



Дата выхода: 31 октября 2019 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 5(64) 2019

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

Коротков А.М. – главный редактор

Штыров А.В. – заместитель главного редактора

Караваева А.С. – редактор

Спиридонова О.И. – дизайнер

grani@vspu.ru

8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

I Международный психолого-педагогический форум Юга России «Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Юга России»

АЗЛЕЦКАЯ Е.Н., КАРЛАШ С.И. Система художественно-эстетического развития дошкольников на основе национально-культурных традиций Краснодарского края как средство духовно-нравственного воспитания	4
АНДРЕЕВА З.А. Опыт формирования коммуникативной компетентности обучающихся в период перехода из начальной школы в среднюю	10
БУРОВА Н.В., БУРОВА Е.Д. Интеграция песенного фольклора донских казаков в содержание учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании	15
ЛЕОНТЬЕВА А.В., ДЕТКОВА И.В., ГОРБАЧЕВА А.С. Особенности восприятия студентами себя как члена семьи	20
МЕРКУЛОВА О.П., ИВУШКИНА Н.Ю. Электронное обучение в развитии исследовательской компетентности будущих педагогов-психологов	24
НАГОЕВА Р.А., ГЕДГАФОВА З.Х., МИСОСТОВА Е.Н. Культурно-образовательный проект «Кавказская модель ООН “Очаг мира”»	33
ФОМЕНКО В.Г. Проблемы формирования гуманистических ценностей студенческой молодежи в контексте культурно-исторических преобразований	37
ЧИЖОВА И.В., НАЗАРОВА Н.И. Возможности развития саморегуляции подростков в условиях организации программы дополнительного образования	41

Лингвистика

МУРЗИНОВА И.А. Речевые характеристики лингвокультурного типажа «неудачник» в англоязычном кинодискурсе	49
--	----

Педагогика и методика обучения

КАРАБАЕВА А.С. Возможности использования формата профессионально ориентированных (лингводидактических) задач при организации текущего контроля в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку»	55
---	----

КОРСУНОВА В.А., СМЫКОВСКАЯ Т.К. Технологии создания инструментальных средств электронной информационно-образовательной среды	60
МОЖНАЯ А.Е., ФИЛИППОВА Е.М. Особенности создания электронных учебно-методических комплексов по информатике в MS Access	65
ПУТИЛО А.О., ПАТРИН В.Г. Модель школы взаимного обучения многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви»	73



Экономика

КУЗЬМИНА М.Н., СЫРБУ А.Н. Управление персоналом образовательного учреждения на основе баланса целей	83
---	----

**I Международный психолого-педагогический форум Юга России
«Воспитание личности на основе духовно-нравственных ценностей,
исторических и национально-культурных традиций народов Юга России»**

УДК 372.3+371.486 +371.487

Е.Н. АЗЛЕЦКАЯ, С.И. КАРЛАШ
(Краснодар)

**СИСТЕМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ
КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**

Статья посвящена актуальному направлению модернизации дошкольного образования – художественно-эстетическому развитию как одному из основных средств духовно-нравственного, культурного воспитания личности. Обоснована и представлена система работы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников на основе активного включения ребенка в деятельность художественно-эстетической направленности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольник, критерии и показатели эффективности развития духовно-нравственной сферы, система работы по художественно-эстетическому развитию, региональный компонент.

ELENA AZLETSKAYA, SVETLANA KARLASH
(Krasnodar)

**SYSTEM OF ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
BASED ON NATIONAL AND CULTURAL TRADITIONS OF KRASNODARSKY KRAI
AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION**

The article deals with the urgent direction of the modernization of preschool education – artistic and aesthetic development as one of the basic means of spiritual and moral, cultural personality education. There is substantiated and presented the working system of spiritual and moral education of preschool children based on the active children including in artistic and aesthetic activities.

Key words: spiritual and moral education, preschool children, criteria and indicators of the efficiency of the development of spiritual and moral education, working system of artistic and aesthetic development, regional component.

В Краснодарском крае накоплен опыт воспитания гражданственности, любви к Родине, уважения к культурным традициям казачества. Восстановлен диалог с Русской православной церковью. С целью приобщения кубанских детей к традиционной российской культуре и духовности в школах изучаются «Кубановедение» и «Основы православной культуры». Однако наряду с позитивными изменениями в духовно-нравственном развитии детей существует ряд проблем, которые необходимо решать.

Духовно-нравственное воспитание детей всегда являлось одной из главных задач дошкольной образовательной организации. Поскольку именно в этом возрасте приобретается моральный опыт и обращение к духовной жизни [1, 3, 6, 7 и др.]. По мнению Е.В. Субботского, по-настоящему нравственное поведение является результатом взаимодействия осознанных норм и опыта альтруистического влияния со стороны близких взрослых [10]. Следовательно, системное духовно-нравственное воспитание ребенка с первых лет жизни обеспечивает его адекватное социальное развитие и гармоничное формирование личности.

На наш взгляд, актуальным направлением модернизации системы образования является художественно-эстетическое развитие, как одно из основных средств духовно-нравственного, культурного

воспитания личности. Реализация этой цели особенно важна в отношении к системе дошкольного образования детей. Основными задачами являются создание социальных, организационных предпосылок для развития духовно богатой личности ребенка с сильными нравственными принципами, активной гражданской позицией, а также формирование ценностей и нравственных норм у детей на основе культурных, исторических и духовных традициях России и Кубани.

«Трудно представить себе гармоничное развитие ребенка вне художественно-творческой деятельности», – подчеркивает в своей работе В.А. Чернобровкин [12]. Исходя из положительного влияния художественно-эстетического воспитания на детей, ему начинает отводиться более значительная роль в системе образования.

Изменение содержания, усложнение функций современного образовательного дошкольного учреждения и условий воспитания вызвали потребность в поиске новых форм и методов организационно-педагогической деятельности, в том числе в художественно-эстетическом развитии. Мы пришли к выводу, что обновление работы по художественно-эстетическому развитию возможно с системно-интеграционным фокусом, разделяя мнение И.А. Штыриной и А.Л. Юркиной, которые утверждают, что система взаимосвязанных элементов в этом аспекте должна включать:

- изменение содержания образования (поиск новых методик и технологий);
- формирование развивающей пространственно-предметной среды;
- активное использование потенциала окружающего общества (связь со школой, музеями, библиотеками, театром и т.д.);
- развитие компетенций педагогов дошкольного образования для реализации направления художественно-эстетического развития воспитанников [13].

Одним из приоритетных направлений деятельности нашей образовательной организации «Центр развития ребенка – детский сад № 181» г. Краснодара является духовно-нравственное и художественно-эстетическое развитие [5]. Работа по данным направлениям проходит через все разделы программы уже многие годы. Продолжая работу в данном направлении, в настоящее время в нашей организации реализуется проект, основные идеи которого следующие:

1. Эффективным способом всестороннего гармоничного развития личности является активное включение ребенка в деятельность художественно-эстетической направленности (изобразительную, музыкальную, театрализованную, художественно-речевую и др.) Эти виды деятельности служат положительным эмоциональным обогащением, вызывают эмоции радости, восторга, вдохновения, вытесняя беспокойство, напряжение, чувство беспомощности. Таким образом, художественно-эстетическая деятельность способствует формированию благоприятного психологического климата для развития детей.

2. Система работы по художественно-эстетическому развитию дошкольников состоит из взаимосвязанных компонентов:

- актуализация содержания образования (разработка модульных программ и применение современных технологий);
- обновление условий для художественно-эстетического развития дошкольников (кадровое, учебно-методическое, средовое);
- организация непосредственной образовательной деятельности с его участниками;
- координация работы с другими заинтересованными организациями (библиотека, музеи, театры и др.).

3. Модернизированная система работы по художественно-эстетическому развитию дошкольников является инструментом социального развития, отвечающая требованиям Федерального образовательного стандарта [8]. Поскольку она ориентирована на развитие личности дошкольника путем присвоения культурного опыта, прежде всего близкого ребенку – родного края, художественного и эстетического вкуса ребенка.

Совершенствование системы художественно-эстетического развития дошкольников 5–7 лет МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка – детский сад № 181» имеет следующие основные направления:

- содержательное наполнение (вариативные образовательные модули, определяемые в соответствии со стандартом);
- деятельностное наполнение (специальные психолого-педагогические технологии);
- процессуальное наполнение (организационный аспект: условия и координация).

Согласно проекту содержание образования включает обязательный модуль и два модуля, выбираемых родителями с учетом потребностей ребенка.

В табл. 1 приведены модульные программы, разработанные нами и включенные в систему работы по развитию дошкольников.

Таблица 1

**Перечень модулей системы работы
по художественно-эстетическому развитию дошкольников**

№	Модуль	Для детей 5–6 лет	Для детей 6–7 лет
		<i>обязательный</i>	
1	по театральной деятельности	«Театр нравов»	«Театр нравов»
		<i>по выбору</i>	
2	по музейной педагогике	«От старины до наших дней»	«Воспитание гражданина 21 века»
3	по изобразительной деятельности	«Краски Кубани: Шаг в искусство»	«Краски Кубани: Юные художники»
4	по прикладному творчеству	«Кубанская Кулема»	«Корабль искусств»

Созданы условия, способствующие, реализации художественно-эстетического развития воспитанников, их творческого потенциала (см. табл. 2).

Таблица 2

**Обновленные условия реализации
художественно-эстетического развития воспитанников по направлениям**

№	Направленность	Обновленные условия
1	Психолого-педагогические условия	Разработаны образовательные модули художественно-эстетической направленности развития воспитанников с целью обеспечения <ol style="list-style-type: none"> 1) вариативности дошкольного образования; 2) соответствия форм и методов работы с детьми их возрастным и индивидуальным особенностям; 3) ориентации на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития; 4) поддержки инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности; 5) возможности выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения.

№	Направленность	Обновленные условия
2	Кадровые	1) повысили квалификацию – 3 педагога на курсах повышения квалификации; 2) заключены договора с ФГБОУ ВО «КубГУ» и Ленинградским областным институтом развития образования.
3	Материально-технические	Пополнена методическая база ДОО научно-методической литературой и др. источников по теме проекта
4	Развивающая предметно-пространственная среда	Созданы: 1) мини - музей кубанского быта; 2) интерактивный музей под открытым небом «Кубанское подворье»; 3) интерактивный зал для проведения вебинаров, семинаров-практикумов, конференций в режиме реального и онлайн времени, направленных на повышение педагогических компетенций воспитателей, специалистов ДОО и родителей.

Наша оценка эффективности художественно-эстетического развития дошкольников тесно связана с оценкой их уровня достижения целей ФГОС ДО [8] и основана на понимании термина «духовно-нравственная сфера личности ребенка старшего дошкольного возраста», указанного А.Н. Сидоровой. Согласно определению автора, «духовно-нравственная сфера личности ребенка старшего дошкольного возраста» является областью развития личности, которая представляет собой совокупность содержательных характеристик: формирование сознания на основе понимания и приятия своего внутреннего мира – души, духовно-нравственных ценностей, нравственных норм и качеств; развитие моральных переживаний и чувств; формирование нравственного поведения, выступающего в качестве мотивации дальнейшего самопознания, отношений с внешним миром [9] (см. табл. 3).

Таблица 3

**Критерии и показатели эффективности развития
духовно-нравственной сферы ребенка дошкольного возраста**

№	Критерии	Показатели	Методы исследования
1	Когнитивное развитие	– усвоены нормы и ценности, принятые в обществе, включая моральные и нравственные ценности; – осознаются нравственные нормы поведения; – сформированы первичные представления о малой родине – Кубани, представления о социокультурных ценностях кубанского народа, о кубанских традициях и праздниках; – умеет рассуждать на духовно-нравственные темы	Метод «Беседа»: – представления детей о нравственных качествах; – представления о социокультурных ценностях кубанского народа

№	Критерии	Показатели	Методы исследования
2	Эмоционально-ценностное развитие	<ul style="list-style-type: none"> – проявляет эмоциональное отношение к ценностям духовной и нравственной сфер; – развиты предпосылки ценностно-смыслового восприятия мира природы, фольклора; – нравственные нормы приняты ребенком 	<p>Методика «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой [4]</p> <p>Методика «Незаконченные предложения» Н.Е. Богуславской [2]</p>
3	Поведенческое развитие	<ul style="list-style-type: none"> – сформировано нравственное поведение в ситуации морального выбора; – сформирована нравственная направленность личности во взаимодействии со сверстниками; – умеет работать в коллективе; – проявляет доброжелательность и терпимость. 	<p>Методика «Список желаний» [4].</p> <p>Задание на норму справедливости «Раздели игрушки» Ж.Ж. Пиаже [Там же].</p> <p>Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман [11].</p>

Прогнозируемые результаты внедрения системы работ по художественно-эстетическому развитию дошкольников требуют знаний и умений отображенных в табл. 4.

Таблица 4

**Прогнозируемые результаты реализации системы работы
по художественно-эстетическому развитию дошкольников**

№	Целевая установка в соответствии с ФГОС ДО	Проектируемые результаты
1	Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности	<p>Знать: нормы и ценности, принятые в обществе, включая моральные и нравственные ценности;</p> <p>Уметь: осознавать нравственные нормы поведения; проявлять нравственное поведение в ситуации морального выбора; проявлять доброжелательность и терпимость</p>
2	Формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках	<p>Знать: первичные сведения о малой родине – Кубани; иметь представления о социокультурных ценностях кубанского народа, о Кубанских традициях и праздниках;</p> <p>Уметь: воспринимать мир природы, фольклора</p>
3	Владение речью как средством общения и культуры	<p>Знать: смысл понятий добро, истина, красота, любовь и др.</p> <p>Уметь: проявлять нравственные нормы во взаимодействии со сверстниками и взрослыми; рассуждать на духовно-нравственные темы; работать в коллективе.</p>
4	Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, мира природы	<p>Знать: основные праздники Кубани, семьи; особенности традиционного костюма.</p> <p>Уметь: проявлять эмоциональное отношение к ценностям духовной и нравственной сфер.</p>

Разработанная нами система работ по художественному и эстетическому развитию детей дошкольного возраста обоснована важностью не только накопления регионального культурно-эстетического опыта субъектами образования, но и продуктивного его использования в обществе.

Литература

1. Бабунова Е.С., Градусова Л.В., Левшина Н.И. [и др.]. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников: моногр. Магнитогорск: Изд-во Магнитог. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2015.
2. Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Веселый этикет. Екатеринбург: АРД ЛТД. 1997.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: изб. психол. труды / под. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК». 2001.
4. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И.Б. Дерманова. СПб.: Речь. 2002.
5. Карлаш С.И., Азлецкая Е.Н. Духовно-нравственное развитие ребенка дошкольного возраста с учетом регионального компонента // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы VII Междунар. конф. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2018. С. 371–377.
6. Мельникова Н.В. Социально-психологические предпосылки нравственного развития дошкольников // Система взаимодействия специалистов в образовательном пространстве как фактор психолого-педагогического обеспечения становления личности / сост. И.А. Медведева. Шадринск: Изд-во Шадрин. гос. пед. ин-та, 2008. С. 160–165.
7. Мир детства и образование: сб. материалов X очно-заочной Междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 10.10.2019).
9. Сидорова А.Н. Формирование духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009.
10. Субботский Е.В. Генезис начальных форм личностного поведения детей в онтогенетическом и культурно-историческом планах // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 42–48.
11. Цукерман Г.А. Методика «Рукавички». [Электронный ресурс]. URL: <https://psylist.net/praktikum/00475.htm> (дата обращения: 10.10.2019).
12. Чернобровкин В.А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования // International Research Journal. 2016. № 9(51). С. 103–105.
13. Штырина И.А., Юркина А.Л. Создание условий, способствующих реализации художественно-эстетического развития воспитанников в соответствии с ФГОС дошкольного образования // Апробация. 2015. № 7(34). С. 115–116.

УДК 373.4

З.А. АНДРЕЕВА
(Волгоград)

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЮЮ

Раскрывается понятие и структура коммуникативной компетентности учащихся. Проанализирована динамика развития отдельных универсальных учебных коммуникативных действий у детей на этапе перехода из начальной школы в среднюю. Приводятся результаты реализации авторской программы, направленной на формирование коммуникативной компетентности у учащихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, универсальные учебные коммуникативные действия, коммуникация, интеракция, перцепция, взаимопомощь, взаимный контроль, умение договариваться, младшие школьники, подростки.

ZINAIDA ANDREEVA
(Volgograd)

EXPERIENCE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PERIOD OF TRANSFER FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOL

The article deals with the concept and structure of communicative competence of students. There is analyzed the dynamics of the development of particular universal learning communicative skills of children at the stage of transfer from primary to secondary school. There are given the results of the implementation of the author's program, focused on the development of communicative competence of students.

Key words: communicative competence, universal learning communicative skills, communication, interaction, perception, mutual assistance, mutual control, arrangement skills, younger students, teenagers.

Формирование коммуникативной компетентности на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту обусловлено тесным переплетением и включением общения в развитие личности в целом, а также значимостью коммуникативных способностей для успешной адаптации детей к меняющимся в данном периоде социальным условиям. Для формирования коммуникативной компетентности у младших школьников и подростков необходимо создавать оптимальные условия в образовательном процессе.

В результате теоретического анализа было определено содержание понятия коммуникативной компетентности. Под коммуникативной компетентностью обучающихся на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития мы понимаем систему личностно осмысленных знаний, умений и практических навыков, направленных на успешное решение ребенком задач в области: *межличностной коммуникации* (готовность слушать и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, умения излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения); *межличностной перцепции* (учет позиции партнеров по общению или деятельности, умения адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих); *интеракции* (практика активного участия в коллективном обсуждении проблем, интеграция в группу сверстников и выстраивание продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества).

