации механизма «регуляторной гильотины» является формирование современной, адекватной требованиям времени и технологического развития, эффективной системы регулирования в соответствующей сфере общественных отношений, основанной на выявлении наиболее значимых общественных рисков и их снижении до приемлемого уровня, в том числе путем выбора адекватных способов воздействия на риски и установления таких обязательных требований, которые в наибольшей степени влияют на предотвращение негативных последствий реализации этих рисков [15]. При этом данные преобразования не должны отразиться на безопасности граждан и одновременно должны способствовать экономическому росту.

Большая работа ученых РАН и практиков Роспотребнадзора, экспертов и представителей общественных объединений заключается в разработке новых нормативно-правовых актов, устанавливающих обязательные требования, разработанные с учетом риск-ориентированного подхода и современного уровня технологического развития в соответствующих сферах, соблюдение которых подлежит проверке при осуществлении государственного контроля (надзора). Предполагается заменить, к 1 января 2021 года, 424 существующих документа 10-ью. На данный момент уже действует часть обновленных документов.

Несмотря на множество положительных аспектов механизма «регуляторной гильотины», существуют и проблемные стороны ее реализации [16]. С одной стороны, уменьшение количества как бы облегчает работу, с другой стороны, понятна сложность подобных изменений. Неслучайно дополнительно разрабатываются методические рекомендации и специальные иллюстрированные пособия, наглядно разъясняющие требования и риски, связанные с их неисполнением. На данный момент, например, полностью пересмотрены все 58 документов по разделу «Эпидемиология» - все требования систематизированы и сгруппированы в единый проект санитарно-эпидемиологических правил «Профилактика инфекционных и паразитарных болезней». В вступившем в действие с 1 января сего года СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации

общественного питания населения» представлены требования к питанию дошкольников и школьников, здоровых и больных, работающих и отдыхающих в санаториях и др. «Как бы не выплеснуть ребенка вместе с водой», время покажет жизнеспособность и правильность укрупнения.

Однако, разговор о плюсах и минусах данного деяния выходит за рамки данного труда. Нас волнуют сложности усвоения студентами большого, и меняющегося, объема нормативных, правовых актов, а также необходимость переработки учебно-методических материалов, включая лекционный курс, чтобы обеспечить необходимый уровень преподавания правовых основ деятельности службы по обеспечению санитарно-эпидемиологического благополучия населения. Надо отметить, что на нашем факультете подготовке специалистов к будущей надзорной деятельности уделяется особое внимание. При преподавании всех профильных дисциплин (как-то: гигиена питания, гигиена труда, гигиена детей и подростков, коммунальная гигиена, эпидемиология) рассмотрение нормативно-правовых актов входит в структуру практических занятий и лекционного курса. Кроме того, практически с самого начала существования медико-профилактического факультета введен специальный курс «Правовая регламентация деятельности Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

*Волков бояться, в лес не ходить
Взялся за гуж — не говори, что не дюж.*
Русские поговорки

В свете происходящих и грядущих реформ в стране, непрерывного развития науки и техники все более возрастают требования к уровню и качеству подготовки выпускников, одной из важнейших задач, как социальный заказ общества в области образования, является повышение уровня профессионализма выпускаемых специалистов. Абсолютно эффективной, неизменной, раз и навсегда заданной системы образования не существует. Время и обстоятельства изменяют многое, на смену одним трудностям приходят другие. Сегодня на смену тем или иным устоявшимся подходам

приходит ориентация на постоянное развитие, самообновление и гибкость. Чтобы и в дальнейшем соответствовать вызовам времени система высшего образования РФ (в целом и каждый участник) должна быть универсальной, самонастраивающейся, способной адаптироваться к меняющимся условиям. Пандемия, дистанционный формат обучения выдвинули новые требования к педагогу — владеть цифровыми компетенциями, быть гибким, способным адаптироваться к любым условиям и форматам, уметь держать внимание аудитории в любой ситуации. Современное состояние и направления развития системы высшего образования показывают, что изменение характера деятельности специалистов в современных экономических условиях предъявляет повышенные требования к их профессиональной подготовке. Современный студент должен, помимо воспроизведения новых знаний, переходить к активному и самостоятельному их усвоению, ориентированию на развитие практических способностей, формированию умений и навыков оперативного анализа информации и принятия рациональных решений на высоком научно-методическом уровне.

Современный этап развития (конкуренция не только на международной арене, но и на отечественном рынке труда, стремительная модернизация технологий, экономическая нестабильность) требует изменения подготовки (сохраняя эффективные модели классического отечественного образования) специалистов, подготовки стрессустойчивых и готовых к работе в постоянно меняющихся условиях профессионалов, способных к креативному мышлению и решению сложных задач.

Анализ деятельности, особенно в связи с изменениями (после, а лучше в преддверии таковых), несмотря на все трудности позволяет обеспечивать высокое качество подготовки.

Список литературы

1. Портал ГАРАНТ.РУ : официальный сайт. - 2021. – URL: <https://base.garant.ru/74566342/> (дата обращения 15.02.2021). - Текст : электронный. ФГОС «лечебное дело».
2. Портал ГАРАНТ.РУ : официальный сайт. - 2021. – URL: <https://base.garant.ru/74561322/> (дата обращения 15.02.2021). - Текст : электронный. ФГОС «педиатрия».

3. Портал ГАРАНТ.РУ : официальный сайт. - 2021. – URL: <https://base.garant.ru/74561292/> (дата обращения 15.02.2021). - Текст : электронный. ФГОС «стоматология».

4. Портал Профессиональные стандарты : официальный сайт. - 2021. – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/02.009-vrach-lechebnik-vrach-terapevt-uchastkovyi-.html> (дата обращения 10.02.2021). - Текст : электронный. Профессиональный стандарт: 02.009. Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)

5. Портал Профессиональные стандарты : официальный сайт. - 2021. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=67554 (дата обращения 10.02.2021). - Текст : электронный. Профессиональный стандарт: 02.008. Врач-педиатр участковый.

6. Портал Профессиональные стандарты : официальный сайт. - 2021. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=63012 (дата обращения 10.02.2021). - Текст : электронный. Профессиональный стандарт: 02.005. Врач-стоматолог.

7. Портал государственных образовательных стандартов высшего образования : официальный сайт. - 2021. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/320501.pdf> (дата обращения 15.02.2021). - Текст : электронный. ФГОС «медико-профилактическое дело».

8. Портал Профессиональные стандарты : официальный сайт. - 2021. – URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=60018 (дата обращения 10.02.2021). - Текст : электронный. Профессиональный стандарт: 02.002. Специалист в области медико-профилактического дела.

9. Портал Сборник ВУЗов России : официальный сайт. - 2021. – URL: <https://vuzoteka.ru/> (дата обращения 03.02.2021).

10. Димухаметов, Р. С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации / Р. С. Димухаметов: Моногр. – Алматы : МоиН РК, РИПКСО, Центр пед. исслед. РИПКСО, 2005. – 115 с.

11. Дубова, М.Ю. Особенности общения в системе «преподаватель – студент» / М.Ю. Дубова, В.А. Шваб, А.А. Петрова, Е.В. Картузова //

Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018016711>"><https://scienceforum.ru/2019/article/2018016711></ (дата обращения: 29.01.2021).

12. eLIBRARY.RU : научная электронная библиотека : сайт. – Москва, 2021. URL: <https://www.elibrary.ru> (дата обращения: 30.01.2021). – Режим доступа для зарегистрир. пользователей. – Текст : электронный.

13. Архив электронных ресурсов СФУ. URL: <https://www.elib.sfu-kras.ru>. (дата обращения: 30.01.2021).

14. Семенов О.А. Исследование образа современного преподавателя среди студентов вуза / О.А. Семенов, Е.В. Николаев, Г.Е. Семенова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29517> (дата обращения: 30.01.2021).

15. Методика исполнения Плана мероприятий («дорожной карты») по реализации механизма «регуляторной гильотины». Документ опубликован не был. Текст документа приведен в соответствии с публикацией на сайте <http://knd.ac.gov.ru> по состоянию на 16.07.2019 // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 30.01.2021).

16. Мартынов А. В. Перспективы применения механизма «регуляторной гильотины» при реформировании контрольно-надзорной деятельности / А.В. Мартынов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2019. - № 5. – стр.143-145.

УДК 378.1/374.3

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Фелькер Елена Викторовна

к.м.н., доцент, зав.каф. ортопедической стоматологии

Ячmeneва Лилия Александровна

ассистент кафедры ортопедической стоматологии

Бароян Маргарита Артаковна

ассистент кафедры ортопедической стоматологии

Зубкова Анна Андреевна

к.м.н., доцент кафедры ортопедической стоматологии

ФГБОУ ВО Курский государственный

медицинский университет Минздрава России

Аннотация: Комплекс сочетания теоретических и профессионально-практических компонентов обширно используется на стоматологических кафедрах Курского государственного медицинского университета. К обязательным профессионально-практическим методам относятся: динамический и подробный анализ клинических случаев, написание историй болезни по индивидуальным заданиям, ролевые учебные игры, научно-исследовательская работа студентов, работа в симуляционных классах на учебных фантомах, посещение врачебных конференций. Центр практической подготовки стоматологического факультета занимает основное положение для оттачивания профессиональных мануальных навыков студентов-стоматологов КГМУ. Оснащение симуляционных центров открывает широкий доступ для студента познать и овладеть навыками, работая на индивидуальных фантомах, с помощью которых можно легко работать в системе разных модулей.

Ключевые слова: медицинское образование, стоматология, образование, студенты, образовательные технологии, манипуляционный тренинг, ситуационно-ролевая игра, анализ клинических случаев, симуляционные технологии, мозговой штурм, практико-ориентированные технологии, студенты-стоматологи, фантомный класс, компетенции, технология проблемного обучения.

**EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING STUDENTS
OF THE FACULTY OF DENTISTRY**

Felker Elena Viktorovna

Liliya A. Yachmeneva

Baroyan Margarita Artakovna

Zubkova Anna Andreevna

Abstract: The complex combination of theoretical and professional-practical components is widely used in the dental departments of the Kursk State Medical University. Mandatory professional and practical methods include: dynamic and detailed analysis of clinical cases, writing case histories for individual tasks, role-playing educational games, research work of students, working in simulation classes on educational phantoms, attending medical conferences. The Center for Practical Training of the Faculty of Dentistry occupies the main position for honing professional manual skills.

Key words: medical education, dentistry, education, students, educational technologies, manipulation training, situational role-playing game, analysis of clinical cases, simulation technologies, brainstorming, practice-oriented technologies, dental students, phantom class, competencies, problem-based learning technology.

1. Образование врачей-стоматологов

Важным интеллектуальным, культурным и профессиональным резервом российского общества, играющим решающую роль в будущем нашей страны, являются студенты. Во время обучения формируются личностные и профессиональные качества специалистов.

В Российской Федерации за последнее десятилетие были произведены изменения в образовании касательно важности воспитания и гражданского образования. Новое направление высшего образования законодательно расставляет акценты на разностороннюю подготовку специалистов. Обучение должно быть произведено многогранно направленно на профессиональные знания и на развитие личности. Теперь образование интерпретируется как единение обучения и воспитания, как процесс овладения правилами общепринятых взаимоотношений между отдельным индивидом и обществом [4].

Поэтому в Федеральной программе развития образования выделяется острая проблема, требующая научного обоснования внедрения в образовательный процесс: «ориентация развитие личности, формирование системы ее жизненных социальных норм и других элементов культуры» [3].

В медицинских университетах студенты рассматриваются обособленными группами, которые получают образование в узконаправленных специальностях. Важным аспектом воспитания будущих врачей является возвращение высоко нравственных и глубоко духовных сотрудников для дальнейшей качественной заботы о здоровье людей, для создания благоприятной психологической обстановки для пациентов. Поэтому необходима разработка педагогически эффективной технологии управления целенаправленного развития необходимых личностных качеств у студентов медицинских специальностей при их профессиональной подготовке [4].

Основная часть стоматологической специальности – практические умения, имеющие узконаправленные направления. Именно этот факт определили введение интегрированного подхода (комплексное изучение теоретических знаний в разных стоматологических отраслях с необходимым набором практических навыков) ставшего образовательным стандартом в современном мире, на основе которых создаются учебные модули.

При изучении модулей студент, как центральная фигура учебного процесса, учится решать профессиональные проблемы, с которыми он столкнется в непосредственной работе с пациентами. Обучение будет наиболее эффективным, если студент имеет представление о значении дисциплины в будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированный подход – это один из современных специфик преподавания в медицинских ВУЗах. В этом случае теоретические знания постигаются параллельно с освоением профессиональных навыков, что требует от обучающегося не просто знания техники выполнения манипуляций, а полного овладения определенного перечня практических навыков, с возможностью их самостоятельного исполнения [1,2].

Целью исследования было выявление совокупности педагогических условий, которые необходимы для духовного, нравственного, интеллектуального, культурного и профессионального развития личности будущего врача.

1. Инновационные учебные технологии в современном образовании

На кафедре ортопедической стоматологии Курского государственного медицинского университета (КГМУ) применяется профессионально-ориентированный подход для обучения студентов стоматологического факультета и на примере студентов 2 и 3 курсов осуществлялось совершенствование личности будущего врача, которое обеспечивается комплексом необходимых педагогических компонентов, реализуемых в образовательном пространстве КГМУ.

Наиболее используемые инновационные учебные технологии, применяемые в педагогическом процессе на кафедре ортопедической стоматологии КГМУ: мозговой штурм; «технология проблемного обучения», «круглый стол», «игровые технологии». При использовании технологии проблемного обучения на занятиях проводится анализ и подробное обсуждение ситуационных задач с помощью преподавателя. Мозговой штурм или «мозговая атака» подразумевает активную работу студентов, направленную на решение задач и поиск максимально возможных количеств решений и подбор наиболее подходящей для практической работы тактики. Для более углубленного изучения темы и поиска новых технологических решений поставленных на занятиях проводятся «круглые столы». Прививая будущим специалистам правила ведения общения с пациентами на приеме, ассистирования практикующему врачу на занятиях вводятся «игровые технологии». Важным аспектом в образовании студентов стоматологического факультета являются освоение мануальных навыков и оттачивание последовательности лечения стоматологических заболеваний, применение полученных теоретических знаний на практике. Для реализации этих целей занятия проводятся в симуляционных классах, которые оборудованы манекенами, стоматологическими фантомами (верхняя, нижняя челюсть и окклюдатор) и фантомными установками, которые включают в себя манекен головы пациента, блок управления, блок освещения и основные стоматологические наконечники (турбинный и механический) в зависимости от проводимых манипуляций.

2.1 Симуляционные технологии в обучении студентов стоматологического факультета

Благодаря оснащению, повторяющему устройство стоматологического кабинета и положение пациента студентам доступно отработка разных

вариантов положения пациента в стоматологическом кресле (на «9 и на 12 часов»). За счет этих компонентов отработка навыков в симмуляционном классе приближается к реальной практической деятельности.

Симуляционные технологии помогают студентам адаптироваться для практической деятельности. За счет этого происходит улучшение качества помощи пациентам, работа врача-стоматолога становится более квалифицированной, что исключает возникновение ошибок и впоследствии осложнений.

В течение практического занятия преподавателем осуществляется оценка качества практической работы студентов на фантомах по препарированию при различных клинических ситуациях и нозологических формах заболевания твердых тканей зубов. Во время манипуляции студент не только показывает свои мануальные навыки, но и демонстрирует знания эргономики, которые направлены на реализацию работы в правильном положении относительно пациента и кресла. Благодаря введению в образовательный процесс симмуляционных технологий учащиеся стоматологического факультета осваивают свою профессию с большой заинтересованностью и показывают хорошие результаты.

На практическом занятии в симмуляционном центре студент оттачивает навыки работы со стоматологической установкой, разного вида наконечниками, режущими инструментами и обучаются принципам правильной работы в полости рта. Путем наработки практических навыков у обучающегося происходит программирование мелкой моторики рук и развитие точности, выдержки и аккуратности.

В фантомных классах обучающиеся неоднократно отрабатывают разные виды стоматологических манипуляций, закрепляют теоретические знания, увереннее не испытывая страха работы на симмуляторах, подготавливаются к ежегодной практике в стоматологических поликлиниках города и области.

Комбинация симмуляционного обучения и теоретических знаний направлены на прорабатывание сочетания основных медицинских манипуляций (заполнение дневников приема пациента и амбулаторных карт), отработку мануальных навыков с закреплением схем и этапов действия в разных клинических ситуациях. В результате комплексного сочетания образовательных технологий у студентов расширяется медицинский кругозор, закрепляются теоретические и практические знания, более углубленно отрабатываются мануальные навыки.

На кафедрах стоматологического профиля Курского государственного медицинского университета активно используются следующие профессионально-направленные методики обучения: манипуляционный тренинг на учебных симуляционных фантомах, анализ клинических случаев, ролевая учебная игра, подготовка истории болезни, научно-исследовательская работа студентов, посещение врачебных конференций [3].

Врач – стоматолог – специальность, которая требует постоянного зрительного контроля, отточенную моторику рук и умение пользоваться мелкими колюще-режущими, вращательными инструментами в ограниченном пространстве на малом операционном поле. Весь этот конгломерат умений воспитывает ювелирную точность, выдержку и помогает наработать мастерство до автоматизма еще до практической деятельности. [4,5].