При выборе основных направлений формирующих воздействий мы обратились к результатам констатирующего этапа нашего исследования. Нами было установлено, что у большинства обучающихся

как младшего школьного, так и подросткового возраста в большей степени развит коммуникационный компонент с ярко выраженной возрастной динамикой, однако большинство школьников испытывают существенные затруднения в формулировке вопросов собеседнику, позволяющих достичь общего понимания коммуникативной ситуации. В решении задач в области интеракции младшие школьники и подростки испытывают затруднения при оказании действий взаимопомощи как регулятора активности партнера по общению. Это нередко выступает препятствием для эффективного достижения общего результата как в младшем школьном, так и в подростковом периоде развития.

Нами было установлено, что наименьшее развитие у учащихся как четвертых, так и пятых классов получает перцептивный компонент коммуникативной компетентности, состоящей в умениях обосновывать свою точку зрения и готовности оказывать помощь при организации совместных действий.

Результаты констатирующего этапа исследования дали нам основание полагать, что формирование этих умений на развивающих занятиях позволит целенаправленно и систематически подойти к решению проблемы коррекции и профилактики коммуникативных затруднений у учащихся.

При определении психологических условий и механизмов развития коммуникативной компетентности на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития мы основывались на исследованиях Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабековой, Л.В. Тимашевой о комплементарной деятельности [1, 2]. В такой деятельности одновременно представлены механизмы ведущих деятельности предыдущего и актуального возрастных периодов онтогенеза. Это позволяет доформировать психические новообразования «прошлого» возраста и начать формирование психологического потенциала новой осваиваемой ребенком деятельности.

В соответствии с этим, мы выделили *два направления* в работе по формированию коммуникативной компетентности обучающихся:

- 1) доформирование рефлексии как новообразования младшего школьного возраста, складывающегося в учебной деятельности;
- 2) формирование у ребенка отношения к себе как к субъекту общения, выступающего предпосылкой перехода к будущей деятельности – интимно-личностному общению со сверстниками.

В основу построения развивающей программы легли фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии (Л.И. Божович, Г.В. Бурменской, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, О.А. Карабановой, А.Н. Леонтьева, А.Г. Лидерса, Д.Б. Эльконина и др.) [3, 4, 5, 7, 9].

Целью авторской развивающей программы являлось формирование коммуникативной компетентности у школьников на этапе перехода от младшего школьного возраста к подростковому.

Коррекционная направленность программы, связанная со стратегией доформирования, обусловила постановку следующих *задач* по формированию:

- 1) обобщенных способов ориентировки пятиклассников в сфере межличностных отношений;
- 2) умений анализировать свои действия и затруднения в различных коммуникативных ситуациях;
- 3) рефлексии младшим подростком своих внутренних ресурсов в решении коммуникативных задач.

Развивающая направленность программы предполагала реализацию следующих *задач*:

- 1) формировать у младшего подростка представления о себе как о субъекте общения;
- 2) способствовать ориентации подростка в социально заданных образцах эффективного общения и взаимодействия;
- 3) оказывать эмоциональную поддержку и формировать у младшего подростка позитивное эмоционально-ценностное отношение к себе как субъекту общения.

Разработанная нами программа включала 12 занятий, которые проводились в подгруппах по 10 человек по 40 минут 2 раза в неделю (всего 24 часа). Каждое занятие проводилось в стандартной форме и включало в себя следующие элементы:

- а) вводный: приветствие и разминка – 5–10 минут;
- б) основной: проработка содержания (в форме беседы, упражнений, дискуссий, ролевых игр и др.) – 20–30 минут;
- в) заключительный (рефлексия и прощание) – 5–10 минут.

В ходе работы использовались игровые методы, подобранные с учетом возрастных особенностей младших подростков: метод групповой дискуссии, психогимнастика, беседа, проигрывание ситуаций, методы арт-терапии, сюжетно-ролевые игры.

Дизайн констатирующего этапа нашего исследования предполагал диагностическое обследование одних и тех же детей, сначала – в конце четвертого класса (в младшем школьном возрасте), затем – в начале пятого класса (в младшем подростковом возрасте). По результатам констатирующей части нашего исследования мы сформировали две группы младших подростков: экспериментальную и контрольную. В состав экспериментальной группы вошли 20 младших подростков (учащиеся 5 класса ЧОУ СО «Частная Интегрированная Школа»), в числе которых 9 мальчиков и 11 девочек. Младшие подростки экспериментальной группы принимали участие в формирующем эксперименте. В соответствии с принципом добровольности участниками экспериментальной группы было предложено посещать развивающие занятия два раза в неделю по 40 минут на протяжении двух месяцев. Весь класс дал согласие на посещение данных развивающих занятий.

Контрольная группа состояла из 32 человек (учащиеся 5 класса МОУ «Средняя школа № 98 Краснооктябрьского района Волгограда»), из которых 17 девочек и 15 мальчиков.

Для оценки развивающего потенциала программы по формированию коммуникативной компетентности у младших подростков мы обратились к анализу динамики коммуникационного, интерактивного и перцептивного компонентов компетентности в общении в экспериментальной и контрольной группах. На контрольном и на констатирующем этапе мы использовали методики диагностики универсальных учебных коммуникативных действий: 1) методика «Дорога к дому» (модификация методики А.Г. Лидерса «Архитектор-строитель») [6, с. 133–134]; 2) методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман, с модификацией автора) [Там же, с. 132–133]; 3) методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман, с модификацией автора) [Там же, с. 131–132].

Динамика коммуникационного компонента коммуникативной компетентности в исследуемых группах приводится на рис. 1.

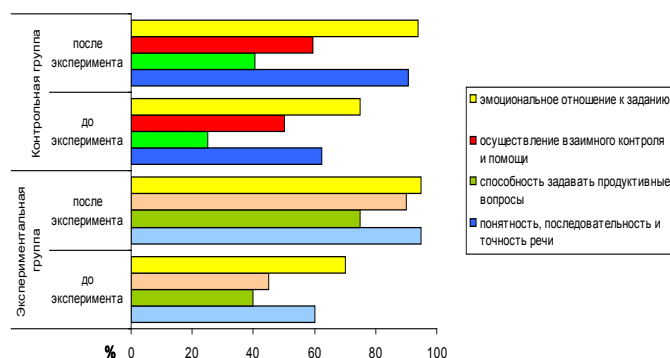


Рис. 1. Количество учащихся со сформированным коммуникационным компонентом коммуникативной компетентности (%)

Была выявлена положительная динамика основных показателей коммуникационного компонента коммуникативной компетентности в экспериментальной группе, а в контрольной группе динамика была выражена слабо. Наибольшее развитие (по результатам статистического анализа методом Мак-Немара [8, с. 77]) получили понятность, последовательность и точность речи ($p < 0,05$), способность задавать продуктивные вопросы ($p < 0,05$), осуществлять поддержку и контроль в процессе общения ($p < 0,01$).

Динамика интерактивного компонента коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группе приводится на рис. 2 (см. с. 13).

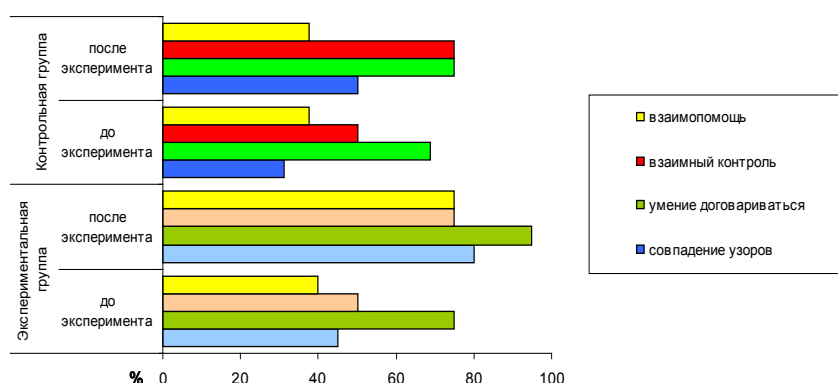


Рис. 2. Количество учащихся со сформированным интерактивным компонентом коммуникативной компетентности (%)

В контрольной группе (на основании статистического анализа по критерию Мак-Немара [8, с. 77]) были выявлены достоверные изменения в увеличении степени взаимного контроля в процессе выполнения узоров ($p < 0,01$), что оказало влияние и на рост эффективности выполнения задания ($p < 0,05$). Такие важные показатели, как умение договариваться и взаимопомощь в контрольной группе, остались у учащихся примерно на том же уровне, что и при первичном исследовании.

Положительная динамика в экспериментальной группе проявилась в росте показателей взаимопомощи ($p < 0,05$) и увеличении результативности выполнения задания ($p < 0,05$). В контрольной группе динамика отметилась в увеличении результативности за счет роста взаимоконтроля.

Динамика перцептивного компонента коммуникативной компетентности в экспериментальной и контрольной группе приводится на рис. 3.

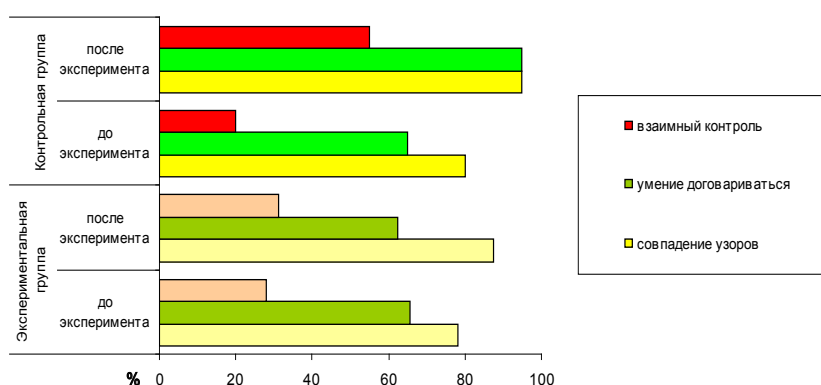


Рис. 3. Количество учащихся со сформированным перцептивным компонентом коммуникативной компетентности (%)

При повторном исследовании ответы школьников, посещавших развивающие занятия, существенно отличались от сделанных ими же, но четыре месяца назад. Само содержание ситуаций

было нами намеренно изменено, однако большинство детей экспериментальной группы с уверенностью смогли объяснить относительность позиций каждого из участников и четко обосновать, в чем каждый из героев прав ($p < 0,05$). Количественные и качественные изменения в уровне перцептивной составляющей коммуникативной компетентности у учащихся экспериментальной группы в сочетании с отсутствием значимых изменений в контрольной группе дают основания предполагать, что проведенные занятия способствовали повышению коммуникативной компетентности. Это проявилось в осознании и рефлексии своих действий и своей роли в общении с другими, а также в формировании уважительного и бережного отношения к мыслям и чувствам других людей.

Таким образом, обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что у детей экспериментальной группы повысился уровень всех составляющих коммуникативной компетентности. Более детальный анализ показал, что в результате проведенной развивающей работы учащиеся в большей степени овладели такими универсальными коммуникативными учебными действиями, как: готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; способность обосновать свою точку зрения; способность слушать и вести диалог; осуществлять поддержку и контроль в процессе общения.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционно-развивающие игры для детей 6–10 лет. М.: Academia, 2004.
2. Андрущенко Т.Ю., Тимашева Л.В. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития. Волгоград: Перемена, 2012.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Директ-Медиа, 2008.
4. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2005.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011.
7. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. М.: Академия, 2001.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2006.
9. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2008.

УДК 37.011.33

Н.В. БУРОВА, Е.Д. БУРОВА
(Волгоград)

**ИНТЕГРАЦИЯ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА ДОНСКИХ КАЗАКОВ
В СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Рассматривается целесообразность интеграции фольклора в учебно-воспитательный процесс в сфере общего образования, особенности варьирования песенного фольклора донских казаков. Выделяются уровни сформированности навыка варьирования песенного фольклора донских казаков у старшеклассников. Описываются отдельные педагогические средства по формированию навыка варьирования.

Ключевые слова: песенный фольклор донских казаков, дополнительное общее образование, навык варьирования песенного фольклора донских казаков, этнические традиции культуры, смыслопоисковая деятельность.

NATALIA BUROVA, EKATERINA BUROVA
(Volgograd)

**INTEGRATION OF SONG FOLKLORE OF DON COSSACKS IN THE CONTENT
OF EDUCATIONAL PROCESS IN ADDITIONAL EDUCATION**

The article deals with the reasonability of folklore's integration into the educational process in the sphere of general education, the peculiarities of varying the song folklore of Don Cossacks. There are revealed the levels of the development of the skills of varying the song folklore of Don Cossacks of senior pupils. There are described the particular pedagogical means of the development of the variation's skills.

Key words: song folklore of Don Cossacks, additional general education, skills of variation of song folklore of Don Cossacks, ethnic traditions of culture, meaning-seeking activities.

Процессы глобализации и технологизации с нарастающей силой захватывают жизнь современного российского общества. Сложившаяся веками структура общественных российских ценностей все чаще подвергается ментальным «атакам» формирующегося «общества потребления». Среди негативных последствий «нового времени» можно отметить «отстранение» молодого поколения от национальных традиций и отечественной культуры. Наиболее чувствительны к этим влияниям оказываются дети школьного возраста, находящиеся в периоде становления личности. «Духовная растерянность», неспособность противостоять насаждающимся извне «новым ценностям», приводят к духовно-нравственной маргинальности ребенка, равнодушию и отказу от национальных культурных традиций, потере в них личностных смыслов.

Именно сфере образования государство отводит важную роль в решении сложной задачи возвращения молодого поколения к национальным корням. На необходимость интеграции национальных фольклорных традиций в содержание учебно-воспитательного процесса указывает ряд нормативных документов в сфере образования: Стратегия развития воспитания п. I, II, III. 2 (2015) [10], Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [11], Концепция развития дополнительного образования детей, п. I [7]. Данные обстоятельства актуализируют поиск нового содержания учебно-воспитательного процесса, которое будет строиться на этнических традициях культуры и способствовать нахождению ребенком смыслов в отечественном фольклоре. Дополнительное образование сегодня обладает большими возможностями для решения этой задачи (Концепция развития дополнительного образования детей, 2014) [Там же].

Песенный фольклор донских казаков – уникальная часть традиций российского общества. Проведенный анализ исследований песенного фольклора донских казаков (А.С. Кабанов, М.А. Касьянова, О.Г. Никитенко, В.В. Путиловская, Т.С. Рудиченко) [4, 5, 6, 8, 9] показал, что он обладает уникальными особенностями: обусловленность песенного репертуара военным образом жизни; доминирование в репертуаре распевных, протяжных песен; функционально дифференцированное многоголосье с «дишкантом»; диалогическая природа пения. По мнению Т.С. Рудиченко, репертуарное доминирование протяжной донской казачьей песни наиболее ярко воплощает в себе образ казачьей «вольной воли» [9]. Идея свободного, «вольного» продления слова во времени и пространстве здесь выражается за счёт расширения его формы: мелизматического растягивания слога, создания дополнительных композиционных единиц («колен»), включения дополнительных структурных элементов (частиц и словосочетаний). Принципы общественного сосуществования, ценностные установки на взаимодействие и диалог друг с другом отражаются в функционально дифференцированном многоголосье. Эта особенность наиболее четко просматривается в фактуре многоголосных песен через ролевое распределение голосовых партий. Роль запевалы («заводчика») – «вести» песню, дать эмоциональный заряд для дальнейшего вступления других голосов. Запевала чётко определяет тесситуру и темп, подает текст песни. Средние голоса служат своеобразным стержнем песни и «подают» основную мелодию другим участникам ансамбля. Дишкант (верхний подголосок), строящий свою партию на сочетании слова и вокализа, не имеет аналогов в других традициях. Вокализ дишканта служит своеобразным чувственным зерном и мелодическим украшением песни, проявляющимся в стремлении к независимости от общего слогового ритма и ладовых отношений с другими голосами.

Вышеуказанные особенности песенного фольклора донских казаков обуславливают еще одну важную особенность – диалогическую природу донского казачьего пения. Согласно Н.В. Буровой, сам процесс казачьего пения – это, по сути, общение [3]. В ходе наших фольклорных экспедиций, сами аутентичные исполнители, использовали такие термины, как: «сказывали, разыгрывали», «сложили песню». Наши наблюдения показали, что за счет многообразия бытовых факторов (количество исполнителей, место и время исполнения, уместность исполнения и др.) песня каждый раз «разыгрывалась по-другому». Таким образом, каждое очередное исполнение одной и той же песни – это, по сути, ее вариант. Через многовариантность исполнения внутри одной донской казачьей песни отчетливо просматривается специфический способ диалогического общения самих исполнителей. Мы наблюдали также, что по ходу звучания песни, исполнители могли сменить исполнителя дишканта, запевалу, добавить или исключить определенных исполнителей, перейти на декламацию отдельных строк, закончить песню воспоминаниями, бытовым общением. За счет своей диалогичной природы песенный фольклор донских казаков, актуализирует смыслопоисковую деятельность человека во время исполнения.

Фольклору в целом, в том числе и фольклору донских казаков, свойственна вариативность бытования. Под вариативностью мы понимаем естественный способ существования фольклорной традиции, связанный с изменением первоначального варианта фольклорного произведения и проявляющийся в бытовании многократных его вариантов. Соответственно, варьирование – это непосредственное действие, направленное на создание новых песенных вариантов. Проведенный анализ песенного фольклора донских казаков позволил нам выделить особенности его варьирования. Наиболее часто встречающимися элементами варьирования текстов донских казачьих песен стали: изменение объема текста песен (за счет расширения или повтора), приравнивание слов и словосочетаний разных категорий, синтаксические замены слов в предложении. Наиболее типичными особенностями варьирования в музыкальной ткани песни стали: бурдон, взаимозамена аккордовых звуков главных аккордов лада, ритмическое варьирование и заполнение основного мотива проходящими звуками.

Использование варьирования в фольклорном произведении в ходе учебно-воспитательного процесса превращает исполнение народной песни из процесса повторения и воспроизведения «заученного» в процесс осмысления песенного фольклорного материала в режиме «он-лайн». Создание ребен-

ком нового собственного варианта партии в ходе исполнения песни повышает интерес к новому виду учебной деятельности и способствует нахождению смыслов в отечественном фольклоре. Таким образом, использование варьирования при исполнении донской казачьей песни в учебно-воспитательном процессе может стать одним из способов обновления его содержания. Для ребенка практическим результатом обновленного содержания учебно-воспитательного процесса станет вновь сформированный навык варьирования и новый опыт общения с традиционной культурой.

Наше исследование мы проводили на базе обучающихся казачьего ансамбля «Семья» МУ ДО «Детско-юношеский центр Краснооктябрьского района Волгограда». Участники коллектива – неоднократные победители международных, всероссийских и областных фестивалей и конкурсов. Среди них: «Всероссийская детская фольклорная ассамблея» в Великом Новгороде, Международные казачьи игры Шермиции в Ростове на Дону, областные конкурсы «Казачок», «Станичка», «Семейный круг». Обучающиеся коллектива занимаются изучением фольклора в течение 4–7 лет. Они имеют опыт исполнения многоголосных донских казачьих песен. Репертуар коллектива включает песни разных жанров. Среди них присутствуют исторические, походные, плясовые, лирические и протяжные песни. Особенность коллектива в том, что он реализует свою деятельность в рамках дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, поэтому старшеклассники не владеют музыкальной грамотой. При этом они имеют знания о регистровом расположении, ролевом распределении партий в казачьем многоголосье, владеют необходимой фольклорной терминологией. Им известны термины, используемые аутентичными исполнителями: дишкант, запев, подхват, «колено» песни, зачин. Данная группа стала экспериментальной группой по формированию навыка варьирования казачьей песни.

Приступая к интеграции песенного фольклора донских казаков в содержание учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании нам необходимо было исследовать сам процесс формирования навыка варьирования. Проведенное исследование сформированности навыка варьирования песенного фольклора донских казаков у старшеклассников позволило определить компоненты, в которых раскрывается содержательное наполнение навыка (когнитивный, креативный и личностный). Устойчивость, содержательная наполненность компонентов определяют уровень их сформированности и показывают степень их важности для старшеклассника. Нами были выделены три уровня процесса формирования навыка варьирования, характеризующиеся движением к осознанности, систематизации знаний, проявляющихся в «связи с жизнью и практической деятельностью, структурированностью, соотносением с жизненным опытом» [2]. Описывая характеристики детей по уровням, мы исходили из идеи, что в каждом из них должны быть представлены все компоненты.

Для обучающихся низкого уровня характерно знание одного из образцов исполнения песни, знание только своей партии в песне. Они не способны проанализировать изменения напева. Старшеклассники, находящиеся на этом уровне, не придают значения кульминации как главной движущей силе развития песни. Большинство детей на этом уровне репродуктивно воспроизводят другой вариант напева, а включение в исполнение песни варианта напева происходит в основном случайно. В большинстве своем старшеклассники этого уровня потенциально готовы выразить свои чувства, свое отношение через песню. Они испытывают одновременно как внутреннюю потребность, так и боязнь вариационных изменений. При исполнении вариантов эти обучающиеся не склонны проявлять инициативу, редко вступают в обсуждение исполненной песни.

Для обучающихся среднего уровня также характерно знание своей партии в песне, но при этом им известно о существовании нескольких вариантов исполняемой песни. Такие обучающиеся способны обнаружить изменяющиеся элементы в напеве. Они стремятся отобрать и запомнить наиболее удачные для себя варианты вокальной партии. Для таких старшеклассников характерно стремление к выражению своих мыслей и чувств через песню. Для них становится интересно изменять заученный напев, включать элементы варьирования в свое исполнение. Большинство детей на этом уровне могут исполнить свою партию с включением вариационных элементов. Большинство старшеклассников активны в обсуждении исполняемого произведения и хотят поделиться своими впечатлениями от исполнения.

Для обучающихся высокого уровня характерно знание всех партий песни. Они могут проанализировать различные варианты исполняемых песен, выделить основной напев из многоголосной фактуры, способны описать услышанные изменения напева. В их исполнительском багаже наблюдается разнообразие мелодических, ритмических, динамических элементов варьирования. При обсуждении исполненной песни они стремятся оперировать знаниями о развитии музыкальной песенной ткани. Эти старшеклассники могут исполнить песню с включением вариационных элементов всех партий в пределах своей тесситуры, часто включают освоенные варианты, стремятся учесть логику построения музыкальной композиции. Также у них наблюдаются попытки включения собственных вариантов распева в песню. Для этих обучающихся характерно исполнительское мастерство, свобода выражения своих мыслей в произведении. Они понимают необходимость вариационного подхода к фольклорной песне. Проявляют активность в рефлексии при исполнении песни и проявляют инициативу разнообразить свой напев, могут подсказать, как можно изменить напев другому товарищу.

Исследование уровней позволило нам перейти к отбору и отработке отдельных педагогических средств по формированию навыка варьирования песенного фольклора донских казаков у старшеклассников. Наполняя когнитивный и личностный компоненты, мы предложили старшеклассникам беседу «Разнообразие или однообразие. За и против» и опросник «Что ты знаешь о варьировании в многоголосной казачьей песне». В беседе мы сосредоточили усилия на пробуждении у обучающихся интереса к нашей работе. Отправной точкой беседы стал факт природного разнообразия в жизни. Рассматривая предметы, созданные природой, одного вида, дети наблюдали в них небольшие изменения. В дальнейшем мы предложили подумать, проявляется ли природное разнообразие в человеке, как оно отражается на его жизни? Были затронуты такие актуальные для старшеклассников вопросы: «Как вы думаете, что лучше, выделяться среди других или быть таким как все?». Беседа вызвала бурный отклик и активизировала внимание детей. Опросник выявил ряд затруднений. Не все обучающиеся готовы были самостоятельно выстроить логические связи с имеющимися знаниями о традиционном казачьем многоголосии и основными принципами его исполнения в аутентичной среде. Так, последующее обсуждение полученных результатов опросника помогло получить недостающие знания о варьировании. Старшеклассники смогли найти отличия между варьированием и импровизацией, выяснили, какие роли играют разные партии в ходе исполнения песни, разобрались, влияет ли состав участников на изменение варьлируемых элементов песни.

Наполняя креативный компонент, мы отобрали и адаптировали несколько заданий, помогающих обучающимся освоить технику варьирования казачьей песни. Все задания были разработаны на основе мелодий казачьих песен разных жанров. Нами адаптирован и разработан комплекс заданий: «Лад да склад», «Четвёрта», «Сходимся-расходимся», «Мелодическое зерно», «В круг», «Сложим песню». Задание «Сложим песню» является заключительным в этом цикле, т. к. его целью является создание варианта фольклорного произведения на основе имеющегося текста песни. Задание выполняется небольшими группами. Каждой группе раздаётся своя короткая мелодия, основанная на известном образце какой либо казачьей песни. Мы выбрали, для примера мелодию песни «Брякнули чашки, тарелки». Когда выстроилось общее звучание, мы предложили незначительно изменить исходную мелодию, таким образом, получив авторскую версию исходной песни. Далее мы предложили добавить текст. Для повышения интереса к работе, были предложены тесты современных песен, которые укладывались в заданный размер. Участникам необходимо было соотнести текст с имеющейся мелодией. При этом текст можно было также видоизменять под имеющуюся мелодическую основу.

Отбирая педагогические средства для личностного компонента мы разработали задания «Вариационный батл» и «Пою размышляя», а также игру «Найди три отличия». Суть которой в том, чтобы первым заметить и зафиксировать за определенное количество прослушиваний три вариационных отличия в исполнении народными певцами трех куплетов одной песни.

Интегрируя песенный фольклор донских казаков в условия дополнительного общего образования, мы наблюдали изменение их отношения к традиционной песне. Старшеклассники стали более се-

резны, внимательны и аккуратны в общении с песенным фольклором донских казаков. В саморефлексирующих беседах они отмечали, что испытывают внутреннюю гордость и самоуважение в связи с освоением нового навыка, они по-новому открывают для себя казачью песню.

Выделенные компоненты, уровни сформированности навыка варьирования песенного фольклора донских казаков, отобранные педагогические средства дают возможность перейти к конструированию модели процесса формирования навыка варьирования с учетом специфики песенного фольклора донских казаков, которая впоследствии может быть использована при разработке различных методических конструкторов в учебно-воспитательном процессе в дополнительном образовании.

Литература

1. Балдина О.Д. Народная культура в современных условиях. М.: Рос. ин-т культурологии, 2000.
2. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. М.: Академия, 2007.
3. Бурова Н.В. Музыкальный фольклор донских казаков в развитии детского музыкального творчества // Применение профессиональных и образовательных стандартов: ресурсное обеспечение в системе дополнительного образования: материалы науч.-практ. интернет-видеоконф. (с международным участием) / под ред. Н.А. Болотова, А.Н. Кузибецкого, В.А. Цыбаневой. Волгоград: Изд-во ВГАПО, 2014. С. 68–71.
4. Кабанов А.С. Многоголосие и ритмика протяжных песен донских казаков // Проблемы взаимодействия самодеятельного и профессионального художественного творчества: сб. науч. тр. Вып. 110. М.: НИИК, 1982. С. 99–143.
5. Кабанов А.С. На речке Камышинке // Вестник Российского Фольклорного Союза. 2002. № 1. С. 25–31.
6. Касьянова М.А., Путиловская В.В. Особенности вокально-хоровой работы в процессе изучения казачьего фольклора // Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 марта 2017 г.) под ред. Т.И. Баклановой. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 174–178.
7. Концепция развития дополнительного образования детей: распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р г. Москва. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 10.10.2019).
8. Никитенко О.Г. Традиционная культура донских казаков Волгоградской области в современном социокультурном контексте // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2013. № 3(78). С. 32–36.
9. Рудиченко Т.С. Донская казачья песня в историческом развитии. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. консерватории им. С.В. Рахманинова, 2004.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва // Российская газета. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 10.10.2019).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 10.10.2019).

УДК 159.9

А.В. ЛЕОНТЬЕВА, И.В. ДЕТКОВА, А.С. ГОРБАЧЕВА
(Адыгея)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ СЕБЯ КАК ЧЛЕНА СЕМЬИ

Отражены результаты исследования отдельных аспектов восприятия студентами себя как члена семьи и взаимосвязи между ними.

Ключевые слова: *восприятие, самовосприятие, социальная перцепция, студенты, семейные отношения.*

ALEKSANDRA LEONTYEVA, IRINA DETKOVA, ANNA GORBACHEVA
(Adygea)

PECULIARITIES OF STUDENTS SELF-PERCETIONS AS FAMILY MEMBERS

The article deals with the results of the research of particular aspects of students self-perception as family members and interrelations between them.

Key words: *perception, self-perception, social perception, students, family relationships.*

Современные студенты вуза – это молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет. Студенты представляют собой особую социальную категорию, для которой характерны более высокий (по сравнению со сверстниками) образовательный уровень, активность, познавательная мотивация, профессиональная направленность, а также относительная сформированность отношения к будущей профессии и т. п.

Во время обучения в вузе перед студентом встают специфические задачи: адаптация к новой обстановке, режиму и системе обучения, профессиональное самоопределение, часто – отъезд из родительского дома и, как следствие, разрыв связей и отношений с близкими и друзьями, налаживание новых социальных контактов. При этом особо важным оказывается установление более зрелых отношений с ровесниками обоих полов, завоевание эмоциональной независимости от родителей и установление с ними отношений «на равных», поиск близкого человека и создание собственной семьи.

Большинство затруднений, с которыми студенты сталкиваются во время обучения, связаны в основном с низким развитием коммуникативных умений [7], что нашло подтверждение и в наших более ранних исследованиях [4].

К важнейшим психологическим механизмам, проявляющимся в семейных отношениях, могут быть отнесены механизмы социальной перцепции [1, 2]. В связи с этим, специальное изучение особенностей восприятия членов семьи позволяет лучше понять проявления внутрисемейных отношений. При таком подходе респонденты выступают как активные субъекты отношений. В то же время субъект, воспринимая себя и других, формирует и отражает в своей рефлексии своеобразие этих отношений. Субъективный образ себя и других членов семьи, видение их взаимного поведения, как показали многие исследователи, может во многом определять как нарушения их поведения, так и нарушения системы отношений [8].

Ход исследования включал изучение особенностей восприятия студентами родителей в конфликте, т. к. именно детско-родительские отношения (вне зависимости от возраста ребенка и родителей) являются одними из самых длительных, исключительно значимых и эмоциональных отношений в жизни человека.

Были опрошены 122 студента различных направлений подготовки, которые условно делились на две группы. Основным критерием разделения выборки на группы было субъективное признание студентом его отношений с родителями как конструктивных (в целом неконфликтных) или деструк-

тивных (в целом конфликтных). Контрольная группа представлена 96 студентами (27 юношей, 69 девушек), посчитавшим свои отношения с родителями в целом («по большому счету») конструктивными, т. е. неконфликтными. В группу студентов, полагавших, что их отношения с родителями в целом деструктивны (конфликтны), оказались включенными 36 человек (15 юношей, 21 девушка).

С целью исследования своеобразия восприятия студентами родителей, отношений и конфликтов с ними, взглядов студентов на качество этих отношений использовались модифицированные методики А.И. Тащевой «Атрибутивное сопровождение общения», «Ретроспективная рефлексия студентом конфликтов с родителями» (РРК) [4].

Студентам следовало охарактеризовать себя и родителей, сначала как личностей в целом, а далее – как участников конфликтного взаимодействия с ними. Характеристики названных лиц должны были быть максимально полными, такими, чтобы было понятно, что речь идет именно об этих людях.

Психологические трудности в общении с родителями и связаны с трудностями в общении как таковым (со сверстниками, преподавателями и др.). Чем деструктивнее отношения с родителями, по мнению опрошенных, тем больше слов они использовали при описании себя как личности, что можно объяснить фрустрационной напряженностью в конфликте. Девушкам выборки свойственны большая многословность, более выраженная позитивная оценка себя, лучшее, по сравнению с юношами, знание себя, подчеркивание достоинств собственной внешности, акцентирование принадлежности к референтным для них группам.

Описание себя как субъекта конфликта с матерью оказалось связанным с полом респондентов, а именно: юноши, по сравнению с девушками, более нейтрально воспринимают себя в конфликте с матерью.

И девушки, и юноши ссорятся с матерями чаще, чем с отцами. При этом все респонденты, девушки и юноши, указывают в среднем большее количество причин в ссорах с матерями (1,4 причин), чем в ссоре с отцами. Отношение респондентов к себе в конфликте с отцом в целом более позитивное, чем в конфликте с матерью. В конфликтах с матерью чаще, чем в конфликтах с отцами, юноши приписывают ответственность себе.

Следующим этапом стало определение особенностей восприятия себя как члена семьи с помощью специально составленного нами опросника. Респондентам было предложено обратить внимание на себя в разных аспектах: как любимого, любящего, хорошего друга, физически здорового, богатого, уважаемого, успешного работника, высокооплачиваемого работника, значимого для других, члена своей семьи, представителя своей национальности, религии, профессии, студента, гражданина своей республики, края, области, своего государства, человека, способного решать свои проблемы, делать правильный выбор в условиях неопределенности, влиять на свои желания и поведение, на обстоятельства своей жизни, способного помогать другим, влиять на поведение и сознание других. Эти качества респонденты должны были оценить по пятибалльной шкале с четырех позиций – насколько эти качества (быть любимым, любящим и т. д.):

- ценны для него;
- соответствуют его идеалу;
- влияют на отношение к другим как носителям этих качеств;
- насколько респондент способен влиять на эти качества, состояния и отношения в себе.

В исследовании участвовали 127 студентов ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», обучающихся по 7 направлениям подготовки. Опросник, в частности, предлагает оценить: «Насколько для Вас важно чувствовать себя членом своей семьи?»; «Насколько в данный момент Вы соответствуете своему идеалу члена своей семьи?»; «Как и насколько влияют особенности другого человека как члена своей семьи на Ваше отношение к нему?»; «Насколько Вы можете влиять на свою способность быть членом своей семьи?». Анализ полученных результатов осуществлялся с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Показатель «чувствовать себя членом своей семьи» оказался закономерно связан с желанием «чувствовать себя значимым для других» ($r^*=0,50$). Выявлено, что соответствие своему идеа-

* r – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, отражающий силу корреляционной связи.

лу «члена семьи» напрямую связано с соответствием идеалу «значимого для других» ($r=0,50$). Обнаружена положительная динамика формирования себя как гражданина своей страны, как представителя своей национальности и гражданина своей республики.

Студенты, оценивая, как и насколько влияют те или иные качества в другом человеке на их отношение к нему, рассматривают человека в совокупности его качеств, синкретично и неразрывно с другими сферами его жизни.

Оценивая другого человека как члена своей семьи и формируя к нему позитивное отношение, для студентов значимо иметь представление о другом, как о представителе своей национальности ($r=0,63$), религии ($r=0,63$), профессии ($r=0,62$), гражданине своей республики и страны ($r=0,58$). Таким образом, человека, чей образ ассоциируется с профессионалом и гражданином, которого ценят окружающие, респонденты склонны воспринимать порядочным членом семьи.

В городской выборке ($n^*=78$) важность чувствовать себя членом своей семьи связана с соответствием идеальному члену своей семьи ($r=0,58$), которое напрямую связано с идеалом гражданина своей республики, края, области ($r=0,52$) и гражданина своего государства ($r=0,50$). Подобные тенденции описаны специалистами [3]. Восприятие другого как члена семьи у городских жителей связано с желанием чувствовать себя любимым ($r=0,50$) и любящим ($r=0,50$), владеющим способностью помогать другим ($r=0,50$).