Для достижения реалистичных клинических условий в образовательной системе используется симуляционное оборудование, оно дает возможность освоить навыки многоуровневые и последовательно путем многократного повторения манипуляций.

В Курском государственном медицинском университете был образован Центр практической подготовки стоматологического факультета, где студенты стоматологического факультета с помощью оборудования формируют мануальные навыки, осваивая программу по комплексной концепции образования.

В симуляционном центре оборудовано место под каждого студента с предоставлением индивидуального стоматологического фантома, который внедряется в стоматологический модуль при обучении. Обучающиеся многократно отрабатывают мануальные навыки и закрепляют теоретические знания и преобразовывают свои умения в профессиональные умения и навыки.

Перечень и главное качество выполненных работ на индивидуальном стоматологическом фантоме является показателем уровня сформированности профессиональных компетенций по данному модулю[6].

Для оценки качества практических манипуляций мы ввели следующие критерии:

1. Правильное оформление рабочего места
2. Подбор необходимых для манипуляции материалов и инструментов
3. Правильная и последовательная демонстрация практических навыков
4. Соблюдение принципов асептики и антисептики

5. Применение средств индивидуальной защиты

6. Работа с учетом соблюдения техники безопасности во время работы с пациентом и режущо-колющими инструментами.

Для оценки качества влияния симуляционной технологии на образовательный процесс, направленный на освоение практических навыков, с позиции студентов, был проведен опрос среди обучающихся. Анкетирование проведено среди студентов 5 курса стоматологического факультета КГМУ. В анкетировании приняло участие 98 студентов.

После анализа результатов были получены следующие данные: симуляционное обучение имеет ряд положительных качеств: не наносит вред пациенту, преподаватель и студент могут объективно оценить уровень освоения профессиональных навыков, есть возможность моделировать клинические случаи и отрабатывать практические умения многократно, вырабатывая определенный алгоритм работы, снижение эмоционального барьера [7, 8, 9]..

После многократных действий на фантоме, направленных на доведение навыков до автоматизма, будущие врачи-стоматологи без сомнений и страха переходят на клинический прием.

Немало важным этапом обучения будущих врачей стоматологов-ортопедов является организация их занятий в зуботехнической лаборатории.

В хорошо оснащенной студенческой зуботехнической лаборатории студенты более полно представляют весь комплекс этапов изготовления ортопедических конструкций при помощи современных аппаратов и материалов, закрепляя основные теоретические знания, получая мануальные навыки в основных технологических процессах изготовления зубных протезов [7].

2.2 «Анализ клинических случаев»

На занятиях для обучения студентов медицинского вуза КГМУ введена прогрессивная инновационная и эффективная форма обучения – «анализ клинических случаев». Этот метод позволяет сформировать у будущих врачей-стоматологов клиническое мышление, закрепить профессиональные навыки и теоретический материал по темам занятий и объективно оценить готовность студента по изученным темам. Разбор клинических иллюстрированных ситуаций помогает оживлять и обогащать учебный процесс, работа студентов становится творческой, наглядной и поучительной [3].

На кафедре ортопедической стоматологии КГМУ используется анализ клинических ситуаций с использованием гипсовых диагностических моделей верхних и нижних челюстей для составления наиболее благоприятного плана лечения, этот метод повышает степень реалистичности клинических ситуаций.

Анализируя гипсовые модели челюстей пациентов студенты ставят перед собой основные задачи:

- выявить комплекс возможных изменений при патологии в зубочелюстной системе;
- составить патогенез данной патологии;
- поставить предварительный диагноз на основании обследования
- составить план проведения дополнительных методов исследования для постановки окончательного диагноза;
- составить план лечения, включающий как подготовительные (общие и специальные) мероприятия, так и варианты ортопедического лечения с теоретическим обоснованием предлагаемых методов.

1.3.Метод обучения «ролевая игра»

При использовании симуляционной среды нельзя забывать о развитии профессионального поведения врача у студентов. Это целый комплекс качеств, которыми должен обладать будущий врач-стоматолог: критическое отношение к себе, умение сотрудничать и разрешать конфликты с коллегами и пациентами, быть толерантными, а также способностью устанавливать психологический и речевой контакт с пациентами, друзьями, коллегами [2,7]

Такие умения поведения закладываются на первых курсах и должны быть полностью сформированы к работе на практике с реальными пациентами. Для развития профессионального поведения врача на занятиях используется метод обучения «ролевая игра», которая выступает как имитационная модель объекта познания.

Метод обучения симуляционно-ролевая игра вырабатывает инициативу, самостоятельность в принятии решений, развивает и формирует личность, развивает клиническое мышление и повышает мотивацию к овладению практическими навыками в своей профессии [10, 11]..

Психологический барьер, который может возникнуть при столкновении с реальной ситуацией, помогает преодолеть импровизированное разыгрывание клинических ситуаций на практических занятиях, тем самым можно вовлечь в игру не только целенаправленных но и малоактивных студентов. Это позволяет

целенаправленно развивать личность специалиста, корректировать поведение каждого студента и соответствует личностно-ориентированному подходу современной модели образования [3,7]

Ролевые игры создают визуализацию реальных клинических ситуаций, с которыми каждому студенту придется столкнуться в практической деятельности, и показывают прочную взаимосвязь изучения теоретических и практических умений на занятиях и будущей профессиональной работой[3].

При проведении медицинских ролевых игр моделируются реальные условия профессиональной деятельности и решаются следующие задачи: диагностика, постановка диагноза, составление протокола лечения [2,3].

Ролевые игры помогают усваивать теоретические знания, формировать практические навыки, мотивируют студентов к освоению практическими навыками [8].

На кафедре ортопедической стоматологии ролевая игра проходит по следующему сценарию: преподавателем озвучивается тема ролевой игры, объясняется последовательность выполнения заданий по ролевой игре, распределяются роли, каждый студент может сам себе ее выбрать: пациент, врач стоматолог-ортопед, ассистент стоматолога, врач-рентгенолог и должностное лицо (заведующий ортопедическим отделением).

Проведение игры осуществляется следующими этапами:

1. Знакомство студентов с исходной информацией задачи, распределение ролей, обсуждение основных задач. Студент-пациент получает от преподавателя необходимую для игры информацию: окончательный диагноз, результаты дополнительных методов обследования (другие участники ролевой игры об этом не знают).

2. Преподаватель подготавливает студентов к выполнению ролей в задании.

3. Непосредственное проведение игры.

Студент, выполняющий роль пациента, заходит в кабинет студента-врача-стоматолога, рассказывает о своих жалобах и моделирует клиническую ситуацию, характерную для заболевания, указанного в его задании. Студент-врач-стоматолог собирает необходимые данные анамнеза жизни и анамнеза заболевания и проводит обследование «пациента. На основании полученные данных «врач-стоматолог» ставит предварительный диагноз и назначает дополнительные методы обследования для уточнения диагноза. На основании

полученных данные ставит окончательный диагноз и студент-врач составляет план лечения и заполняет «Медицинскую карту стоматологического больного». Задача студента-врача-ассистента подготовить рабочее место, поставить все необходимые для манипуляции инструменты на рабочий стол. Студент-врач-рентгенолог записывает результаты рентгенологического обследования в «Медицинской карте стоматологического больного». Заведующий отделением подтверждает постановку диагноза, комментирует план лечения, соблюдение этики и деонтологии, правовых норм врача и больного, принципов асептики и антисептики, оценивает полноту заполнения документации.

За ходом выполнения заданий наблюдает или преподаватель или врач-ординатор, это показывает на сколько он (ординатор) компетентен и готов к профессиональной деятельности. Модератор следит за игрой и вносит коррективы в действия врача-стоматолога и коллег, а так же выполняет роль эксперта-аналитика и поэтапно проводит оценку и анализ работы всех участников игры и выставляет результаты в оценочной карте.

4. После проведения игры подводятся итоги и анализируется эффективность игры и достижение поставленных целей.

Итогом ролевой игры являются постановка окончательного диагноза и составление плана лечения.

По окончанию игровой модели преподаватель дискутирует с исполнителями ролей об их ответе, отмечает положительные ответы и недостатки и дает возможность студентам выступить и защитить свои позиции.

На подведении итогов оценивается командная работа и взаимосвязанные навыки, учащиеся могут определить уровень усвоенных знаний умений и навыков по теме.

Такая форма преподавания помогает приблизить занятия к реальным рабочим условиям специалиста.

2.3.1 Исследование среди студентов-стоматологов направленное для оценки качества и эффективности обучения с точки зрения обучающихся.

Одним из важных направлений в формировании поведения с коллегами, вспомогательным персоналом и пациентами является развитие коммуникативной составляющей профессиональной деятельности.