В сельской выборке желание чувствовать себя «членом своей семьи» связано с желанием чувствовать себя значимым для других ($r=0,66$) и уважаемым человеком ($r=0,50$). Это закономерно, т. к. сельские жители в отличие от городских, имеют более тесные социальные связи, находятся под более пристальным вниманием друг друга.

Данные представления об идеале себя, как члена семьи ($r=0,82$), сформированы на основе уклада сельской жизни, где важно быть значимым для других ($r=0,68$), помогать друг другу ($r=0,61$), поддерживать представителей своих национальностей ($r=0,62$) и религии ($r=0,54$). Сельские поселения (станции, села, аулы) в республике, крае демографически являются представителями одного – двух этносов и в меньшей степени религиозно перемешаны.

Восприятие других с позиции их физического здоровья ($r=0,64$), уважения ($r=0,67$), успешности в работе ($r=0,63$), умения дружить ($r=0,55$) также объяснимо, т. к. связано с особенностями жизнедеятельности в сельской местности, где без этих характеристик «выжить» сложно. Успешность человека в сельской местности напрямую связана со способностью быть уважаемым человеком и членом своей семьи, т. к. семья для представителя сельской местности прежде всего является его опорой.

Восприятие себя членом своей семьи связано с ощущением себя религиозным человеком ($r=0,67$), гражданином республики, края, области ($r=0,64$), способным помогать другим ($r=0,58$), значимым человеком для других ($r=0,54$), способным влиять на поведение и сознание других ($r=0,53$). Все это дает возможность опрошенным чувствовать себя любимыми ($r=0,50$) и материально защищенными ($r=0,50$).

У юношей ($n=42$) важность чувствовать себя членом своей семьи в большей степени связана с желанием чувствовать себя значимым для других ($r=0,74$), представителем своей национальности ($r=0,59$), представителем своей религии ($r=0,53$), уважаемым человеком ($r=0,52$).

Юноши воспринимают себя как члена семьи в неразрывной связи со значимостью для других людей ($r=0,74$), с важностью быть успешным работником ($r=0,60$), способным помогать другим ($r=0,50$), уважаемым человеком ($r=0,60$), способным влиять на свои желания и поведение ($r=0,50$), способным быть богатым человеком, при этом зависеть от обстоятельства своей жизни ($r=0,50$).

Других, как членов семьи, юноши воспринимают в связи с их способностью помогать другим ($r=0,59$), влиять на обстоятельства своей жизни ($r=0,57$), со способностью решать свои проблемы ($r=0,50$) и являться представителем своей национальности ($r=0,72$), своей профессии ($r=0,64$), быть гражданином своей республики, края, области ($r=0,63$), своего государства ($r=0,61$) и своей религии ($r=0,58$).

* n – количество респондентов.

Девушек ($n=85$) отличает склонность оценивать другого как члена семьи с учетом религиозного мировоззрения: собственным желанием ($r=0,50$) и способностью быть представителем своей религии ($r=0,51$), характеристиками другого, как представителя своей религии ($r=0,63$).

Все вышеизложенное позволяет нам заключить, что у студентов данной выборки выражена значимость восприятия себя как гражданина своей страны, как представителя своей национальности и гражданина своей республики. Другой в их представлении, как член своей семьи, должен быть представителем своей национальности, религии, профессии, гражданином своей республики и страны.

Для студентов из сельской местности, в отличие от городских, более значимо иметь тесные социальные связи. Для городских – важна потребность быть любимым, любящим и способным помогать другим. Сельские студенты воспринимают идеал себя как члена семьи в совокупности с потребностью помогать друг другу, быть значимым для других, поддерживать представителей своих национальностей, религии. Восприятие себя членом своей семьи дает возможность чувствовать себя любимым, способным помогать другим, материально защищенным, значимым человеком и религиозным.

Юноши воспринимают себя как члена семьи в неразрывной связи со значимостью для других людей, способного помогать другим, быть успешным работником, уважаемым человеком, способным влиять на свои желания и поведение, на обстоятельства своей жизни и способного быть богатым человеком.

Для девушек в целом семья более значима, чем для юношей и в национальном, и в религиозном плане, а также в восприятии себя членом своей семьи.

Результаты нашего исследования выявили не только позитивные моменты в восприятии студентами себя как члена семьи, но и наличие психологических проблем у студентов. Очевидна их потребность в профессиональной психологической помощи, однако студенты редко обращаются к специалистам. Данный факт свидетельствует о необходимости в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности в вузе организовывать процесс таким образом, чтобы помогать студентам справляться с актуальными психологическими проблемами, а также оказывать им профессиональную психологическую помощь за счет повышения психологической культуры, заниматься профотбором, социальной адаптацией, вводить в процесс подготовки дисциплины, направленные на повышение психологической грамотности, психолого-педагогические тренинги, способствующие разрешению актуальных проблем молодых людей и т. п. [4, 5].

Таким образом, актуальность для студентов проблем во взаимоотношениях с родителями определяет необходимость оптимизации этих отношений на данном этапе жизни человека. Основными задачами профессиональной психологической помощи этим лицам в случае их обращения за помощью должны стать: адекватизация их самооценки, восприятия партнеров по общению; оптимизация отношений с близкими; обучение студентов принятию на себя ответственности. Тем более это необходимо студентам, проходящим подготовку на направлениях подготовки, связанных с помогающими профессиями.

Литература

1. Бодалев А.А. Феномен понимания другого и определяющие его факторы // Мир психологии. 2001. № 3. С. 12–16.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987.
3. Ковалева Н.В., Леонтьева А.В. Патриотизм в современном поликультурном образовательном пространстве: особенности проявления и формирования // Электрон. сетевой политемат. журнал «Научные труды КубГТУ». 2018. № 10. С. 98–106.
4. Леонтьева А.В. Подготовка будущих социальных педагогов к деятельности по оптимизации детско-родительских отношений: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007.
5. Леонтьева А.В., Деткова И.В., Панченко Е.Н. Развитие коммуникативных компетенций у бакалавров социальной работы в процессе освоения мастер-класса «тренинг профессиональной коммуникации» // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 1. С. 57–67.
6. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. М.: Модэк, МПСИ, 2004.
7. Поварнищина Л.А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
8. Ромицына Е.Е. Восприятие воспитательной практики и межличностных отношений родителей в семьях подростков, больных неврозами: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.

УДК 159.9.07

О.П. МЕРКУЛОВА, Н.Ю. ИВУШКИНА
(Волгоград)

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Представлен опыт использования различных форм смешанного и онлайн обучения при освоении студентами профиля «Психология образования» курса «Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований». Рассмотрены психолого-педагогические, методические и технологические основания проектирования соответствующего онлайн-курса, организация экспериментальной работы по оценке его эффективности. Приведены эмпирические данные, позволяющие сделать отдельные выводы о сравнительной эффективности обучения в смешанном формате и с преимущественной работой студентов в онлайн-режиме.

Ключевые слова: психолого-педагогическое образование, исследовательская компетентность, высшее образование, электронное обучение, онлайн-курс.

NATALIA IVUSHKINA, OLGA MERKULOVA
(Volgograd)

E-LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

The article deals with the experience of using different kinds of mixed and online learning while studying the course “Qualitative and quantitative methods of psychological and pedagogical researches” by the students of the profile “Psychology of education”. There are considered the psychological and pedagogical, methodological and technological basis of designing the online course, the organization of the experimental work devoted to the evaluation of its efficiency. There are given the empirical facts allowing to make some conclusions of comparative efficiency of learning in a mixed format and with the students’ work in online.

Key words: psychological and pedagogical education, research competence, higher education, e-learning, online courses.

Развитие исследовательской компетентности специалиста – важная составляющая высшего образования, реализация которой сталкивается во многих случаях со значительными сложностями. Отметим ряд противоречий, характеризующих состояние исследовательской подготовки студентов бакалавриата, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование».

В профессиональной деятельности педагога-психолога исследовательская составляющая в явном виде может быть практически не выражена, что находит свое отражение и в профессиональном стандарте педагога-психолога, который не требует от специалиста исследовательских умений, хотя и задает необходимость владения знаниями в этой области [3]. В редакциях Федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Психолого-педагогическое образование» от 2010 [8] и 2015 [7] года «готовность применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях» еще входила в числе общепрофессиональных компетенций (ОПК-2) в требования к результатам подготовки бакалавра. Однако версия стандарта от 2018 г. уже не требует от бакалавра владения какими-либо исследовательскими компетенциями [6].

При том, что нормативные документы, регламентирующие требования как к деятельности педагога-психолога, так и к его подготовке, не рассматривают исследовательскую компетентность как составляющую профессионализма специалиста-практика, достаточной очевидной представляется невозможность выхода на высокий уровень профессионализма без выраженной исследовательской позиции [4]. В связи с этим можно ожидать уменьшения представленности в учебных планах модулей или их разделов, непосредственно направленных на развитие исследовательской

компетентности будущих педагогов-психологов, а значит, не только повышение, но и хотя бы сохранение на прежнем уровне качества их подготовки потребуют более эффективных образовательных решений. Одним из возможных способов решения этой задачи в современных условиях может являться расширение практики использования электронного, и в частности онлайн-обучения. В данной статье представлено описание опыта разработки и оценки эффективности онлайн-курса «Количественные и качественные методы психолого-педагогических исследований» для развития исследовательской компетентности студентов направления «Психолого-педагогическое образование» в ходе обучения в вузе.

Вначале охарактеризуем в целом систему развития исследовательской компетентности студентов, которая сложилась в рамках обучения по профилю бакалавриата «Психология образования» направления «Психолого-педагогическое образование» на факультете психолого-педагогического и социального образования ФГБОУ ВО «Волгоградского государственного социально-педагогического университета» (ВГСПУ). Данная основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) была разработана в соответствии с версией ФГОС от 2010 г. [8] и скорректирована при вступлении в силу стандарта в редакции от 2015 г. [7]. Прием студентов для обучения по этой программе производился с 2011 по 2018 г.

К наиболее важным для формирования компетенции ОПК-2 можно отнести предметы «Методы психологического исследования», «Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований» и один из двух курсов по выбору: «Компьютерные технологии обработки данных в психологических исследованиях» или «Математические методы обработки информации в психологии». Выполнение эмпирического исследования является обязательным требованием к трем курсовым и выпускной квалификационной работам.

Постепенное увеличение использования в учебном процессе доступных информационных технологий характерно для преподавания не только отмеченных дисциплин, но и реализации образовательной программы в целом. В частности, в сложившейся системе работы по данным учебным предметам используются возможности сайта «Курсы» образовательной сети ВГСПУ (<http://lms.vspu.ru/>), совместное выполнение студентами отдельных заданий для самостоятельной работы на основе сервиса «Google-документы».

В 2017–2018 учебном году в ВГСПУ начались работы по созданию платформы онлайн-обучения. Для экспериментальной проверки возможностей внедрения технологий онлайн-обучения в образовательный процесс вуза было принято решение о разработке отдельных курсов, в том числе на основе дисциплины «Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований».

Выбор именно этого учебного предмета для разработки онлайн-курса имел под собой следующие основания.

1. Значительная доля содержания дисциплины связана с освоением базовых знаний и умений в области применения в исследованиях математико-статистических методов. Это содержание достаточно формализовано и его освоение может быть в достаточно большой мере проверено с использованием учебных заданий тестового типа, допускающих автоматизированную проверку, что позволяет предполагать эффективность его изучения в формате онлайн-обучения.

2. Именно математико-статистическое содержание у многих студентов психологических направлений подготовки вызывает существенные трудности при его освоении. Это определяет необходимость выбора индивидуального темпа продвижения в содержании, возврата к наиболее сложным моментам, сочетания разбора теоретического материала с его применением в решении практических задач. Показавшие свою эффективность способы помощи студентам в преодолении возникающих трудностей [1] при реализации в традиционном очном взаимодействии требуют включенности преподавателя, что не всегда осуществимо в силу ограниченности ресурсов рабочего времени при возрастании интенсивности преподавательской деятельности.

Самостоятельная работа с традиционными учебниками и учебными пособиями далеко не всегда оказывается успешным способом преодоления возникающих у студентов трудностей. Опыт разъяснения сложных для понимания моментов в очном взаимодействии показывает, что многие студенты затрудняются самостоятельно соотнести табличные и графические формы представления информации, а также формулы с их описанием в форме письменного текста. В устном же объяснении возможно совмещение визуально воспринимаемого таблично-графического или формульного материала с аудиально воспринимаемым текстом, что способствует более ясному пониманию разбираемого содержания. В силу этого распространенная в онлайн-обучении форма видео-лекций в сопровождении презентации может способствовать лучшему пониманию осваиваемого в рамках дисциплины материала. Для обеспечения индивидуального темпа работы с содержанием важной является также возможность повторного обращения к лекционному материалу.

3. Применение осваиваемого в рамках учебных дисциплин содержания в собственных исследованиях является важным условием успешного развития исследовательской компетентности студентов. В тоже время невозможно в первой же курсовой работе опробовать и освоить все изучаемые методы. Таким образом, важным является обращение к изученному ранее содержанию при выполнении последующих курсовых и выпускной квалификационной работ. Если же доступные студенту учебники и учебные пособия оказываются сложными для самостоятельного понимания, то возможны существенные трудности в развитии исследовательской компетентности. Открытый онлайн-курс может способствовать преодолению этих сложностей.

4. Отдельно необходимо отметить трудности развития исследовательской компетентности студентов заочной формы обучения. Для студентов-заочников математическое содержание, как правило, оказывается еще более субъективно сложным по сравнению с восприятием студентов очной формы обучения. При этом ограниченный объем контактной работы во время сессий далеко не всегда оказывается достаточным для успешного преодоления возникающих трудностей.

5. Магистранты, поступающие на программы психолого-педагогического образования, далеко не всегда обучались до этого по программам бакалавриата того же направления. В силу этого их базовый уровень исследовательской компетентности оказывается весьма различным, и в некоторых случаях крайне важной может быть возможность самостоятельно освоить пропущенное содержание.

6. Мы также проанализировали доступную на конец декабря 2017 г. версию проекта примерной образовательной программы, разработанной в Московском государственном психолого-педагогическом университете в соответствии с ФГОС ВО с учетом профессионального стандарта [6]. Наличие в ней раздела «Количественные и качественные методы психолого-педагогических исследований» в рамках модуля «Естественнонаучные и математические основы психолого-педагогической деятельности» также подтвердило перспективность разработки онлайн-курса, название для которого было определено именно в такой формулировке.

Рассмотрим далее основные решения, которые были приняты в отношении отбора содержания и определения форм его освоения при разработке онлайн-курса «Количественные и качественные методы психолого-педагогических исследований», ориентированного на использование в образовательных программах по направлению «Психолого-педагогическое образование».

– В ходе преподавания аналогичной дисциплины сложилась структура его содержания, охватывающая все основные этапы проведения психолого-педагогического исследования, а также ориентированная на сопоставление качественного и количественного подходов к его реализации. Для систематизации рассматриваемого в рамках учебного предмета содержания используется таблица (см. табл. 1 на с. 27), которая вводится на первом занятии при обсуждении логики и этапов психолого-педагогического исследования, а также общих особенностей качественных и количественных методов.

Таблица 1

Форма систематизации изучаемого в рамках курса содержания

Методы	Качественные	Количественные
Теоретические	Анализ, абстрагирование, моделирование, сопоставление, обобщение, классификация, синтез и др.	
Получения данных	Неструктурированные наблюдение и опрос, проективные методы и др.	Тесты, опросники, анкетные вопросы, экспертные оценки и др.
Обработки данных	Контент-анализ, интерпретация, конденсация смысла, тематический анализ, типологизация, нарративные методы и др.	Описательная статистика: таблицы, графики, параметры распределения
Анализа данных		Проверяющая статистика, методы многомерного анализа
Интерпретации результатов	Синтез отдельных результатов, привлечение контекстной информации, научные дискуссии	

При проектировании онлайн-курса было решено сохранить в целом рассматриваемое содержание и логику его изучения, которая отразилась в следующей структуре разделов:

1. Психолого-педагогическое исследование: виды и этапы.
2. Теоретические методы психолого-педагогического исследования.
3. Методы получения, обработки и анализа качественных данных.
4. Методы получения количественных данных.
5. Методы обработки количественных данных: одномерная описательная статистика.
6. Методы статистического анализа количественных данных.
7. Интерпретация и описание результатов психолого-педагогического исследования.

– С учетом анализа сложившихся в последнее время подходов к разработке онлайн-курсов, а также отмеченных выше сложностей освоения данного предмета, в качестве основной формы представления учебного содержания была выбрана лекционная. При этом осваиваемое содержание разбивалось на лекционные фрагменты продолжительностью, как правило, от 5 до 15 минут. Обязательным было также представление рассматриваемого материала в презентациях, которые доступны слушателям в виде отдельных файлов. В некоторых темах дополнительная информация была представлена также в текстовой форме.

– Уровень сложности представленного в рамках курса содержания не позволяет ожидать его освоения без активной проработки и выполнения практических заданий. В силу этого каждый лекционный фрагмент был встроен в систему выполняемых студентами заданий. Учитывая разнообразие возможных форм использования онлайн-курса и его систематическое изучение как дисциплины учебного плана, и фрагментарное обращение для восполнения отдельных пробелов в данной предметной области – мы посчитали целесообразным в рамках работы с содержанием разделов использовать только задания с автоматизированной проверкой средствами платформы. Возможность взаимопроверки и проверки было решено оставить только для итоговой зачетной работы.

При этом в первых разделах курса значительная часть заданий включала обратную связь студенту – небольшие комментарии, которые поясняли выбранные варианты ответов. Использование такой обратной связи позволяет рассматривать эти задания в качестве «культурного ассимилятора» – метода, способствующего освоению способов поведения в инокультурной среде [5], которой в данном случае выступает исследовательская культура.

В разделах, посвященных использованию статистических методов, практические задания были направлены как на освоение отдельных вычислительных процедур, так и на их выбор адекватно заданной ситуации и интерпретацию полученных результатов. Вопрос о включении в содержание курса спосо-

бов выполнения математических расчетов не был однозначным и отдельно обсуждался с привлечением в качестве экспертов студентов старших курсов бакалавриата и магистрантов, активно занимающихся исследовательской работой. При проведении исследований в современных условиях вычислительные процедуры, как правило, не выполняются «в ручную» или даже с использованием калькулятора – для этого применяются либо электронные таблицы, либо специализированные статистические пакеты. Однако самостоятельное выполнение расчетов при освоении базовых статистических процедур помогает их лучшему пониманию, хотя и вызывает заметные сложности для многих студентов.

В силу этого было решено включить в содержание 5 и 6 разделов курса как изложение способов расчета отдельных статистических показателей, так и выполнение соответствующих расчетных заданий. При этом в традиционной форме обучения аналогичные задания включают, как правило, и расчеты, и интерпретацию результатов, которые проверяются в целом. Это зачастую создает дополнительные сложности, т. к. ошибка на начальном этапе расчетов приводит к ошибочности всех последующих выводов. Однако сама по себе объемность заданий определяется их комплексностью, приближенностью к реальным исследовательским ситуациям.

В силу этого для разделов, посвященных изучению статистических методов, задания подбирались с использованием материалов реальных исследований (собственных или выполненных под руководством разработчика курса), но при этом их выполнение разбивалось на отдельные этапы, каждый из которых проверялся отдельно.

– Как уже было отмечено выше, в системе оценивания курса было решено для текущего контроля использовать только задания с автоматизированной проверкой. При этом было выделено два типа заданий: для текущей работы и контрольные. Задания для текущей работы направлены на помощь студентам в освоении содержания, они чередуются в рамках отдельных тем (подразделов) с лекционными фрагментами, и для них не были установлены ограничения на количество попыток выполнения. Контрольные задания вынесены в отдельный итоговый подраздел каждого раздела и на их выполнение отводится до трех попыток.

Итоговое оценивание по курсу состоит в выполнении зачетной работы по анализу статьи с описанием результатов эмпирического исследования, который включает вопросы, относящиеся ко всем изучаемым разделам. На данном этапе разработки и внедрения курса это задание проверяется преподавателем. Если курс в будущем получит более широкую востребованность и массовое освоение, технологические возможности платформы позволяют включить его в режиме взаимопроверки.

Определение пропорций веса различных типов заданий в системе оценивания курса было осуществлено с учетом достаточно распространенной в вузах модели балльно-рейтинговой системы, при которой на текущую аттестацию отводится 60 баллов, а на итоговую по предмету (промежуточную в рамках ОПОП) – 40 баллов. При этом порог положительной аттестации в целом устанавливается от 61 балла. В системе оценивания онлайн-курса на задания для текущей работы была отведена доля в 20%, на контрольные задания – 40% и на зачетную работу – 40% при пороге положительной аттестации 60%.

– В итоговые подразделы каждого раздела были также включены блоки с аннотированными перечнями дополнительных источников информации и анкетами обратной связи. В блоке обратной связи студентам предлагается оценить работу с разделом по 4 вопросам с 5-балльной шкалой согласия: Удалось ли вам в полной мере освоить содержание раздела? Лекционное содержание было достаточно понятным? Текущие задания помогали в понимании материала? Контрольные задания соответствовали пройденному в разделе содержанию? После отправки своих ответов студент видит общие результаты оценивания и может соотнести свою точку зрения с мнением других слушателей курса.

Кроме того, студентам предлагается сформулировать по 3 слова или словосочетания, которые характеризуют наиболее важные результаты и основные сложности изучения каждого раздела. После ввода своего варианта пользователь видит облако слов, составленное по всем имеющимся на текущий момент результатам.

Разработка курса «Количественные и качественные методы психолого-педагогических исследований» была выполнена О.П. Меркуловой при технической поддержке (включая запись, монтаж и размещение видеолекций) специалистов, организующих работу платформы онлайн-обучения ВГСПУ в течение января–сентября 2018 года. Курс был заявлен для участия в конкурсе EdCrunchAward 2018 г. и отмечен дипломом победителя в номинации «Психология» (<http://edtek.pro/award/pobediteli-2018.php>).

Разработанный онлайн-курс был использован в учебном процессе со студентами как очной, так и заочной формы обучения профилей «Психология образования» и «Психология и социальная педагогика» направления «Психолого-педагогическое образование», рекомендован в качестве дополнительного информационного ресурса магистрантам этого же направления магистерских программ кафедры психологии образования и развития. В большинстве случаев студентам предоставлялся выбор: работа преимущественно через онлайн-курс или более традиционная форма с использованием отдельных возможностей данного курса или курса для смешанного обучения.

Для оценки эффективности работы онлайн-курса мы использовали следующие данные:

- 1) несистематизированные обсуждения хода работы с курсом со студентами во время учебных занятий и проведения промежуточной аттестации;
- 2) ответы на вопросы обратной связи непосредственно в рамках онлайн-курса;
- 3) данные исследования возможностей культурно-деятельностного опосредования преодоления студентами трудностей использования статистических методов, основной этап которого проводился в следующем после изучения дисциплины «Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований» семестре в рамках освоения курса по выбору «Компьютерные технологии обработки данных в психологических исследованиях» (выполнялось Н.Ю. Ивушкиной).

Студенты заочной формы обучения в числе положительных моментов использования онлайн-курса называли, прежде всего, возможность пересмотра лекционных фрагментов, отмечали важность наличия комментариев после выбора ответа в заданиях для текущей работы. Некоторые наиболее мотивированные студенты обращались с просьбой увеличить количество попыток в выполнении контрольных заданий после того, как общий прогресс их работы уже позволял получить зачет по учебной дисциплине, объясняя это собственным желанием разобраться. Также отдельные студенты задавали вопросы о доступности курса впоследствии, т. к. планировали обращаться к его материалам при выполнении курсовых работ. В числе слабых сторон и возможностей по улучшению курса назывались недостаток текстовых материалов и краткость изложения некоторых вопросов, для понимания которых представленных в курсе материалов оказывалось недостаточно.

Студенты очной формы обучения как положительный момент отмечали также получение нового образовательного опыта, который был интересен субъективно и при этом позволял почувствовать себя участниками педагогической инновации. К сложностям студенты очной формы обучения относили, в первую очередь, необходимость самоорганизации – т. е. самостоятельного планирования времени на работу с курсом, которое не привязано к расписанию учебных занятий. Также среди отзывов присутствовали пожелания о расширении текстовых материалов курса.

Вопросы обратной связи в рамках курса не являлись обязательными для выполнения, поэтому ответы на них давали далеко не все слушатели. На вопрос во вводном разделе о причинах работы с курсом было получено 40 ответов, которые распределились следующим образом:

- Я осваиваю на этом курсе предмет учебного плана – 80%;
- Я работаю над своей выпускной (курсовой) работой, и мне нужно лучше разобраться с некоторыми вопросами – 8%;
- Я изучаю подобный предмет в традиционной форме, а к материалам курса планирую обращаться наряду с учебниками – 5%;
- Я преподаватель и хочу познакомиться с курсом как примером методической разработки – 5%;
- Я работаю педагогом-психологом (психологом) и хочу повысить свою квалификацию – 3%.

Таблица 2

Результаты обратной связи студентов об итогах изучения отдельных разделов

Раздел онлайн-курса	Количество ответов	Средние значения (и стандартные отклонения) оценивания отдельных вопросов по 5-балльной шкале согласия			
		Удалось ли вам в полной мере освоить содержание раздела?	Лекционное содержание было достаточно понятным?	Текущие задания помогли в понимании материала?	Контрольные задания соответствовали пройденному в разделе содержанию?
1. Психолого-педагогическое исследование: виды и этапы	46	3,85 (0,72)	4,39 (0,68)	4,47 (0,63)	4,58 (0,69)
2. Теоретические методы психолого-педагогического исследования	46	4,09 (0,66)	4,55 (0,58)	4,51 (0,63)	4,60 (0,65)
3. Методы получения, обработки и анализа качественных данных	33	3,76 (0,90)	4,39 (0,66)	4,33 (0,65)	4,43 (0,66)
4. Методы получения количественных данных	37	3,66 (0,83)	4,10 (0,74)	4,11 (0,66)	4,45 (0,74)
5. Методы обработки количественных данных: одномерная описательная статистика	22	3,54 (0,74)	4,03 (1,02)	4,09 (0,61)	4,41 (0,50)
6. Методы статистического анализа количественных данных	17	3,30 (0,69)	3,71 (0,59)	3,77 (0,67)	4,29 (0,69)

В табл. 2 представлены обобщенные результаты ответов на анкету обратной связи в итоговых блоках отдельных разделов. В анкете была использована шкала с вариантами ответов, которые мы перевели в баллы для сравнимости общих тенденций по следующему правилу: «нет» – 1; «скорее нет» – 2; «сомневаюсь между да и нет» – 3; «скорее да» – 4; «да, в полной мере» – 5. В целом по всем разделам студенты курса свои собственные успехи оценивали несколько ниже, чем качество учебных материалов. Снижение вовлеченности в работу с курсом (по общему числу ответивших) от первых разделов к последним может быть объяснено как общими для онлайн-обучения тенденциями спада активности слушателей, так и объективной сложностью для большинства студентов содержания последних разделов. Последнее обстоятельство, вероятно, является также причиной относительно низких оценок 5 и особенно 6 разделов курса.

Последний 7 раздел онлайн-курса является коротким подведением общих итогов, поэтому в него не была включена аналогичная анкета по результатам изучения конкретного раздела. Однако в этом разделе студентам курса предлагается ответить на вопросы двух коротких анкет, касающихся курса в целом и перспектив его совершенствования. К сожалению, на эти анкеты были получены ответы от 6 и 3 испытуемых соответственно. Все они содержат достаточно позитивные оценки курса, однако в силу немногочисленности выборки мы не видим целесообразности их подробного описания.

Как уже было отмечено, студентам очной формы обучения профилей «Психология образования» и «Психология и социальная педагогика» в 2018–2019 учебном году было предложено по собственному выбору изучать дисциплину «Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований» в более традиционном формате с использованием отдельных элементов электронного обучения или преимущественно в формате онлайн-курса.

Для сравнения отдельных развивающих и образовательных эффектов в группах студентов, выбравших разные формы освоения предмета, были использованы тест на знание основных понятий, связанных со статистикой, и умение их применять (после изучения дисциплины) и опросник SATS К. Шау в переводе Е.А. Орёл, Т.Е. Хавенсон для выявления комплексного отношения к статистике у студентов (до и после изучения предмета) [2].

В табл. 3 представлены результаты диагностики. В опроснике SATS используется 7-балльная шкала согласия с заданными утверждениями, баллы по итоговым показателям получаются путем усреднения ответов по соответствующим им вопросам. В начале семестра значимые различия отмечены по фактору «Статистика в профессиональной жизни», который отражает ожидания относительно того, станет ли статистика частью их будущей профессиональной деятельности. Изначально эти ожидания были выше у тех студентов, которые предпочли осваивать дисциплину в традиционной форме. После изучения предмета в форме онлайн-курса такие ожидания стали несколько выше, но эти изменения не являются статистически значимыми (по критерию Вилкоксона).

По всем остальным диагностическим показателям различия между группами онлайн и традиционного обучения не значимы. При сравнении данных, полученных до и после изучения дисциплины, отдельно в каждой группе, значимые различия получены только по шкале «Субъективная сложность» в группе онлайн-обучения ($p \leq 0,05$). Важно отметить, что среднее значение этого показателя снизилось в обеих группах, однако для традиционного обучения это изменение оказалось не значимым статистически.

Таблица 3

**Результаты диагностики студентов до и после изучения дисциплины
«Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований»**

Диагностический показатель	В традиционном варианте (занятия в аудитории с преподавателем)		Дистанционно (онлайн-курс)	
	Ср. зн.	Ст. откл.	Ср. зн.	Ст. откл.
<i>До изучения дисциплины</i>	<i>N=16</i>		<i>N=9</i>	
Статистика в профессиональной жизни*	5,43	0,63	4,83	0,64
Ожидания по отношению к статистике	4,23	1,02	3,51	0,98
Старательность	5,81	0,76	5,38	1,21
Статистика в повседневной жизни	4,38	0,97	3,78	0,90
Интерес	3,31	1,07	3,25	0,75
Субъективная сложность	2,03	0,78	2,28	0,81
<i>После изучения дисциплины</i>	<i>N=17</i>		<i>N=10</i>	
Статистика в профессиональной жизни	5,49	0,99	5,10	0,75
Ожидания по отношению к статистике	3,95	1,14	3,53	0,93
Старательность	5,79	0,73	5,38	0,96
Статистика в повседневной жизни	3,69	1,27	3,52	0,69
Интерес	3,28	1,22	3,18	0,84
Субъективная сложность	1,76	0,77	1,93	0,88
Тест – количество верных ответов	5,94	1,886	6,30	1,767
Тест – количество выборов вариант «не могу ответить»	2,47	2,831	1,60	2,119

Примечание. * различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

При проведении теста мы предлагали студентам в случае, если они не знают ответа, не пытаться угадывать, а указать на свое незнание. В связи с тем, что результаты этого теста не учитывались в оце-

нивании по учебным предметам, это позволило повысить точность диагностики. Полученные результаты показали, что чуть более успешно с тестом справились те, кто проходил обучение через онлайн-курс, но эти различия не являются статистически значимыми.

Таким образом, как обратная связь от студентов, так и проведенная диагностика показывают, что использование разработанного онлайн-курса по результативности не уступает традиционному обучению.

Одной из важных особенностей электронного обучения является возможность совершенствования используемых ресурсов на основе данных об их использовании. К основным перспективам дальнейшей работы над рассмотренным онлайн-курсом мы относим, в первую очередь:

- дополнение учебных материалов курса как текстовым представлением лекций, так и дополнительными информационными материалами;
- включение комментариев обратной связи в те вопросы, в которых они пока не были представлены;
- уточнение задания для итоговой зачетной работы и его дополнение примерами выполнения, отработку практики взаимного оценивания зачетных работ студентами курса.

Необходимы и более детальные и развернутые исследования по оценке образовательных и развивающих эффектов курса, а также по выявлению индивидуальных особенностей студентов, способствующих или препятствующих успешному обучению в формате онлайн-курсов.

Литература

1. Ивушкина Н.Ю., Меркулова О.П. Культурно-деятельностное опосредование преодоления студентами трудностей в освоении статистических методов // Электрон. науч.-образоват. журнал «Грани познания». 2018. № 4(57). С. 1–10. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1539952373.pdf> (дата обращения: 10.09.2019).
2. Орёл Е.А., Хавенсон Т.Е. Отношение к статистике у студентов, изучающих социальные науки: операционализация понятия и его измерение // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 37–54.
3. Профессиональный стандарт. Педагог-психолог (психолог в сфере образования). Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 № 514н, рег. номер 509. [Электронный ресурс]. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963 (дата обращения: 10.09.2019).
4. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В. [и др.] Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП // Вестник практической психологии образования. 2015. № 2(43). С. 7–16.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. М.: Аспект Пресс, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/21077> (дата обращения: 10.09.2019).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018, рег. номер 122. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf (дата обращения: 10.09.2019).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования – бакалавриат. Направление подготовки – 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14.12.2016, № 1457. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения: 10.09.2019).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121912.pdf> (дата обращения: 10.09.2019).

УДК 37.035.4

Р.А. НАГОЕВА, З.Х. ГЕДГАФОВА, Е.Н. МИСОСТОВА
(Нальчик, КБР)

**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ
«КАВКАЗСКАЯ МОДЕЛЬ ООН «ОЧАГ МИРА»»**

Статья посвящена обоснованию необходимости использования социокультурного подхода для внедрения образовательных инноваций в поликультурной среде. Рассматриваются особенности «Кавказской модели ООН «Очаг мира» как профессионально ориентированной ролевой игры-конференции для формирования навыков публичной дипломатии.

Ключевые слова: современное образование, социокультурный контекст, поликультурное образование, публичная дипломатия, дипломатический профиль.

RIMMA NAGOEVA, ZULIYA GEDGAFOVA, EKATERINA MISOSTOVA
(Nalchik, Kabardino-Balkaria)

**CULTURAL AND EDUCATIONAL PROJECT “THE CAUCASION
MODEL UNITED NATIONS “WORLD FOCUS””**

The article deals with the substantiation of the necessity of the use of the sociocultural approach for the implementation of educational innovations in multicultural context. There are considered the peculiarities of “the Caucasian model United Nations “Worlds Focus”” as a professionally oriented role play-conference for the development of skills of public diplomacy.

Key words: modern education, sociocultural context, multicultural education, public diplomacy, diplomatic profile.

Инновационные изменения последних трех десятилетий существенно преобразили систему образования. Много позитивных перемен они привнесли в консервативную и неохотно меняющуюся школу, вместе с тем породив еще больше тревог и ожиданий. Образовательные учреждения обрели большую самостоятельность в определении собственной стратегии развития, делегировании полномочий коллегиальным органам самоуправления, расширении участия общественности в принятии управленческих решений, в выборе альтернативных программ обучения, учебников и учебных пособий, выборе режима обучения, в том числе введение пятидневной учебной недели, применении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, использовании наряду с печатными электронными форм учебников (ЭФУ) и др.

Смена образовательной парадигмы привела к трансформации ценностных смыслов образования. В головокружительном потоке нововведений мы достигли точки прорыва (или разрыва) фундаментальных основ школьного образования. Традиционные методики обучения уходят в прошлое. Академические знания стали избыточными и не актуальными. Таблицу умножения и стихи наизусть заучивать ни к чему. Урок по ФГОС – это тренд.