На кафедре было проведено анонимное анкетирование, в ходе которого обучающиеся отмечали свое отношение к «ролевым играм» на практических

занятиях. Варианты ответов в анкете были обозначены следующим образом: «положительно», «отрицательно», «нейтрально». Оценку «положительно» отметили в 89% анкет, оценку «нейтрально» корреспонденты отметили в 9%, оценка «отрицательно» была выбрана - 2%.

Исходя из данных, полученных путем анкетирования, можно сделать вывод, что студенты-стоматологи проявляют интерес к такому виду обучения, и благодаря этому у них повышается эффективность усвоения материала.

1.4. Метод командной работы - «мозговой штурм»

Для формирования коллективной работы на занятиях возможно применение еще одного инновационного метода обучения: «мозговой штурм». Мозговой штурм («мозговая атака») - это метод обучения с использованием интерактивных технологий и направленный на решение заранее поставленной проблемы по средствам стимулирования мыслительной активности, проявляя творчество и смекалку для более рационального и правильного решения представленной задачи [12, 13]..

Технология образования «мозговой штурм» необходимо проводить в три основных этапа:

1. Предварительный. На этом этапе перед студентами ставится проблема, создается 2 рабочие группы. Среди студентов выделяют экспертную группу, в которую входят обучающиеся с наивысшим средним баллом по текущим занятиям. Роль ведущего берет на себя преподаватель. Его основная задача определить проблему и донести ее до участников. Студенты обдумывают проблему в течении 10 минут.

2. Продуктивный этап. На этом этапе студенты предлагают идеи для решения поставленной проблемы, фиксируют их в протоколе.

На этом тапе все студенты вовлечены в работу, происходит комплексная генерация возможных идей. Критика на этом этапе запрещена, в том числе и положительная для исключения отвлечения от основной проблемы задачи.

3. На следующем этапе происходит анализирование выдвинутых идей. Выборка наиболее целесообразных и рабочих идей для данной ситуации. Все предложения должны быть проанализированы и в каждой необходимо найти рациональное звено. Группа «аналитиков» составляет список рабочих идей.

На кафедре ортопедической стоматологии этот метод используется на контроле выходных знаний, для оценки качества усвоения знаний, умений, навыков. Студент, хорошо изучивший учебный материал и отработавший

практические навыки может в полном объеме разбирать поставленные проблемы и формировать разные правильные траектории для их решения.

Образовательный процесс медицинского университета - это комплексный, многогранный процесс для всестороннего, грамотного развития и воспитания студентов. Функцией медицинского вуза является формирование и воспитание личности, в котором профессиональный и нравственный компонент являются единой системой, не противоречат друг другу. Модель медицинского специалиста, сочетает в себя нравственный профессиональный аспект [1, 15]. Духовность и нравственность одни из главных составляющих систем обучения и воспитания студентов медицинских вузов, но, к сожалению, в современном мире, у современной молодежи первостепенной является материальное составляющее. Меняется платформа человеческих взаимоотношений, что влечет к изменению отношения к медицине, и исчезают такие понятия как добродушность, милосердие, сострадание, что должно быть основой любого медицинского работника [14, 17].. Сознание этой основы формируется и закладывается как раз в студенческие годы, потому что в этот период идет становление психологического, поведенческого стержня у молодых людей.

Одной из главных задач преподавателей, мотивировать студентов на обретение нравственного составляющего поведения, на приобретение профессиональных навыков, на активную жизненную позицию, развивать творческие способности студентов. Высокий уровень духовности, степень образованности, эрудиция является внутренним стержнем студентов-медиков, который разрешит добиться результатов в профессии, найти правильный подход к пациенту и коллегам. Следовательно, учебный процесс необходимо осуществлять вместе с воспитательным. С результатом получения фундаментальных знаний, у студента должны формироваться и человеческие качества, без которых не возможно работать в медицинской сфере, так как медицинский работник - это не только профессия, но и призвание [7, 13, 14]. Основопологающим также является выработка базовых способностей студентов (поведенческих, познавательных, личностных), профессиональной компетентности и личных качеств [2]. Развитие личностных качеств преобразует профессиональную деятельность, вносит коррективы через процесс индивидуализации [6,5].

Существует два компонента воспитательной работы, которые нужно включить в учебный процесс. Неспецифический компонент, характеризующий

педагогический процесс, ведет к развитию личностных качеств студентов, отношений преподавателей друг с другом, к своей профессии, являются тем компонентом, которую студенты бессознательно, иногда и осознано примеряют, перенимают и переносят в основу своего собственного образа жизни, профессиональной деятельности [1]. Специфический компонент составляет основу учебных программ дисциплин, составляющее не только теоретическую часть, но и практические навыки, которые необходимы будущему медику качеств [10].

Заключение.

Данная программа развивает студентов в профессиональном и личностном направлениях. Предполагает выборочное или комплексное освоение теоретического материала, владению практических навыков, разбору и размышлению над клиническими ситуациями, выбор методов решения этих ситуаций, также желание к самореализации и самосовершенствованию. Первостепенной задачей любой высшей школы подразумевает воспитание молодежи. Обучение в вузе направлена на развитие умственных способностей и общечеловеческих качеств и ценностей. Объектом обучения является студент; субъектом - преподаватель, и главная основа составляет закладка и развитие нравственных ценностей и жизненных идеалов у студентов.

Исходя из этого, преподаватель несет важную функцию, цель: обучить и воспитать грамотного специалиста, заложить и усовершенствовать личностные качества студентов, сформировать устойчивый моральный взгляд и убеждения. Для достижения этой цели у преподавателя есть одно средство, личный пример поведения, взаимоотношение между коллегами, отношение к студентам, нравственные качества и профессионализм. Воспитание – это сложный процесс взаимодействия, сотрудничества, который происходит между преподавателем и студентом во время учебного процесса и во внеучебное время. Большое влияние оказывает атмосфера, которая царит в университете в целом. Исходя из этого, вся образовательная среда формируется всеми сотрудниками вуза. Также, важным значением в воспитательной работы является уважение, чтение кафедральных традиций, приобщение студентов к ним. История кафедры, факультета, вуза закладывает неразрывную связь между прошлым и будущим, воспитывает дух медика, передает следующему поколению в лучших традициях их учителей [2].

Список литературы

1. Лапина Н.В., Сеферян К.Г., Старченко Т.П., Калпакьянц О.Ю. Модернизация системы подготовки врачей-стоматологов-ортопедов на кафедре ортопедической стоматологии ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-1. С. 199-201.
2. Сеферян К.Г., Лапина Н.В., Сеферян Н.Ю., Калпакьянц О.Ю., Старченко Т.П., Попков В.Л., Гришечкин С.Д., Кочконян Т.С. Современные аспекты изучения дисциплины «Ортопедическая стоматология» на кафедре ортопедической стоматологии ФГБОУ ВО КубГМУ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 4-1. С. 245-246.
3. Фелькер Е.В., Бароян М.А., Ячменева Л.А., Изучение ценностей в структуре мотивирующих факторов у студентов - будущих врачей – стоматологов // Перспективы науки и образования 2019. № 2(38). С. 256-266.
4. Винокур А.В., Долгина И.И., Зубкова А.А., Мисник Ю.В. Симуляционные технологии в формировании практических навыков врачей-стоматологов в системе последипломного образования // В сборнике: Непрерывное медицинское и фармацевтическое образование в 21 веке: возможности, проблемы и перспективы Сборник трудов научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 12-15.
5. Фелькер Е.В., Бароян М.А., Винокур А.В., Пути совершенствования мануальных навыков врачей стоматологов в системе последипломного образования. // Международный журнал экспериментального образования 2016. № 6-2. С. 267-268.
6. Лапина Н.В., Старченко Т.П., Попков В.Л., Кочконян Т.С., Старченко В.И., Сеферян К.Г. Обучение студентов стоматологического профиля в центре практических навыков ГБОУ ВПО КубГМУ Минздрава России основам ортопедической стоматологии // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-6. С. 893-896.
7. Зубкова А.А., Ячменева Л.А. Социально-личностное развитие студентов медицинского вуза, как педагогическое явление // В сборнике: Образовательный процесс: поиск эффективных форм и механизмов Сборник трудов Всероссийской научно-учебной конференции с международным участием, посвященной 82-й годовщине КГМУ. Под редакцией В.А. Лазаренко, П.В. Калущкого, П.В. Ткаченко, А.И. Овод, Н.Б. Дрёмовой, Н.С. Степашова. 2017. С. 245-249.