Долой «говорящие головы» учителей – лишь тьютор обладает необходимыми компетенциями в области реализации деятельностного подхода. На реализацию каждого из нововведений в масштабах России с учетом неоднородности условий и инфраструктуры требуется 5–6 полноценных лет. Они же реализуются практически одновременно и стремительно, не успевая пройти необходимые этапы становления и подведения итогов. Без должного анализа «плюсов» и «минусов» масштабных преобразований не представляется возможным осуществлять стратегическое планирование и управление. Необходимо широкое обсуждение итогов структурных и содержательных изменений (нормативно-подушевого финансирования, процессов оптимизации и реструктуризации, введения Федеральных государственных образовательных стандартов, новых законов и подзаконных актов, той же государственной итоговой аттестации (ЕГЭ/ОГЭ), всероссийской проверочной работы (ВПР) и т. д.

На более поздних этапах инновационных преобразований всем стал очевиден выраженный технологический характер модернизации системы образования. Технократический подход приближает нас к цифровой школе, но упрощает идею реформирования образования и выхолащивает из него духовно-нравственные ценности, превращая их в услугу и товар.

Кризис управления в сфере образования обусловлен не только наращиванием темпов развития, но и отсутствием социокультурного подхода в реализации инновационных преобразований. Необходимо учитывать этнорегиональный (местный) опыт, социокультурные условия и инфраструктуру регионов: национальные традиции и обычаи, особенности развития родного языка и литературы, в целом, региональную идентичность.

Важность социокультурного подхода в модернизации образования обосновывается в культурологической, исторической, педагогической, социологической литературе. А.М. Цирульников, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, связывает «социокультурный тип модернизации с иным взглядом на образование, при котором казавшееся второстепенным (территориально-географические, культурные, этнорегиональные особенности, местный опыт), становится существенным. Суть социокультурного подхода к системе образования – в признании социокультурного измерения не дополнительной, а одной из основных, фундаментальных характеристик образовательных процессов» [3, с. 30].

Особенностью социального пространства Кабардино-Балкарской Республики и города Нальчика является поликультурность (полиэтничность) среды, которая характеризуется открытостью национальных границ, свободным и дружелюбным общением людей из разных социокультурных слоев. С детства ребенок усваивает неписанные нормы Кодекса чести (например, «Адыгэ хабзэ» – у кабардинцев, «Адат» – у балкарцев). На Кавказе незыблемы и святы уважение к старшим, помощь и защита стариков и детей, дружелюбие и гостеприимство, милосердие и отзывчивость – качества, необходимые для мирного сосуществования в современном глобализованном мире, для сохранения духовных основ национальной идентичности и своих культурных традиций.

На общем фоне относительно стабильного экономического и социально-политического развития республики и города происходит общий процесс благополучного развития общества, функционирование и развитие разных национальных, религиозных, социально-общественных культур в их своеобразном и неповторимом сочетании. В этой связи становится очевидным, что поликультурное образование не идет вразрез с федеральным национальным проектом «Образование» [2], а наоборот, способствует успешной интеграции школьников в современную поликультурную среду единого культурного и образовательного пространства республики, города и страны в целом.

Почему возникла идея создания профильного дипломатического класса?

Школа является зеркальным отражением того мира, в котором мы живем. Проблема общества и мира – в отсутствии стабильности и уверенности в завтрашнем дне. Проблемы школьников в стремительно меняющемся мире: потеря ценностных смыслов жизни; непонимание настоящей ценности образования.

Возвращение к корням, истинным духовно-нравственным ценностям возможно через содержательное углубление гуманитарного образования. Понимание сложности текущего момента в современной геополитике и осознание важности усиления широкого гуманитарного образования в поликультурных образовательных средах школ Северного Кавказа с целью формирования навыков публичной дипломатии у подрастающего поколения обусловило открытие нового профильного направления в гимназии – дипломатического класса. Дипломатический профиль и связанные с ним события и мероприятия составили основу нового сетевого проекта МКОУ ««Гимназии № 4» городского округа Нальчик Кабардино-Балкарской Республики» и Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова (КБГУ).

Поликультурная образовательная среда гимназии № 4 г. о. Нальчик организована особым способом. Она дает возможность сближения детей независимо от социального, экономического, национального и культурного статуса их семей. Она отвечает реалиям и вызовам времени, а также является мно-

гокультурным центром, активно влияющим на успешную интеграцию обучающихся в современную поликультурную среду города, республики и страны. Главное преимущество поликультурной образовательной среды – способность к диалогу и мирному сосуществованию, наличие навыков публичной (общественной) дипломатии.

Культурно-образовательный проект подобрал целый ряд интересных мероприятий: мастер-классы и встречи с дипломатами, экспертами, представителями общественных организаций дипломатической направленности, занятия по психологии, риторике, дипломатическому этикету, международному праву, имиджелогии, логике и другим гуманитарным предметам, необходимым для формирования дипломатического сознания.

Навыки публичной дипломатии эффективнее формировать через участие в деловых ролевых играх. Когда обучающийся, играя роль делегата страны, учится общаться, совместно решать актуальные мировые проблемы, вести переговоры, искать и находить компромиссы, выступать перед аудиторией, подготавливать резолюции, понимать международные политические тенденции, он делает это максимально осознанно, сосредотачиваясь на каждом промежуточном шаге, и каждый этот шаг откладывается в сознании.

В первый же год реализации проекта обучающиеся дипломатического класса в качестве делегатов приняли участие в работе Московской международной модели ООН им. В.И. Чуркина, крупнейшей студенческой конференцией такого рода в России и Восточной Европе.

Будущие дипломаты не только участвовали, но и инициировали проведение школьной модели ООН «Кавказская Модель ООН “Очаг Мира”» в качестве сетевого проекта с Кабардино-Балкарским государственным университетом имени Х.М. Бербекова. По итогам проведения Кавказской модели из числа учащихся гимназии и студентов-иностранцев КБГУ появились первые моделисты и их последователи, готовые тиражировать формат Модели на Северном Кавказе. В гимназии расширилось количество желающих учиться в дипломатических классах. На 1 сентября 2019 г. их уже 5 классов.

Миссия школьной модели ООН «Кавказская Модель ООН “Очаг Мира”» – создание площадки для дипломатической самореализации и профессионального роста молодых людей нового глобального мира, развивающих свой потенциал в интересах Северо-Кавказского федерального округа и в целом Российской Федерации.

Проведение деловой игры способствовало достижению следующих целей:

- содействие выявлению инициатив и появлению молодежных решений для эффективной жизни в глобальном мире через опыт работы органов ООН;
- содействие появлению, запуску и функционированию масштабных начинаний и молодежных инициатив, имеющих значение для всего Северо-Кавказского федерального округа, стимулирование развития гражданского общества;
- развитие молодежного лидерства;
- позиционирование Кабардино-Балкарской республики как территории, эффективно развивающей потенциал молодежи.

В течение трех дней 104 участника – школьники старших классов, студенты ВУЗов и СУЗов, включая иностранных студентов, молодые ученые, учителя и преподаватели, имитируя деятельность Генеральной Ассамблеи, Экономического и Социального Совета, на русском и английском языке обсуждали проблемы несоблюдения прав человека на безопасную питьевую воду и санитарии, а так же климатических изменений как угрозы будущему человечеству.

Делегаты получили уникальную возможность почувствовать себя в роли дипломатов, политиков, стратегов, приобрели новых друзей, получили опыт взаимодействия в команде, публичного выступления. Как отмечали участники, никогда нельзя упускать возможность разрешить конфликт путем мирных переговоров.

Решением Совета по инновационной деятельности Министерства просвещения, науки и по делам молодежи Кабардино-Балкарской Республики МКОУ «“Гимназии № 4” городского округа Нальчик

Кабардино-Балкарской Республики» присвоен статус ресурсного центра по формированию навыков публичной дипломатии.

Опыт реализации проекта был представлен на X Северо-Кавказском молодежном форуме «Машук-2019» в направлении «Россия-страна возможностей», вызвал большой интерес и получил грантовую поддержку на популяризацию модельного движения, расширение географии, приглашение участников из всех субъектов Северного Кавказа и ЮФО [1].

Сегодня – в школе, а завтра – в гражданском обществе или на международном уровне выпускники дипломатических классов будут участвовать в диалогах и мирно отстаивать интересы своих семей, народов, государств и регионов.

Литература

1. Всероссийский конкурс молодежных проектов «Россия – страна возможностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://grant.mygosmol.ru/> (дата обращения: 10.09.2019).
2. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. URL: <https://projectobrazovanie.ru/> (дата обращения: 10.09.2019).
3. Цирульников А.М. Развитие образовательных систем. Методология и методы социокультурного анализа. Ч. 1. // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 4(16). С. 29–56.

УДК [378.015.3:17.022.1]–029:9

В.Г. ФОМЕНКО
(Луганск)

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

Исследуется проблема формирования гуманистических ценностей современной студенческой молодежи в контексте серьезных преобразований общества. Автор, опираясь на исследования авторитетных ученых, делает попытку определить эффективные пути решения проблемы.

Ключевые слова: гуманизация, общество, студенческая молодежь, духовная культура, гуманистические ценности, общечеловеческая культура.

VERA FOMENKO
(Luhansk)

ISSUES OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS HUMANISTIC VALUES IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND HISTORICAL CHANGES

The article deals with the issue of the development of humanistic values of modern students in the context of the meaningful changes of the society. There is attempted to define the efficient ways of solving the problems based on the researches of the authoritative scientists.

Key words: humanization, society, students, intellectual culture, humanistic values, human culture.

Строительство демократического государства, основой которого являются общечеловеческие ценности, всегда опирается на культурное единство общества. Как политическая организация общества, обеспечивающая защиту его интересов, развитие культуры, государство должно выступать гарантом экологии личности, условием её развития и самосовершенствования на пути формирования и совершенства гуманистических ценностей.

Культура – необходимое условие существования человека, среда человеческого обитания, средство совершенствования духовного потенциала личности. В настоящее время смена идеологического фундамента общества значительно изменила суть цели и содержание воспитания студенческой молодежи. Если обратиться к истории, то мы можем констатировать факт постоянного внимания к проблемам ценностей общества и человека.

Современная политическая, экономическая и социокультурная ситуация значительно обнажили остроту необходимости изменения массового сознания, потребности формирования и развития гуманистических ценностей молодежи.

Неотъемлемой составной частью духовной культуры является гуманистическое мировоззрение личности, социальных групп, общества. Мировоззрение – «система взглядов, воззрений на окружающий мир и место человека в нем, а также обусловленные этими взглядами убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности» [5, с. 799]. Мир сложен и многогранен. Воспринимая, осмысливая и оценивая его извне и в себе, личность формирует «свой» ценностный образ мира в соответствии с уровнем знаний, чувственным опытом, идеалами, общей культурой, эрудицией, характером и направленностью бытия. В соответствии с миропониманием проектируются гуманистические ценности.

Гуманистическое мировоззрение – система ценностных отношений человека к миру, которая определяется уровнем разносторонних знаний о человеке, о его взаимодействии с природой и обществом,

с другими людьми, уровнем духовной культуры, идеалами, потребностью в творчестве. Гуманистическое мировоззрение – компонент духовной культуры личности. Оно отражает собственно человеческий пласт культуры – человеческое в человеке: человеческое мироощущение, миропонимание, мировосприятие. Иными словами, видение мира в социокультурном аспекте. Следует сделать серьезный акцент на аксиологическом признаке гуманистического мировоззрения, благодаря которому с позиций именно духовных, общечеловеческих и национальных ценностей, личность выражает к «миру вещей и людей» совершенно определенное отношение, «заданное» ценностными ориентациями индивида, культурой его жизненного самоопределения.

В современной философии уделяется внимание проблемам ценностей в обществе и процессу их формирования у молодежи. «Ценность, термин, широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности» [5, с. 1343]. Генрих Риккерт в философском труде «Философия жизни», подробно рассматривает проблему «ценностей» в обществе. Философ приходит к выводу, что: «Мы должны... особенно резко различать между понятием ценности и понятием психологического акта оценивающего субъекта, как впрочем, всякой оценки и всякой воли, точно так же, как между понятием ценности и понятием объектов, в которых ценности обнаруживаются, т. е. благ. Для ценности, как ценности, вопрос об ее существовании лишен всякого смысла. Проблема ценности есть проблема “значимости” (Geltung) ценности, и этот вопрос ни в коем случае не совпадает с вопросом о существовании акта оценки» [6, с. 459]. Ценность абсолютна трансцендентна, она определяет то, что должно быть как в сфере научного познания, так и в практической действительности истории. Суть ценности заключается в значимости. Теория ценностей не может быть отделена от действительности, наоборот, только взяв действительность за исходное положение, появляется возможность найти ценности в их многообразии. Эрих Фромм считает, что в основе «Концепции человечности и гуманизма» лежит идея человеческой природы, свойственной личности [9]. С.Ф. Анисимов, изучая категорию «ценность», считает, что ценности отображаются в сознании людей в виде оценочных суждений, оценок: «Соотношение духовной ценности с реальной потребностью личности и общества может быть фундаментом классификации ценностей жизни» [1, с. 127].

Сегодня понятие «гуманистические ценности» значительно шире, т. к. вобрало в себя лучшие достижения гуманистической мысли. В.А. Сухомлинский отстаивал главную философскую идею своей жизни: гуманное общество могут создать только мудрые гуманные люди, а таких людей может воспитать только гуманизм. «Наивысшей ценностью, которая определяет весь смысл и направление воспитания, многогранность воспитательного влияния педагога и его единство с самовоспитанием, является человек» [8, с. 259]. Анализ глубинной сущности гуманистических ценностей, позволяет определить их место в системе современного образования, культуры, а также роль и значение в развитии общества. Теоретические концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других ученых [3, 4, 7], анализ различных направлений возникновения ценностей, свидетельствуют, что этот процесс является результатом взаимодействия человека с явлениями, деятельностью, процессами, которые отображаются в сознании личности.

Общефилософское и педагогическое значение понятий «гуманизм» и «ценности» позволяет нам определить «гуманистические ценности» как совокупность личностно значимых морально-эстетических качеств, свойств, характеристик, предметов и объектов реальной и идеальной действительности, которые соответствуют морально-эстетическим общечеловеческим идеалам. На основе системного анализа можно определить следующие тенденции формирования гуманистических ценностей: признание личности человека высшей социальной ценностью; целенаправленное развитие гуманистических ценностей молодежи, а также чувств, сознания и поведения личности как единого процесса. Совокупность базовых гуманистических ценностей отображает специфику отношений между людьми, значение этих ценностей для жизнеопределения и целеполагания, координации всей сферы социокультурного поведения личности. Е.В. Бондаревская выделяет следующие компоненты сущ-

ности гуманистических ценностей: «... осмысление единства человечества и себя как его неотделимой частицы; сохранение духовного опыта человечества; диалог между различными культурами и народами; уважение к человеческой жизни, осознание её неприкосновенности; осмысление ценностей общечеловеческой и национальной культуры: художественных, научных, моральных, их знания, охрана, отображения в творческих видах деятельности; накопление опыта эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного поведения и др.» [2, с. 55].

В сложной системе процесса формирования гуманистических ценностей можно выделить следующие уровни мировосприятия: научный и личный. Научный имеет систему оценок, ориентаций, на основе которых базируются взгляды, убеждения, которые оказывают существенное влияние на поступки личности. Данный уровень формируется в процессе обучения и базируется на знаниях, он существенно влияет на мировосприятие личности с позиций полученных знаний. Сложность формирования гуманистических ценностей у студенческой молодежи заключается в психологических возрастных особенностях, особым вниманием к проблемам формирования мировоззрения, а также в недостаточной способности студенческой молодежи дать правильную оценку жизненным проблемам, явлениям, недостаточном социальном опыте. Так, закономерно, что система гуманистических ценностей развивается на протяжении всей жизни, но особо активно процесс формирования идет во время учебы. Учебно-воспитательный процесс может стать базой формирования гуманистических ценностей только тогда, когда система получения новых знаний будет стимулировать личностное отношение студенческой молодежи к явлениям, понятиям, теориям, которые влияют на формирование собственных взглядов и ценностей. Система ценностей для личности – это звено, соединяющее различные сферы общественного сознания.

Именно в студенческий период формируются ценности и целостная система мировоззренческих ориентиров. Развивается тенденция к обобщению внутреннего синтеза полученных знаний, складывается жизненная позиция молодежи, её идеалы. Интерес к гуманистическим ценностям соединяется с желанием реализовывать свои убеждения в реальных делах и поступках, т. к. деятельность молодежи регулируется поставленной целью и задачами, которые проектируются в будущее. Одним из важнейших условий развития гуманистических ценностей молодежи является раскрытие закономерностей процесса формирования личных взглядов и убеждений. Известно, что одного знания законов развития природы и общества недостаточно. Только переход знаний и приобретенного опыта в разнообразной деятельности, в определенные взгляды, убеждения и идеалы создает четкое представление о ценностных ориентациях, которые определяют поведение человека. Гуманистические ценности только тогда становятся убеждениями, когда они охватывают всю жизнь и деятельность человека, когда у личности возникает потребность бороться с тем, что препятствует воплощению идеалов в жизнь. Процесс перехода знаний в убеждения, формирование гуманистических ценностей тесно связаны с системой отношений личности к действительности. Такой процесс определяется, прежде всего, местом, которое она занимает в системе человеческих отношений, и тем, в каком соотношении находятся требования, которые диктует жизнь. Большую роль в формировании гуманистических ценностей играют наблюдения за жизнью и деятельностью окружающего социума, за поведением и поступками людей. Чувства, взгляды, убеждения, которые возникают на основе собственного опыта, студенческая молодежь сопоставляет с моральными требованиями, нормами общества. В зависимости от того, насколько собственный опыт соответствует взглядам и убеждениям, моральным требованиям общества формируются гуманистические ценности.