8. Алферова Е.А. Роль воспитательного процесса в формировании поликультурной личности студента медицинского вуза [Текст] / Е.А. Алферова, А.В. Сущенко, И.Е. Плотникова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. - 2014. - № 39-1. - С. 64-68.
9. Выготский Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСМО, 2003. - 507 с.
10. Дворянкина Е.К. Содержание учебно-воспитательного процесса в высших профессиональных учебных заведениях [Текст] / Е.К. Дворянкина, И.С. Ерёмина // Образование. Наука. Научные кадры. - 2011. - № 1. - С. 132-135.
11. Ерёмина И.С. Технология управления развитием гражданственности у обучающихся в юридических вузах [Текст] / И.С. Ерёмина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - № 4 (11). - С. 98-100.
12. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие [Текст] / И.Э. Есауленко, А.Н. Пашков, И.Е. Плотникова. - Воронеж. ВГМА, 2011. - 383 с.
13. Использование инновационных подходов к учебно-воспитательному процессу в медицинском вузе [Текст] / Е.О. Бойко, О.Г. Зайцева, Л.Е. Ложникова, М.И. Агеев // Международный журнал экспериментального образования. - 2013. № 4-1. - С. 52-53.
14. Котляров С.Н., Александрова Л.Н., Максимова А.В. Воспитание милосердия у студентов, обучающихся по специальности «сестринское дело» // Современная система воспитания студента медицинского вуза: состояние и направление развития: материалы научно-практической конференции. – Рязань, 2016. – С. 11-13.
15. Походенько-Чудакова И.О. Деонтология и этика врача-стоматолога: учебно-методическое пособие / И.О. Походенько-Чудакова, О.И. Абаймова. - Мн.: БГМУ, 2004. - 44 с.
16. Роль симуляционных технологий в формировании профессиональных компетенций студентов-стоматологов [Текст] / Е.В. Фелькер, И.Л. Бровкина, А.А. Крюков, М.А. Бароян // Международный журнал экспериментального образования. - 2015. - № 4-2. - С. 394-395.
17. Сластёнин В.А. Общая педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 2 ч. / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: ВЛАДОС, - 2003. - Ч. 1. - 288 с.

УДК 14.35.05

**ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА РВСН:
ИСТОРИЯ, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Беляков Борис Львович

д.ф.н. профессор

Нестеров Владимир Владимирович

к.т.н, доцент

Рудаев Сергей Александрович

д.п.н.

Смирно Евгений Валерьевич

к.ф.н., доцент

Аннотация: в работе рассмотрена история зарождения, состояние, проблемы и перспективы развития военно-педагогической школы в Ракетных войсках стратегического назначения (РВСН) в условиях трансформации всей системы военно-профессионального образования, подготовки офицерских кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации.

Ключевые слова: военная педагогика, история, научная школа, военная акмеология и кибернетика, проблемы, перспективы развития.

**MILITARY PEDAGOGICAL SCHOOL OF THE STRATEGIC MISSILE
FORCES: HISTORY, STATUS, PROSPECTS OF DEVELOPMENT**

Belyakov Boris Lvovich

Nesterov Vladimir Vladimirovich

Rydaev Sergey Aleksandrovich

Smirnov Evgeniy Vaverievich

Abstract: in the article the history of formation and development of the pedagogical school of the RVSN, its traditions, current state and prospects of development.

Key words: military, science school, pedagogika, academic discipline, traditions, perspectives, development.

17 декабря 2020 года Ракетные войска стратегического назначения России отметили свою 61-ю годовщину, а их основной учебный и научный центр – ВА РВСН им. Петра Великого (7.12.2020 г.) свой двухвековой юбилей. Главной задачей академии является подготовка и переподготовка для рода войск и Вооруженных Сил РФ в целом офицеров - высококвалифицированных специалистов с военно-профессиональным образованием, научно-педагогических и научных кадров высшей квалификации.

В этом сложном деле особое место занимают «военно-педагогическая составляющая» формирования профессионального сознания офицера-ракетчика и собственно «школа военных педагогов РВСН». Принято считать, что ПЕДАГОГИКА (от греч. paidagogike) это многозначный термин, обозначающий: различные идеи, представления, взгляды на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования; область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; обучению, образованию; учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования; искусство, виртуозность, маневры и тонкости воспитания [1.С. 530]. Военная педагогика помимо дидактических задач решает и проблему «воспитания воспитателей», мудрости, которой нужно учиться всю жизнь и лучше на чужих ошибках, а учителями этой науки должны быть те, кто прошел суровую, многолетнюю полковую, дивизионную, армейскую практику боевых будней специальность, квалификация, практическая деятельность по воспитанию, в войсках. Академия никогда специально не готовила преподавателей военной дидактики (эту задачу с 1963 года выполняла Военно-политическая академия имени В.И. Ленина (ВПА) - ныне Военный Университет МО РФ на военно-педагогическом факультете, который был ликвидирован в 1995 году). Вместе с тем, за годы постсоветской истории из стен АКАДЕМИИ «выросли» свыше 20 докторов и 100 кандидатов педагогических наук. Среди «педагогов-ракетчиков» следует отметить ряд генералов РВСН - Панина Илью Григорьевича, Мороза Николая Максимовича, Сидоренко Анатолия Савельевича, Федорова Виталия Владимировича, Самойленко Василия Филипповича, Ососкова Валентина Прокофьевича.

В военно-педагогической школе РВСН сформировался, вырос и поддерживает тесную связь руководитель военно-педагогического направления ВС РФ, заведующий кафедрой военной педагогики ВУ МО РФ полковник

запаса, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор АЛЕХИН ИГОРЬ АЛЕКСЕЕВИЧ. Его «органическая» связь с Ракетными войсками обусловлена не только учебой в прошлом и окончанием в 1982 году с отличием Рижского ВВПКУ им. Маршала Советского Союза С.С. Бирюзова, многолетней службой и несением дежурства в боевых частях РВСН, но и практической помощью молодым педагогам ракетчикам, частыми поездками и встречами в отдаленных гарнизонах с личным составом, армейскими воспитателями-практиками... При непосредственном научном руководстве (консультант) для РВСН подготовлен 3 доктора и 9 кандидатов педагогических наук.

В стенах этой школы сформировались (защитили кандидатские, а потом и докторские диссертации), получили путевку в жизнь известные государственные, политические лица современной РФ: Федун Л.А., Смутьский С.В., Проскурин С.А., Турчинов А.И., Прозоровский В.В., Анисимов В.М., Василенко А.Б., Глотов С.Н., Мусатов М.И. и др., пронеся через всю жизнь ЧЕСТЬ и «военного-педагога - ракетчика-стратега».

Исторической правды важно отметить, что ОСНОВАТЕЛЕМ «военно-педагогической школы РВСН» необходимо считать Хрустова Федора Дмитриевича (первого начальника кафедры марксистско-ленинской философии и научного коммунизма академии (1964-1970 г.) под руководством которого сформировалась предметно-методическая комиссия по военной педагогике - Заслуженного деятеля науки РСФСР, профессора (1963 г.), подготовившего более 40 кандидатов наук. Необходимо отметить и его преемников - докторов наук, профессоров Шендрика Михаила Павловича, Пузика Василия Максимовича, Рыбкина Евгения Ивановича. У истоков зарождения современного течения военно-педагогической мысли РВСН стояли доктора наук, профессора Михайловский Виктор Григорьевич, Емелин Николай Михайлович, Солодова Евгения Александровна, Бельков Олег Алексеевич, Акиндинов Владимир Александрович, Ильичев Николай Михайлович, Лысухин Николай Яковлевич, Шайкин Михаил Иванович, Столяревский Семен Павлович...

«Военно-педагогическая школа РВСН» генетически связана с историей кафедры гуманитарных наук (известной для ветеранов как «05») ВА РВСН им. Петра Великого, которая не так давно отметила свое 95-летие [2. С 4-7]. За последние полвека кафедра несколько раз изменяла подлинное наименование

до 1964 г. называлась кафедрой марксизма-ленинизма; с 1964 по 1991г.г.- марксистско-ленинской философии и научного коммунизма ;с 1991 по 1998 - общественных наук; с 1998 до 2012 - гуманитарных и социально-экономических дисциплин; с 2012 по 2015 г.- гуманитарно-социальных дисциплин, с 2016- гуманитарных дисциплин, оставаясь при этом ОБЩЕАКАДЕМИЧЕСКОЙ и определяющей процесс формирования педагогических основ военно-профессионального сознания офицеров-ракетчиков! Историография требует персонификации и конкретизации фактов. В разные годы кафедрой руководили начальники: полковники кфн., проф., Хрустов Ф.Д. (1957-1970), дфн., проф. Шендрик М.П. (1970-1980), дфн., проф., Пузик В.М. (1980-1989), кин., доц. Сивачев А. А. (1989-1992), кфн., проф. Кондаков А.М. (1992-2005), кфн., доц. Деркачев А.О. (2005-2010 г.). С 2010 года после очередного «РЕФОРМИРОВАНИЯ» с ППС кафедры «сняли погоны», а должность начальника стала называться «заведующий», которую и до 1 февраля 2016 года исполнял кфн. доц. Деркачев А.О. В настоящий момент кафедрой гуманитарных дисциплин руководит дфн., проф. полковник запаса Беркут Виктор Петрович и в новом облике ей присвоено наименование ЗОАК (общеакадемическая кафедра).

Значительный вклад в достижения военно-педагогической школы РВСН внес научно-педагогический коллектив кафедры иностранных языков, которым много лет до ноября 2016 г. руководила доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ ХОВРИНА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА, проработавшая в академии более 40 лет и кандидат педагогических наук, профессор Павел Иванович Старостин, чей педагогический стаж работы в ВА РВСН превысил 50 лет.5 кандидатов наук и 3 доцента по педагогической специальности составляют научный потенциал этого творческого подразделения, ученики которого более 25 лет успешно защищают дипломы (выпускные квалификационные работы) на различных иностранных языках.

Особое место в истории военно-педагогической школы РВСН занимает кафедра военной акмеологии и кибернетики, которая в августе 2021 года отметит свое 45-летие [3.С.4-7]. Являясь общеакадемическим по предназначению и штату, это практически автономный, научно - технологический центр прикладной военно-инженерной педагогики, решающий дидактические, воспитательные и научно-прикладные задачи в

соответствии с предназначением РВСН, подчиняясь непосредственно заместителю начальника академии по учебной и научной работе. Помимо образовательного процесса в академии кафедра решает стратегические научно-исследовательские задачи оборонных ведомств страны. Практически с момента образования в 1976 году «кафедры педагогики, психологии и методики интенсивного обучения» ей в подчинение была сформирована и придана научно-исследовательская лаборатория «Теории и практики прогнозирования военного образования» (НИЛ) [4.С.60-61].

В разные годы кафедрой руководили : полковник-инженер Золотарев Александр Александрович (1976-1982) - ктн., проф., ; полковник Фокин Юрий Григорьевич (1982-1985) – дтн., проф.; полковник Ванюрихин Геннадий Иванович (1986-1991) – дтн., проф.; полковник Мачулин Василий Васильевич (1991-1993) – дтн., проф.; полковник Сергеев Константин Григорьевич (1993-1997) – ктн., доц.; полковник Рюмин Валерий Павлович (1997-2003) – ктн., доц.; полковник Пальмов Владимир Геннадьевич (2003 – 2012) – кпн., проф.

За комплекс научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по проблемам целеполагания, педагогических технологий подготовки военных специалистов для РВСН, иных силовых структур, методов, средств и форм обучения, диагностики и коррекции состояния обучаемых, а также за создание новой учебно-научной и материальной базы решением Военно-промышленной комиссии Совета Министров СССР в 1982 году коллективу кафедры была присуждена специальная премия.

С 1986 года кафедра получила новое наименование-кафедра «Военной кибернетики», что обусловило прикладную задачу по педагогическому сопровождению подготовки специалистов к эксплуатации принципиально новой техники и вооружения в РВСН. В круг дидактических задач коллектива вошли проблемы исследований и разработки компьютерных технологий подготовки офицерского состава Стратегических ядерных сил, инженерных и руководящих кадров оборонных отраслей промышленности. В 1988 г. была начата и успешно завершена Программа комплексного применения средств ЭВТ и тренажных систем в подготовке военных специалистов для РВСН, а также решались специальные задачи, связанные с началом с 1993 г. всестороннего реформирования ВС РФ. В последующие годы коллектив кафедры занимался решением педагогических проблем организации подготовки педагогов негуманитарных дисциплин для высшей и средней военных школ.

С 2003 г. на базе кафедры успешно выполняются задачи по формированию и реализации программ послевузовского образования (адъюнктуры), образовательных программ профессиональной подготовки военнослужащих к новому для них виду деятельности (педагогической) и получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», а также программ повышения квалификации преподавателей [5.С.61]. В условиях непрерывного реформирования (читай-сокращения) важно было не только выжить, но и сохранить научно-педагогический потенциал, десятилетиями наработанные связи и отношения с ведущими педагогическими школами страны, обеспечить преемственность поколений педагогов, подготовить свой молодой резерв.

С 2012 по 2019 год кафедру военной акмеологии и кибернетики возглавлял полковник **Фасоля Алексей Анатольевич – самый молодой доктор наук и профессор в истории академии**. На его долю выпала, наверное, одна из самых сложных задач постсоветской истории Школы: СОХРАНИТЬ научно-педагогический потенциал, обеспечить преемственность поколений и не потеряться в условиях непрерывных военно-кадровых сокращений и переезда академии на новую учебно-материальную базу ВТУ из Москвы в Балашиху, обеспечив непрерывный учебный процесс и научно-исследовательскую деятельность коллектива. Именно в этот период были успешно подготовлены и защищены 6 докторских и 14 кандидатских диссертаций по педагогическим направлениям, а сам Фасоля А.А. возглавил закрытый диссертационный совет в Академии.

С сентября 2019 года кафедрой руководит кандидат философский наук, доцент полковник Смирнов Евгений Валерьевич

На современном этапе кафедра осуществляет подготовку кадров высшей квалификации и слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Если в 2015 году, имея в составе научной школы 16 докторов наук и 22 кандидата наук, кафедра решала широкий спектр задач: реализация образовательных программ высшего образования; подготовка и апробация дополнительных профессиональных программ – программ повышения квалификации, программ профессиональной переподготовки руководящего, профессорско-преподавательского и научного состава вузов Министерства обороны; организация и проведение на высоком научном уровне учебной и

методической работы по учебным дисциплинам кафедры; проведение воспитательной работы со слушателями; выполнение фундаментальных и (или) прикладных научных исследований, направленных на укрепления обороноспособности и безопасности страны; подготовка научно-педагогических и научных кадров по профилю кафедры..., то с сентября 2019 года в результате трехкратного сокращения штата военнослужащих и гражданского персонала их приходится выполнять в критически усеченном составе.

Образовательные программы включают в себя:

основная образовательная программа высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации; дополнительные профессиональные программы – программы профессиональной переподготовки военнослужащих:

для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере педагогики высшей школы: для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»; **профессиональная переподготовка военнослужащих по одной из гражданских специальностей:** Менеджер в сфере высшего профессионального образования; Педагогика высшей школы;

дополнительные профессиональные программы - программы повышения квалификации: начальников вузов (филиалов вузов) МО, их заместителей (помощников, кроме помощников по МТО), начальников факультетов вузов (филиалов вузов) МО; преподавательского состава вузов МО, учебных военных центров и военных кафедр при гражданских вузах по применению инновационных педагогических технологий; преподавательского состава вузов МО, учебных военных центров и военных кафедр при гражданских вузах по управлению качеством образовательного процесса; преподавательского состава вузов МО, учебных военных центров и военных кафедр при гражданских вузах по развитию коммуникативной культуры.

В настоящее время коллектив научной школы кафедры продолжает исследования в следующих приоритетных научных направлениях:

организационно-управленческое – совершенствование системы военного образования, долгосрочное прогнозирование и моделирование развития системы образования на основе теории самоорганизации, совершенствование системы управления интегрированными научно-образовательными структурами и информационно-методическое обеспечение их деятельности:

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

разработаны современная концепция теории и методология процессов самоорганизации при подготовке военных специалистов, эксплуатирующих современные, высокотехнологические системы вооружения и технику;

обоснованы и научно доказаны в докторских диссертациях закономерности развития педагогической системы дополнительного профессионального образования преподавательского состава военных вузов; представлена как целесообразная и эффективная модель создания интегрированных научно-образовательных структур в Вооружённых силах РФ; обоснованы принципы организации интегрированных научно-образовательных структур на основе анализа современных подходов в теории управления социальными системами, методологии моделирования сложных самоорганизующихся процессов применительно к интеграции науки и образования; разработаны механизмы использования ресурсов интегрированных объединений вузов и научных структур для повышения эффективности управления содержанием образовательных программ подготовки военных кадров и развития инновационной деятельности в интересах обороноспособности страны;

предложена и обоснована система критериев и условий обеспечения устойчивого развития интегрированных научно-образовательных структур в Вооружённых силах РФ; разработаны и представлены в виде методик, методических рекомендаций предложения по совершенствованию нормативно-правового и методического обеспечения деятельности научно-образовательного центра Вооружённых сил РФ; предложения и рекомендации по разработке документов, регламентирующих деятельность научно-образовательного центра Вооружённых сил РФ; обоснованы и апробированы в ходе педагогических экспериментов поправки в принципах, социально-педагогических условиях, функции и технологии организационно-педагогического обеспечения управления военным образованием. Разработаны теоретические основания, цели, задачи государственного заказа подготовки военных специалистов, в том числе преподавателей вузов МО РФ, акмеолого-педагогическое (дидактическое) – совершенствование системы профессионального становления военных специалистов, эксплуатирующих современные высокотехнологические системы вооружения, повышение качества военного образования, основанного на формировании компетенций;