Задачи по формированию гуманистических ценностей у студенческой молодежи актуализируют разработку методики, которая бы позволяла использовать все возможности для всестороннего развития личности. Много проблем в формировании гуманистических ценностей связано с тем, что преподаватель не всегда достаточно четко представляет процесс развития и становления личности на каждом возрастном этапе, как происходит процесс развития мировоззрения, какие факторы влияют на его развитие. Этот процесс происходит под влиянием целого ряда объективных и субъективных

факторов и поэтому не совпадает с общепринятыми эталонами. В этом процессе необходимы критерии измерения сформированности гуманистических ценностей на каждом возрастном уровне. Такая методика позволит путем педагогических действий определить: во-первых, уровень теоретических знаний студенческой молодежи, качество этого уровня, резервы его дальнейшего повышения; во-вторых, уровень практического применения знаний, умений, навыков, уровень восприятия и понимания студенческой молодежью гуманистических ценностей других людей; в-третьих, уровень практического применения знаний как факторов формирования гуманистических ценностей, которые ведут к глубоким личностным изменениям и влияют на потребности в самосовершенствовании, к конкретным действиям и поступкам. При этом необходимо учитывать, что каждая личность формирует свою «гуманистическую систему», внутри которой возникают и развиваются качества, свойственные только ей.

Современные этап реформирования нашего образования, в основе которого заложен приоритет общечеловеческих ценностей, предполагает достижение молодежью того уровня образования и образованности, который соответствовал бы высоким стандартам и содействовал органической интеграции нашей страны в сообщество стран с высоким духовно-интеллектуальным потенциалом.

Литература

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1998.
2. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников // Педагогика. 1991. № 9. С. 50–56.
3. Выготский Л. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1983.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005.
5. Новейший энциклопедический словарь. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Транзиткнига», 2014.
6. Риккерт Г. Философия жизни. К.: Ника-Центр, 1998.
7. Рубинштейн М. О смысле жизни: труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. М.: Территория будущего, 2008.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1990.
9. Фромм Э. Душа человека, её способность к добру и злу / пер. В.А. Закса. М.: АСТ, Астрель, 2010.

УДК 37

И.В. ЧИЖОВА, Н.И. НАЗАРОВА
(Волгоград)

**ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируется саморегуляция деятельности подростка с позиции требований ФГОС основного общего образования. Выявлены компоненты регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств подростков. Представлен рабочий проект программы, направленной на развитие саморегуляции подростков.

Ключевые слова: саморегуляция, подросток, процессы саморегуляции, регуляторно-личностные свойства, программа.

IRINA CHIZHOVA, NADEZHDA NAZAROVA
(Volgograd)

**POTENTIALS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS SELF-REGULATION
IN THE CONDITIONS OF ORGANIZING THE PROGRAMS
OF ADDITIONAL EDUCATION**

The article deals with the self-control of teenagers' activity from the perspective of the requirements of the Federal Educational Standards of Basic General Education. There are revealed the components of the control processes and the control personal features of teenagers. There is presented the working project of the program directed to the development of teenagers' self-control.

Key words: self-control, teenager, processes of self-control, control personal features, program.

В современном образовании личность обучающегося школы рассматривается с позиции овладения им на каждом возрастном этапе универсальными учебными действиями. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) предъявляет конкретные требования к выпускнику начальной, средней и старшей школы [6]. Задачей школьного образования становится воспитание грамотной, гибкой, нравственно развитой личности.

Подростковый возраст относится к средней ступени школьного образования и считается самым сложным в построении взаимоотношений между подростком и взрослым, продуктивным взаимодействии в учебной деятельности и в других областях. Круг общения подростка расширяется, родители и взрослые отходят на второй план, тогда как значимость авторитетных сверстников усиливается.

Возраст отрочества сензитивен к становлению личностных качеств самостоятельности, ответственности, решительности, целеустремленности, гибкости. Подростки стараются воспитать в себе качества уверенного в себе человека, стремясь к собственному идеалу. Социальная пропаганда успешного делового молодого человека в СМИ и сети Интернет содействуют мотивации молодых людей к саморазвитию.

По мнению современных психологов (А.Г. Асмолова, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, Г.М. Панкратовой) в подростковом возрасте формируется осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленной на достижение поставленных целей; способность преодолевать трудности и препятствия [1, с. 135; 3].

Нами поставлена цель разработать проект сопровождения программы по развитию саморегуляции подростков в дополнительном образовании. Выдвинута диагностическая задача определения уровня сформированности регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств подростков с помощью методики В.И. Моросановой «Опросник «Стиль саморегуляции поведения»» [2]. На основании

полученных результатов сделан вывод об общем уровне саморегуляции подростков, определены сильные и слабые стороны в регуляторных процессах и произвольной активности подростков, выделен ресурс для развития саморегуляции.

В исследовании участвовали обучающиеся из профильного (математического) класса 7 «А» и обучающиеся из классов общего профиля – 7 «В» и 7 «Г» МОУ «Лицей № 11 Ворошиловского района Волгограда». В целях сравнения особенностей саморегуляции семиклассников в дальнейшем будут рассмотрены 2 выборки подростков: обучающиеся из математического класса – группа А, и двух нематематических классов – группа Б.

На основе анализа ответов обучающихся групп А и Б на вопросы опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой получены данные по определению особенностей регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств семиклассников. В опросе участвовало 70 человек.

В табл. 1 представлены показатели основных регуляторных процессов подростков.

Таблица 1

Показатели основных регуляторных процессов подростков, %

Основные регуляторные процессы	Уровни (n=70)		
	Высокий	Средний	Низкий
Планирование	37	56	7
Моделирование	27	53	20
Программирование	11	71	17
Оценивание результатов	27	63	10

Как видно по результатам, представленным в табл. 1, у большинства опрошенных подростков основные регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) представлены на среднем и высоком уровне, соответственно «Планирование» – 56% на среднем и 37% на высоком уровне; «Моделирование» – 53% на среднем и 27% на высоком уровне; «Программирование» – 71% на среднем уровне; «Оценивание результатов» – 63% на среднем и 27% на высоком уровне.

В табл. 2 представлены регуляторно-личностные свойства подростков и общий уровень саморегуляции.

Таблица 2

Показатели регуляторно-личностных свойств и общий уровень саморегуляции подростков, %

Регуляторно-личностные свойства	Уровни (n=70)		
	Высокий	Средний	Низкий
Гибкость	6	71	23
Самостоятельность	21	43	36
Общий уровень саморегуляции	36	51	13

Такие личностные регуляторные свойства, как гибкость и самостоятельность представлены в данной выборке на среднем и низком уровне, по шкале «Гибкость» 71% опрошенных показал средний уровень и 23% – низкий уровень. Обучающиеся с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, не способны адекватно реагировать на ситуацию [2, с. 119].

По шкале «Самостоятельность» выявлены 43% результатов на среднем уровне, 36% на низком уровне, 21% на высоком уровне. Низкие показатели по шкале самостоятельности показывают зависимость человека от мнений и оценок окружающих, при отсутствии посторонней помощи у него неизбежно возникают регуляторные сбои [2, с. 119].

Общий уровень саморегуляции среди опрошенных подростков соответствует среднему уровню у 51% респондентов, высокому у 36%, низкому – у 13% подростков.

Обобщая полученные результаты об особенностях регуляторных процессов, можно говорить о том, что в данной выборке у подростков сформированность регуляторных процессов «Планирования», «Моделирования», «Оценивания результатов» представлены в целом на средне-высоком уровне, процесс «Программирования» – на среднем уровне. Можно предположить, что подростки учатся целеполаганию, осознанному программированию и планированию деятельности, продумыванию способов своих действий и контролю над ними в рамках учебной деятельности, которая формирует основные регуляторные процессы.

При сравнении результатов подростков из математического (группа А) и нематематических классов (группа Б) можно выделить различия в процессах планирования и программирования. В нематематических классах процесс «Планирование» представлен на среднем и высоком уровнях, в математическом классе представлены все трех уровня, т. е. осознанное планирование деятельности и целеполагание выше у обучающихся нематематических классов.

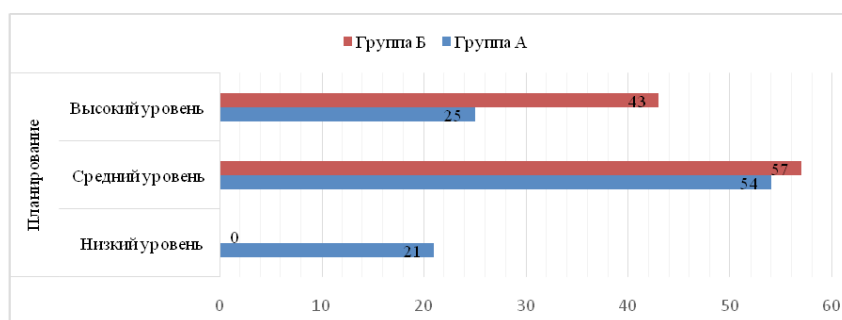


Рис. 1. Распределение показателей регуляторного процесса «Планирование» по уровням в группах А и Б, %

Процесс программирования в математическом классе (группа А) представлен на средне-низком уровне, что может говорить о несформированности навыка продумывать последовательность своих действий. В нематематических классах (группа Б) подростки готовы самостоятельно формировать программу своих действий (средне-высокий уровень программирования).

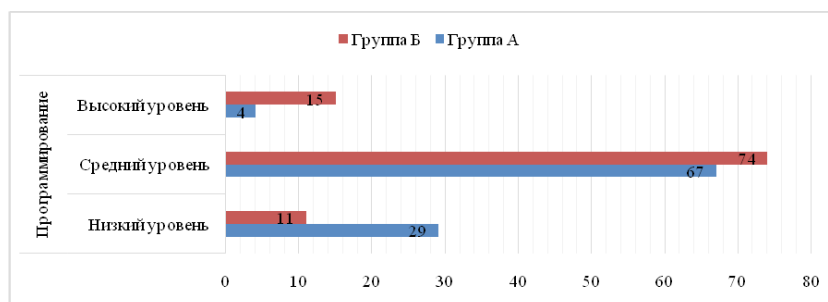


Рис. 2. Распределение показателей регуляторного процесса «Программирование» по уровням в группах А и Б, %

В целом регуляторные процессы представлены на более высоком уровне у обучающихся группы Б.

Регуляторно-личностные свойства «Гибкости» и «Самостоятельности» по полученным данным у подростков развиты недостаточно, выявлен средне-низкий уровень (причем по шкале «Самостоятельность» выявлен наиболее высокий показатель низкого уровня среди всех представленных, а именно 36%), что может говорить о несформированности личностных показателей адаптации, адекватности восприятия себя и окружающих, готовности к изменению стиля поведения и реагирования, готовности брать на себя ответственность и принимать самостоятельно решения. Низкий уровень самостоятельности подростков и их гибкости характерен в целом для современных подростков в связи со стилем семейного воспитания, детско-родительских отношений, особым статусом «Подросток» в обществе, демократичным отношением к личности ребенка в семье и школе.

Обучающиеся нематематических классов (группы Б) в большей степени чувствуют себя неуверенно в быстро меняющейся обстановке, менее адаптированы и гибки, в сравнении с обучающимися математического класса (группы А). При этом почти половина подростков из математического класса (46%) испытывают трудности в принятии решений, зависят от мнений и оценок окружающих, несамостоятельны. В нематематических классах низкий уровень самостоятельности также высок и выявлен у 30% респондентов.

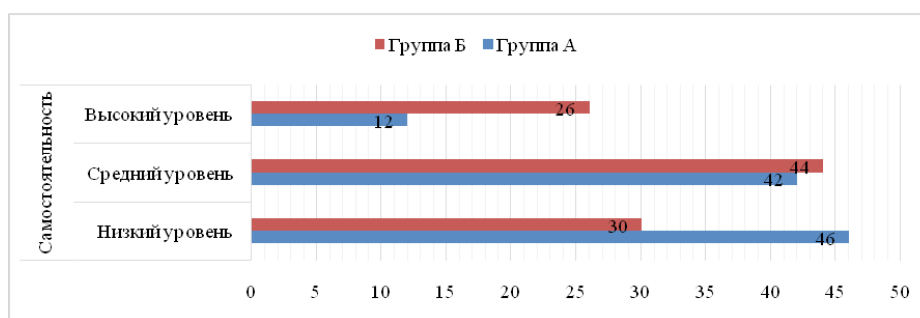


Рис. 3. Распределение показателей регуляторно-личностного свойства «Самостоятельность» по уровням в группах А и Б, %

Несмотря на недостаточно сформированные регуляторно-личностные свойства подростков, общий уровень саморегуляции у обучающихся выражен на средне-высоком уровне, что говорит о возможностях получения навыков осознанной саморегуляции деятельности.

Далее представим проект рабочей программы по развитию саморегуляции подростков «Зелена волна», которая составлена на основе дополнительной образовательной программы «Юный инспектор дорожного движения» Л.А. Рохлиной [5].

Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Зеленая волна» имеет социальное направление и составлена на основе программы дополнительного образования по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма «Правила дорожного движения»; в рамках реализации Федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах» на основании постановления Правительства РФ [4].

Цель программы – развитие саморегуляции подростков как участников дорожного движения, освоение обучающимися новых социальных ролей – участника и юного инспектора дорожного движения.

Развивающая программа «Зеленая волна» представляет собой цикл занятий для обучающихся седьмых и восьмых классов, целью которых является формирование компетенций, способствующих обеспечению их безопасности в условиях дорожного движения.

Задачи:

1. Способствовать повышению уровня информированности подростков об опасностях дорожного движения.

2. Создание условий для развития компонентов саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов) подростков в условиях дорожного движения.

3. Формирование у подростков критической оценки дорожной ситуации и умения анализировать свое поведение на дороге.

4. Сформировать основные и вариативные стратегии поведения у обучающихся в типичных и трудных дорожных ситуациях.

5. Способствовать развитию новых социальных ролей подростка как участника и юного инспектора дорожного движения.

В организации и проведении программы участвуют учитель истории и обществознания, педагог-психолог, социальный педагог и инспектор дорожного движения отдела полиции № 5 Управления МВД России по г. Волгограду.

Учитель истории и обществознания проводит занятия по программе и знакомит участников с основными теоретическими знаниями в области соблюдения правил дорожного движения, выезжает с подростками на экскурсии.

Педагог-психолог осуществляет психологическое сопровождение каждого модуля программы: ориентировку в целях и задачах программы, диагностику уровня сформированности компонентов саморегуляции на начальном и итоговом этапе, создание комфортных условий для сплочения группы подростков.

Социальный педагог реализует правовое и социальное направление сопровождения программы.

Инспектор дорожного движения проводит с участниками практические занятия по обучению подростков правилам дорожного движения, осуществляет выездные мероприятия.

Структура программы.

Программа дополнительного образования «Зеленая волна» рассчитана на 68 часов. Регулярность занятий – 2 раза в неделю, продолжительность занятия – 60 минут. Форма проведения: лекции-беседы с элементами психологического тренинга. Программа состоит из модулей:

1. Модуль – ориентировочный.
2. Модуль – обучающий.
3. Модуль – активной деятельности.
4. Модуль – результативный.
5. Модуль – итоговый.

Ниже представим описание структуры реализации программы.

Таблица 3

Задача	Модуль	Участие в сопровождении специалиста
1. Повышение уровня информированности подростков об опасностях дорожного движения	Ориентировочный	Учитель истории, социальный педагог, педагог-психолог
2. Создание условий для развития компонентов саморегуляции подростков в условиях дорожного движения	Обучающий	Учитель истории, социальный педагог, педагог-психолог, инспектор дорожного движения
3. Формирование у подростков критической оценки дорожной ситуации и умения анализировать свое поведение на дороге	Активной деятельности	Учитель истории, социальный педагог, инспектор дорожного движения
4. Сформировать основные и вариативные стратегии поведения у обучающихся в типичных и трудных дорожных ситуациях	Результативный	Учитель истории, инспектор дорожного движения
5. Способствовать развитию новых социальных ролей подростка как участника и юного инспектора дорожного движения.	Итоговый	Педагог-психолог, социальный педагог.

Ориентировочный модуль включает в себя знакомство обучающихся друг с другом, с историей создания детского объединения юных инспекторов движения, инструктаж по технике безопасности, инструктаж о правах и обязанностях юного инспектора движения.

На ориентировочном этапе реализации программы «Зеленая волна» психологическое сопровождение заключается в ориентировке в целях и задачах программы, диагностике показателей саморегуляции, создании психологически комфортных условий для сплочения группы подростков.

Обучающий модуль включает формирование навыков коммуникации подростков во взаимодействии с тремя группами участников программы: между собой, со взрослыми, с детьми младшего школьного возраста. Подростки знакомятся с основными правилами дорожного движения, изучают дорожные знаки, обсуждают дорожные ситуации, разбирают случаи ДТП с участием инспектора дорожного движения.

Психологическое сопровождение программы на данном этапе заключается в развитии коммуникативных УУД: умении высказывать и обосновывать свое мнение, умении воспринимать точку зрения оппонента, умении слушать других, умению договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности. Также проводится психологическое просвещение подростков об особенностях учебного взаимодействия с детьми младшего школьного возраста, восприятия ими информации.

Модуль активной деятельности состоит из выездных мероприятий, экскурсий, знакомства на местности с дорожными знаками. По результатам прохождения тестирования и решения дорожных задач формируется группа юных инспекторов дорожного движения для проведения классных мероприятий по теме «Соблюдаем правила дорожного движения» с младшими школьниками.

В ходе проведения выездных мероприятий будут проводиться конкурсы на запоминание знаков дорожного движения, на самый интересный вопрос по теме экскурсии, творческий конкурс.