обоснована структура и содержание ДПО на базе высшего профессионального образования для преподавательского состава военно-

технических вузов; разработана и внедрена модель системы профессионального развития и переподготовки преподавательского состава вузов МО РФ;

предложен и внедрен в практику алгоритм формирования должностного функционала персонала органов военного управления для всех уровней иерархической управляющей системы МО РФ; выработаны инновационные подходы к объему и содержанию подготовки военных педагогических кадров;

разработана концепция развития адаптивного потенциала военнослужащих; всесторонне обоснован отбор содержания образования, принципы и технологии формирования квалификационных требований к минимуму содержания и уровню подготовки учебных планов и программ преподавательского состава военно-технических вузов для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», которые успешно внедрены в учебный процесс Военной академии РВСН имени Петра Великого, Военного университета, Академии ФСБ России, Пограничной академии ФСБ России; системно и комплексно исследованы проблемы сущности, основных подходов, стратегии, технологии педагогической деятельности на современном этапе обоснованы закономерности, принципы, модели и технологии реализации индивидуализации обучения научно-педагогических и педагогических кадров в вузах Министерства обороны России; представлены подходы к совершенствованию педагогических подсистем образовательной системы РВСН, всестороннего обеспечения их целостности и согласованности; проведено концептуальное моделирование профессионального становления офицера (педагога) в образовательной среде вида (рода) войск; выявлены особенности и условия непрерывного профессионального становления военных специалистов, эксплуатирующих современные высокотехнологические системы;

психолого-акмеологическое - разработка сопровождения непрерывной профессионализации военнослужащих в условиях долговременного информационно-психологического воздействия, развитие теории адаптации военнослужащих к профессиональной деятельности; разработана методика и аппаратно-программные средства мониторинга функционирования научно-образовательного центра, представленные авторской разработкой аппаратно-программного комплекса и комплекса методических рекомендаций, реализованных в Министерстве здравоохранения и социального развития, Министерстве Обороны РФ и ФСБ России;

реализованы инструментарии и методики комплексного мониторинга и акмеологического сопровождения профессионального становления преподавателей военно-учебных заведений. выявлены закономерности, разработаны принципы, модели и технологии развития адаптивного потенциала военнослужащих к профессиональной деятельности;

разработана концепция подготовки офицерских кадров к организации морально-психологического обеспечения деятельности войск; **информационно-кибернетическое - теоретико-методологические основы создания ситуационных центров мониторинга и управления образовательными структурами МО РФ:** разработаны методы математического моделирования взаимодействия военных образовательных учреждений и научных структур в составе научно-образовательного центра; представлены квалитетические процедуры оценки качества модели и структуры системы управления качеством военного образования; научно доказано правомерное использование кибернетических методов в решении акмеологических задач; разработана и обоснована система управления безопасным состоянием в отношении военных угроз социального объекта управления в обществе [3.С.190-192]. Еще совсем недавно в педагогическую школу РВСН входили подразделения 11 высших военно-учебных заведений (2 академии, 9 военных институтов). Сегодня это лишь ВА РВСН (г. Балашиха) и ее филиал в г. Серпухов... Можно до бесконечности спорить и оценивать последствия проведенных организационно - штатных мероприятий (читай- «бесконечных сокращений» под лозунгом оптимизации численности научно-педагогических кадров..., но одно ясно – РВСН от этого многое потеряли. В армии приказы не обсуждаются, а выполняются. Только время рассудит оппонентов и расставит все по местам.

Уже более 25 лет «военно-педагогическую школу РВСН» возглавляет МИХАЙЛОВСКИЙ ВИКТОР ГРИГОРЬЕВИЧ, который широко известен в военной, всероссийской и международной педагогической среде. Его имя не нуждается в рекламе. Наверное, достаточно привести лишь некоторые детали: доктор педагогических наук, профессор, в Вооруженных Силах с 1960 по 1997 г. (прошел путь от суворовца [7 лет] до полковника), педагогический стаж более 45 лет, Заслуженный деятель науки РФ, основатель школы военно-инженерной педагогики, научной специальности в ВС РФ – «военная акмеология», Лауреат Государственной премии в области образования, с 1998

по 2018 гг. председатель диссертационного совета ВА РВСН, академик (член-корреспондент) РАО, АВН, АПСН, РАЕН...

Профессор Михайловский В.Г. лично, являясь научным руководителем (консультантом), подготовил 8 докторов и более 30 кандидатов педагогических наук, из них для РВСН - более 25 человек. Многие сотни его учеников за глаза называют ВИКТОРА ГРИГОРЬЕВИЧА «УЧИТЕЛЕМ!» с большой буквы, а это дорогого стоит...

С 1 сентября 2015 года начался новый период истории «военно-педагогической школы» РВСН. Смена юридического адреса АКАДЕМИИ и перемещение на базу ВТУ в г. Балашиха привели к объединению родственных кафедр двух ведущих военно-инженерных ВВУЗов. В «школу» эволюционно вошли известные в научной и военно-педагогической среде специалисты: дпн., доц. Рыков Сергей Леонидович, кфн., проф. Золотовская Людмила Алексеевна, кпн., доц. Фишер С.И., Федоренко А.А. Сегодня «школа» РВСН характеризуется следующими качественными показателями:- докторов педагогических наук, профессоров по педагогическим специальностям - 8 (Михайловский В.Г., Солодова Е.А., Новиков В.Н., Титов В.Б., Пестов В.А., Ховрина Л.Н., Фасоля А.А., Борисова Е.В.);- докторов педагогических наук, доцентов - 5 (Баранчук Н.А., Дробот И.С., Ефимов П.П., Дудулин В.В., Рыков С.Л.);- кандидатов педагогических наук, профессоров по кафедре педагогики либо педагогической специальности – 6; - кандидатов педагогических наук, имеющих ученое звание доцента по кафедре либо специальности 20.02.02 - 12; - кандидатов педагогических наук - 16.

В этой связи нельзя не отметить «психологическую» составляющую «школу военной педагогики РВСН, а именно докторов псих. наук, профессоров Лаптева Леонида Григорьевича, Секача Михаила Федоровича, д.псих.н., доцента Лукашенко Дмитрия Владимировича и 12 кандидатов псих. наук по специальности «военная педагогика и военная психология».

За последние 10 лет в условиях автономности «военно-педагогическая школа» РВСН пополнилась 8 докторами, 7 профессорами, 5 доцентами и 16 кандидатами педагогических наук.

Представляется, что с подобным научным потенциалом, опытом работы, традициями и обычаями [5] есть все основания с оптимизмом смотреть в будущее

Вместе с тем, жизнь не стоит на месте, а порождает новые проблемы, требующие не только глубокого осмысления, но и мудрого управленческого

решения. ПОНЯТЬ ПРОБЛЕМУ – это наполовину ее решить! В новых условиях это относится к вопросам философии педагогики и управлению военным образованием.

С введением в действие ФЗ РФ «Об образовании» с 1 сентября 2013 года и приказа МО РФ № 670 существенных изменений в лучшую сторону не произошло. Более того, забвение принципов «непрерывности и преемственности», копирование «западной модели бакалавров-магистров» для ВВШ породили ряд дополнительных противоречий...

Сегодня лишь просматриваются контуры новой военной педагогики и системы профессионального образования офицера, над которой, однако, предстоит еще много работать [6. С. 4-8].

Военное образование и ее педагогическая составляющая – специфическая область деятельности по подготовке кадров, которые должны обладать уникальными свойствами и качествами, быть способными не только жертвовать собой, но и в необходимых случаях посылать других на выполнение смертельно опасных заданий ради интересов обороны и безопасности государства.

Представляется, что в этой сфере скопилось немало проблем, которые требуют не столько осознания, сколько мудрого, незамедлительного разрешения. Выделим наиболее значимые.

1. Снижение качества образования в сфере национальной (военной) безопасности.

Вся наша система подготовки исходит из военно-силовой природы безопасности. Но новые угрозы, такие как «экономические санкции» Запада после Крымских событий, попытки политической изоляции России, последствия «украинского майдана», многочисленные акты международного терроризма, распространение ядерных технологий, саботаж поставок энергоресурсов, торговля наркотиками, миграционные потоки и некоторые другие не могут быть купированы усилиями только военных и дипломатов. Победа на поле боя не приводит к установлению прочного мира, а социальные последствия природных катастроф дестабилизируют целые регионы.

2. Проблема методологии, инновационных технологий, моделирования и системы эффективного функционирования собственной «школы военного образования» как в ВС РФ, так и в отдельных видах (родах) войск.

Реформа военного образования и проблемы, сопровождающие процесс профессиональной подготовки специалистов в интересах обороны и безопасности, наконец, стали объектом военно-педагогического анализа в теоретическом и практическом плане. Логика подсказывает, что в результате изменений в системе ВПО российский специалист (профессионал) должен стать лучше, чем тот, который выпускался до реформы. В противном случае ее проведение не имело бы смысла.

Однако, ВУЗ не должен готовить «человека-функцию». Ориентация на повышение профессиональных знаний и умений («компетентностная модель подготовки») не должна «отменить» или принизить главную образовательную цель – формирование личности, способной максимально реализоваться в выбранной профессии, личности с определенной гражданской позицией, личности, ориентированной на общественно-полезную деятельность. Умаление этой цели не соответствует интересам обороны и национальной безопасности государства.

«Ремесленнический подход» в высшем профессиональном образовании только «сужает» предназначение высшей военной школы, понижает образовательную планку выпускников до «исполнительного уровня» [7.С.158-270].

3. Выпускник военного учебного заведения, будущий командир и одновременно воспитатель, а не только специалист-профессионал должен обладать *навыками воспитательной и организаторской работы* в совершенно специфической обстановке жизнедеятельности войск. Таких специалистов общее высшее образование готовить не в состоянии, поскольку для получения штучного продукта, каким по определению является военный профессионал, нужна отличная от гражданской система подготовки, обучения и воспитания, а также принципиально иная система жизни, то есть *надо уметь и хотеть служить Родине, а не зарабатывать, в том числе и за ее счет*, как этому обучают в некоторых престижных гражданских вузах [8. С. 9-10].

4. Государственные образовательные стандарты для подготовки военных кадров должны быть принципиально иными, чем для подготовки гражданских специалистов, ориентированными не только на компетенциях специалиста, но и на выработку морально-боевых, профессиональных и физических качеств личности офицера: человека с развитым чувством долга и чести, психологически устойчивого воина, командира-лидера, военного специалиста, учителя и воспитателя подчиненных.

Если приоритетом становится выработка компетенций, а не морально-боевых качеств, то совершается методологическая ошибка, заключающаяся в приоритете средств над целями. При этом военный специалист создается как некая машина для войны без определенной духовной, нравственной и гражданской основы.

Что, как представляется, необходимо и возможно сделать?

1. Следует пересмотреть принятые нормативные акты о высшем образовании, отразить в них специфику военных вузов, сохранить традиции, которые складывались веками. Многие законодательные акты явились результатом лоббирования коммерсантов от науки и образования. Это очевидно и опасно, поскольку становится одним из направлений развала военной организации. Допустить этого нельзя. *Нужен отдельный федеральный закон «О военно-профессиональном образовании».*

2. Необходимо *разработать и утвердить Концепцию профессионального образования в сфере национальной безопасности*, где отразить взгляды государства, профессионального и вузовского сообщества на задачи и перспективы, стоящие перед системой образования. Определить основные принципы взаимодействия государства и негосударственных организаций в сфере подготовки специалистов в области национальной безопасности. Сформулировать требования к их подготовке и области применения.

3. Считаем возможным создать новую организационную структуру, возможно *ассоциацию* вузов, которая будет выступать в качестве площадки для диалога вузовского сообщества, государства и неправительственных организаций, выработки экспертных заключений и практических рекомендаций, будет способствовать обсуждению насущных проблем и выработке путей их решения.

4. Представляется возможным пересмотреть критерии оценки уровня подготовки и аттестации выпускника военного ВУЗа, повысив требования к его теоретическим знаниям, военно-прикладным навыкам, умениям и профессиональным компетенциям. Считаем целесообразным во всех военно-учебных заведениях по окончании теоретического курса, войсковой стажировки, защиты ВКР (дипломной работы) предусмотреть комплексный междисциплинарный в качестве ГОСУДАРСТВЕННОГО экзамен по теории и практике российской государственности.

5. *Обеспечить на практике новое качество образования в интересах обороны и безопасности государства.* Для этого не на словах, а на практике

менять в сторону увеличения активный период работы военных научно-педагогических кадров.

Необходимо новое Положение о прохождении службы должностных лиц, содержащее существенные нормы стимулирования труда специалистов с ученой степенью и учеными званиями, научных работников и профессорско-преподавательского состава, из числа офицеров и гражданского персонала. Профессорско-преподавательский состав учреждений военного профессионального образования должен иметь возможность вести свою работу последовательно и качественно в любых условиях, в т.ч. при самоизоляции. Опыт, накопленный педагогической школой РВСН за 2020-2021 год нуждается в критическом анализе, осмыслении и внесении коррекции в текущем и перспективном планировании учебно-боевой деятельности как в Академии, так и частях и соединениях РВСН.

4 декабря 2020 года на расширенном заседании Ученого совета ВА РВСН, посвященном 200-летию Академии, командующий войсками генерал-полковник Каракаев С.В. в своем докладе подчеркнул: Награждение Лучшего по итогам года политехнического военного ВУЗа МО РФ орденом Жукова - это не столько оценка труда всего личного состава, сколько аванс и уверенность Верховного Главнокомандующего ВС РФ Путина В.В. в дееспособности военно-педагогической школы главного рода войск страны. [См. 9]. 23 декабря 2020 года Министр обороны РФ генерал армии Шойгу С.К. лично вручил Орден, прикрепив его к Боевому Знамени ВА РВСН.

Список литературы

1. Военная дидактика: Учебник. /Под общей ред. В.Г. Михайловского-М.: МО РФ, 2018 -536 с.
2. 95 лет кафедре гуманитарных дисциплин (1924-2019): история создания и развития/ под ред. А.О. Деркачева - Балашиха: ВА РВСН, 2019. -94с.
3. Кафедра военной акмеологии и кибернетики: история и современность (военно-исторический труд) /под ред. А.А. Фасоли -М.: ВА РВСН, 2016. -194 с.
4. Лютов Д.И. Факторы и условия образования кафедры «Военной акмеологии и кибернетики» //Гуманитарный вестник ВА РВСН, 2016. №4 (35) специальный. К 195- летию Военной академии РВСН им. Петра Великого. - Балашиха: ВА РВСН, 2016,160 с.
5. Беляков Б.Л. Национальные традиции и обычаи офицерского корпуса России. Монография. – М.: ВА РВСН, 2009, 96 с.

6. Беляков Б.Л., Дробот И.С., Федосеев С.А. Методология и методика научно-исследовательской деятельности или основы научной организации труда и профессионализации в ВА РВСН им. Петра Великого. Монография.- М.: ВА РВСН. 2014, 267 с.

7. Беляков Б.Л., Коннов А.Д..Акмеолого-педагогические основы российской государственности. Монография. - Серпухов: СВИ РВ.2012,429 с.

8. Ракетные войска стратегического назначения // под общ. ред. Командующего РВСН генерал-полковника С.В. Каракаева-М.: МО, Командование РВСН. 2019,319 с.

9. Специальный выпуск научно-методического журнала МО РФ «Вестник военного образования» № 6 (27) ноябрь-декабрь 2020 года (<http://www.vvo.milportal.ru>)

Коллектив авторов

Бакаев А.А., Бароян М.А., Беляков Б.Л., Веденеева О.А., Гадзаова Л.П.,
Галузо Н.А., Гарипов М.А., Гордеева В.В., Горшкова В.В., Заплатина О.А.,
Зубкова А.А., Катаева Л.Ю., Колесников А.С., Марковская Е.А.,
Морозова А.В., Нестеров В.В., Никифорова Н.Г., Попова Н.Е., Потехина Е.С.,
Рословцева М.Ю., Рудаев С.А., Руденко Е.Е., Садыкова М.К., Сайгушев Н.Я.,
Семенова В.Н., Смирно Е.В., Солодова Е.А., Степаненко И.С., Степанова А.Э.,
Сырых Е.В., Федянин А.П., Федянина Н.С., Фелькер Е.В., Ячменева Л.А.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ, ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Подписано в печать 02.04.2021.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 15,75.

Тираж 500 экз.

МЦНП «Новая наука»

185002, г. Петрозаводск

ул. С. Ковалевской д.16Б помещ. 35

office@sciencen.org

www.sciencen.org

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства

NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

МЦНП «НОВАЯ НАУКА» - член Международной ассоциации издателей научной литературы
«Publishers International Linking Association»

ПРИГЛАШАЕМ К ПУБЛИКАЦИИ

- 1. в сборниках статей Международных и
Всероссийских научно-практических конференций**
<https://www.sciencen.org/konferencii/grafik-konferencij/>

- 2. в сборниках статей Международных и
Всероссийских научно-исследовательских,
профессионально-исследовательских конкурсов**
[https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/
grafik-konkursov/](https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/grafik-konkursov/)

- 3. в составе коллективных монографий**
[https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/
grafik-monografij/](https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/grafik-monografij/)

- 4. авторских изданий**
(учебных пособий, учебников,
методических рекомендаций, сборников статей,
словарей, справочников, брошюр и т.п.)
<https://www.sciencen.org/avtorskie-izdaniya/apply/>

<https://sciencen.org/>