Результативный модуль носит проектный характер, в нем подростки в новой социальной роли – юных инспекторов дорожного движения – с участием педагога знакомят младших школьников с основными ПДД для пешеходов, с дорожными знаками и дорожной разметкой, в специально оборудованной рекреации образовательного учреждения.

Новая социальная роль инспектора дорожного движения несет в себе ряд функций и обязанностей ее носителя: соблюдение правил ПДД, сознательное отношение к дорожной ситуации и участникам дорожного движения, активную гражданскую позицию, умение реагировать на сложные дорожные ситуации, выработанные стратегии поведения.

В проектной деятельности реализуется личностный потенциал саморазвития подростка. Таким образом психолог удерживает в фокусе рефлексии 2 задачи развития подросткового возраста: практическое освоение навыков саморегуляции в ситуации дорожного движения и саморазвитие подростка.

По окончании программы для всех участников организуется праздничное мероприятие с вручением дипломов юного инспектора дорожного движения. На заключительном этапе производится итоговая диагностика компонентов саморегуляции и рефлексия подростками полученных результатов.

Этапы реализации занятия:

1. Ориентировочный этап – сообщение темы занятия, целей и задач, создание эмоционального настроя в группе.
2. Основной этап (теоретическая и практическая части) – выяснение исходного уровня знаний подростков по данной теме; привлечение гостей; выполнение заданий на развитие регулятивных, коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий; решение практических задач.
3. Рефлексивный этап – обсуждение материала в групповой дискуссии, подведение итогов занятия.

Планируемые результаты освоения курса внеурочной деятельности.

Программа «Зеленая волна» рассчитана на развитие новых социальных ролей школьника как участника и юного инспектора дорожного движения, формирование культуры безопасного движения пешехода на дорогах и улицах. После прохождения программы дети смогут осознанно вести себя в условиях дорожного движения.

С психологической точки зрения программа развивает компетенции в регулятивной деятельности подростка, а именно в развитии личностных качеств ответственности, самостоятельности, социальной сознательности, инициативности.

К выпускнику основной школы в современном обществе предъявляются определенные требования готовности к дальнейшему саморазвитию, профессиональному самоопределению, целенаправленному обучению и овладению профессией, сознательному построению жизненных планов и перспектив, активной гражданской позиции. С точки зрения личностных свойств к молодым людям, закончившим школу, предъявляются требования самостоятельности, ответственности, сознательности и нравственности поступков, самооценки и контроля действий.

Исходя из требований ФГОС ООО выпускник основной школы должен овладеть личностными, метапредметными и предметными результатами [6]. После освоения программы дополнительного образования «Зеленая волна» личностные результаты могут быть выявлены в:

- анализе и оценке жизненных ситуаций (поступков, явлений, событий) с позиции участника дорожного движения;
- осознанном отношении к поступкам с позиции общечеловеческих нравственных ценностей;
- ответственном отношении к собственному здоровью, к личной безопасности и безопасности окружающих;
- готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования [5].

Метапредметными результатами изучения курса является формирование универсальных учебных действий.

Регулятивные УУД:

- определять цель деятельности;
- учиться обнаруживать и формулировать проблемы;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- учиться планировать деятельность;
- вырабатывать навыки контроля и самооценки процесса и результата деятельности;
- вырабатывать навыки осознанного и произвольного построения сообщения в устной форме, в том числе творческого характера [Там же].

Познавательные УУД:

- добывать новые знания: находить ответы на вопросы, используя разные источники информации, свой жизненный опыт;
- перерабатывать полученную информацию: делать выводы в результате совместной деятельности.

Коммуникативные УУД:

- оформлять свои мысли в устной и письменной форме с учетом речевой ситуации;
- высказывать и обосновывать свою точку зрения;
- учиться принимать иную точку зрения, быть готовым корректировать свою точку зрения;
- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности;
- задавать вопросы [Там же].

Приоритетной задачей образования является воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. Считаем, что качества самостоятельности, ответственности, сознательности поступков, решительности возможно прививать обучающимся в рамках дополнительного образования в развивающей деятельности.

Механизмы формирования регулятивных процессов в подростковом возрасте проявляются и закладываются в учебной деятельности, как основной развивающей деятельности личности обучающихся по освоению образовательной программы. При этом такие личностные регуляторные свойства

как гибкость и самостоятельность формируются у человека в более широком социально-развивающем контексте не только школы, но и семьи, увлечений, дополнительном образовании, труде.

Практический опыт развития новых социальных ролей подростка как участника и инспектора дорожного движения позволяет ему раскрыть способности к саморегуляции, развить личностные качества ответственности, самостоятельности, инициативности, гражданской сознательности в новой деятельности, проявить авторский подход к решению поставленных задач, постоянно совершенствоваться.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., И.А. Володарская [и др.] Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010.
2. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Опросник «Стиль саморегуляции поведения ССП-98» // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
3. Панкратова Т.М. Саморегуляция в социальном поведении. Ярославль: Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2011.
4. Постановление Правительства РФ от 3 октября 2013 г. № 864 «О федеральной целевой программе “Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах”». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70367076/> (дата обращения: 15.04.2019).
5. Рохлина Л.А. Дополнительная образовательная программа «Юный инспектор дорожного движения». [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/vneklassnaya-rabota/library/2017/11/22/dopolnitelnaya-obrazovatelnyaya-programma-yunyy> (дата обращения: 20.02.2019).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.10.2019).

Лингвистика

УДК 81.23

И.А. МУРЗИНОВА
(Волгоград)

РЕЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «НЕУДАЧНИК» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ

Рассматриваются вербальные и невербальные признаки коммуникативного поведения типизируемой личности неудачника. Типаж «неудачник» рассматривается с позиций лингвокультурологии и паралингвистики. Проводится контекстуальный анализ жестов и мимики персонажей художественных кинофильмов. Делается вывод об использовании персонажами неудачниками жестов и мимики, выражающих отрицательные эмоции, а также лексем, несущих преимущественно отрицательный коммуникативный заряд в большинстве коммуникативных ситуаций, представленных в исследуемых кинофильмах.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвоконцептология, лингвоперсонология, аксиологическая лингвистика, теория лингвокультурных типажей, паралингвистика, жесты, мимика, лексика, междометия, лингвокультурный типаж «неудачник».

IRINA MURZINOVA
(Volgograd)

VERBAL CHARACTERISTICS OF LINGUOCULTURAL TYPE “LOSER” IN ENGLISH CINEMA DISCOURSE

The article deals with the verbal and non-verbal signs of the communicative behavior of a typified loser. The “loser” personality type is viewed from the standpoint of cultural linguistics and paralinguistics. There is conducted the contextual analysis of gestures and facial expressions of characters in feature films. There is made the conclusion about the use of gestures and facial expressions by the unsuccessful characters, expressing negative emotions, as well as lexemes with mostly negative communicative charge in most communicative situations presented in the feature films.

Key words: linguistic culturology, linguistic conceptology, linguistic personology, axiological linguistics, theory of linguocultural types, paralinguistics, gestures, facial expressions, vocabulary, interjections, linguocultural type “loser”.

Во второй половине XX и начале XXI в. внимание исследователей в области языкознания привлёк феномен «лингвокультурного типажа» как обобщенного узнаваемого образа представителей той или иной культуры. Как отмечает основоположник Волгоградской научной школы аксиологической лингвистики, автор теории лингвокультурных типажей, известный исследователь-лингвист В.И. Карасик, «лингвокультурные типы могут иметь этнокультурную значимость, выражать ценности всего сообщества, подчёркивая национально-культурное своеобразие этноса» [10, с. 178]. Сегодня лингвокультурные типы являются объектом изучения и анализа как собственно в рамках теории лингвокультурных типажей, так и других междисциплинарных областей научного знания, в частности, лингвоперсонологии, психолингвистики и лингвоконцептологии. Развитием данного направления занимаются О.А. Дмитриева, И.А. Мурзинова [6, 12], а также множество других исследователей-типажистов (А.В. Ассадуллаева, Я.А. Волкова, Е.В. Гуляева, М.И. Девяткова, Г.П. Джинджолия, Е.В. Ермолова, В.И. Карасик, Е.Э. Кусаева, Н.Н. Панченко, В.А. Резник, Т.В. Старцева и др. [1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 14, 15]).

Анализ речевых характеристик лингвокультурного типажа «неудачник», с нашей точки зрения, будет способствовать, с одной стороны, расширению базы научного знания в области лингвоперсонологии о речевом поведении различных типов языковой личности, с другой – лучшему пониманию поведения представителей англоязычных лингвокультур, что, несомненно, вносит свой вклад в разви-

тие лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Изучение речевого поведения неудачника как социокультурного типажа позволит идентифицировать особенности мировосприятия представителей англоязычной лингвокультуры.

И.А. Зимняя определяет речевое поведение как специфическую и неотъемлемую часть поведения в целом, как сложную систему поступков, действий, движений [8]. Таким образом, изучение речевых особенностей представляется нам важным аспектом изучения лингвокультурного типажа.

В качестве объекта исследования в нашей работе выступает речь героев англоязычного кинодискурса. Был проведён контекстуальный анализ реплик, принадлежащих персонажам художественных кинофильмов, которые являются представителями лингвокультурного типажа «неудачник», с целью выявления их лингвистических особенностей.

В речи героев-неудачников мы выделили несколько аспектов, которые отличают их речевое поведение.

Во-первых, отмечается депрессивный характер речи с широким употреблением отрицательных форм. Неудачники часто используют отрицательные предложения, в которых отрицательная форма образуется за счёт либо собственно краткого отрицательного ответа, либо отрицательной формы глагола-сказуемого или других, «неглагольных», членов предложения (например, отрицательных местоимений), в которых отрицание выражается посредством морфологических средств. Так, например, главный герой фильма “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day”, Александр, использует в своей речи следующие отрицательные формы:

“No”;

“Nobody is coming”;

“You don’t notice it, because you are always perfect”.

Герой фильма “17 again”, Майк, в своей речи использует следующие отрицательные конструкции:

“Doesn’t matter”;

“Oh, no”;

“Don’t know what I am supposed to do”.

Речь типажа «неудачник» в фильме “Yes Man” отличает изобилие подобных примеров:

“No”;

“That’s not me”;

“I didn’t really want that job badly”;

“I’m not in”;

“I’m not sure I want that”;

“Oh that sounds great but I can’t”.

Сопоставление частотности употребления отрицательных лексико-грамматических форм персонажами-неудачниками (процент использования негативных предложений в речи героев-неудачников в нашей выборке составил 32,77) показывает значительно более активное употребление грамматических средств выражения отрицания лингвокультурным типажом «неудачник» по сравнению с другими персонажами. Данная особенность указывает на негативное отношение к происходящим с героями событиям.

Еще одной особенностью, характеризующей речь типажа «неудачник» является преобладание кратких форм ответа, за которыми, как правило, следует речь другого персонажа. Эта особенность указывает на повышенную тревожность и неуверенность героев, которая не предоставляет им возможности раскрыться полностью в коммуникативном пространстве при общении с другими персонажами, и которую учитывают и используют другие персонажи в процессе построения ими акта общения с неудачником.

В фильме “Crazy Stupid Love” мы выявили следующие примеры в диалоге с другими персонажами, когда при ответе на вопрос неудачники отвечают кратко, не умея или не имея возможности продолжить свою мысль:

“Okay...”;

“Yeah...”;

“Well...”;

“Fine...”.

В фильме “Just my luck” мы тоже обнаружили множество примеров подобного коммуникативного поведения героя.

“Sorry...”;

“Thanks...”;

“Yes, but...”;

“I just...”.

В фильме “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day” данная особенность проявляется в следующих репликах.

“May be...”;

“Probably not...”.

Отличительной особенностью неудачников на грамматическом уровне, согласно нашему анализу, является использование простых нераспространенных предложений. Например, в фильме “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day”, персонажи-неудачники произносят следующие фразы:

“I am here”;

“He got it”.

В фильме “17 again” мы обнаружили следующие высказывания неудачников:

“Of course I want”;

“She’ll not go”;

“She doesn’t like me”.

Эта же особенность отмечается и в речи главного героя фильма “Yes Man”, Карл:

“That’s weird”;

“I’m in”;

“I’m serious”;

“I’m fine”;

“I have had trouble”.

В нашей выборке нераспространенные высказывания встречаются в 89% реплик героев, что позволяет сделать вывод о частотности их употребления героями-неудачниками.

Кроме простых предложений, речь героев характеризуется наличием эллиптических предложений, например в фильме “17 again”:

“Don’t know”;

“Probably not”.

В фильмах “Crazy stupid love” и “Yes Man” мы встретили следующие примеры эллиптических предложений:

“Stop slapping me”;

“Got a bunch of stuff going on”;

“Moving fast”;

“Please don’t”.

На уровне стилистики важной характеристикой речи неудачников является такой стилистический инструмент, как сарказм, используемый, как правило, при оценке ими какой-либо жизненной ситуации, свидетельствующей об их «небезучности». Рассмотрим наиболее типичные примеры.

Джейк, герой фильма “Just my luck” после того, как проезжающая мимо машина, облила его из лужи с ног до головы, реагирует при помощи реплики “Thanks”, сарказм которой основан на противоречии между внешним выражением отношения персонажа-неудачника к окружающей действительности и внутренним содержанием этого отношения.

В другой ситуации, когда прямо перед ним закрыл дверь человек, с которым ему нужно встретиться, он произносит “Oh, perfect” с нисходящим тоном. С помощью интроспективного анализа звуково-

го ряда и контекстуального анализа рассматриваемого эпизода определяется присутствие огорчения и сарказма в данной реплике.

Герой другого фильма, “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day”, Александр, произносит “Oh fine” после того, как он узнаёт о том, что тема, на которую он хотел писать доклад, досталась его однокласснику. Анализ звучащей речи позволяет говорить о саркастичном оттенке в голосе героя.

В фильме “Yes Man” главный герой, Карл, во время психологического тренинга произносит “Oh great” в коммуникативной ситуации, когда его замечает ведущий и собирается поговорить с ним. Сарказм, обнаруживаемый в данной реплике при анализе звукового ряда, указывает на то, что Карл недоволен вниманием ведущего к себе и предпочёл бы остаться незамеченным.

Еще одной важной особенностью речи неудачников является широкое использование усилителей в речи.

Так, в фильме “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day” мы выявили следующие примеры данного явления:

“I’m so late”;

“Is it that bad?”;

В фильме “17 Again” мы отметили использование усилителей в следующих репликах:

“I’m extremely disappointed with my life”;

“Of course I do want to live in the past”.

В фильме “Yeasman” мы также видим примеры подобного речевого поведения.

“I’m so glad I came out”;

“Oh I totally lost my phone”.

Как видим, неудачники используют усилители не только для акцентуации отрицательного компонента содержания высказывания, но и положительного. Контекстуальный анализ показал, что усиление положительного компонента плана содержания объясняется испытываемым неудачниками облегчением в результате позитивного исхода изначально неблагоприятной ситуации.

Анализируя речь неудачников с точки зрения выбора лексических единиц, отмечается повышенная концентрация лексем с негативной коннотацией. Рассмотрим следующие наиболее типичные, примеры употребления лингвокультурным типажом «неудачник» отрицательно маркированных лексем в фильме “Crazy stupid life”.

“This is the worst thing ever”;

“It was a mistake”;

“It was bad”;

“This is your fault”.

В фильмах “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day” и “17 Again” находим следующие лексемы с отрицательным компонентом значения:

“I’m a looser”;

“Kind of stupid”

“I got bored”.

Еще одной особенностью речи неудачников на лексическом уровне является активное использование междометий. Речь главного героя фильма “17 again”, Майка, изобилует междометием “Oh”, а герой фильма “Crazy stupid love”, Кэл, часто использует междометия “Ahh”, “Oh”, “Ew”. В фильме “Just my luck” частотными являются междометия “Oh”, “Oh, my God”, “Oh, my goddess”. В фильмах “Yes Man” и “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day” нами были обнаружены междометия “Oh”, “Hm”, “Oh, God”, “Wow”, “Damn”.

Следует отметить, что большинство междометий в нашей выборке выражают различные отрицательные эмоции: печаль (Oh), отвращение (Ew), злость (Damn), скептицизм (Hm), удивление (Oh, my God; Oh, my goddess). Междометия радости (Wow) в речи неудачников встречались значительно реже. В нашей выборке позитивные междометия составили лишь 0,5% от общего количества

использованных героями междометий. Негативные междометия, соответственно, составили 99,5%, что позволяет говорить об их значительном преобладании в речи персонажей-неудачников.

На уровне стилистики отличительной особенностью героев-неудачников в проанализированных нами фильмах является использование такого стилистического приема, как гипербола. Так, в речи главного героя фильма “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day”, Александра использование гиперболы отмечается в следующих коммуникативных ситуациях.

– “*You don’t notice it cause you are always perfect*”.

В данном примере Александр пытается объяснить своим родителям и сестре, что удачливые люди не могут понять проблем неудачника, когда они пытаются его убедить в том, что он не является неудачником.

– “*I feel like no one understands me*”.

Александр произносит данную фразу, сидя в комнате в одиночестве в свой день рождения, при этом гипербола “no one understands me” в составе сравнительного оборота призвана подчеркнуть невезучесть персонажа-неудачника.

Другим приемом, характеризующим речь героев-неудачников, является риторический вопрос. Так, в нашей выборке риторический вопрос в большинстве случаев обращён к самому персонажу и либо является компонентом его внутренней речи, либо произносится очень тихим голосом вследствие неуверенности или боязливости, отличающих коммуникативное поведение типажа «неудачник».

Рассмотрим примеры использования риторического вопроса главным героем фильма “17 Again”, Майком.

– “*Are you kidding me?*”

Майк произносит данную фразу, обращаясь к своему боссу, который, вопреки ожиданиям Майка, повысил в должности другого сотрудника.

– “*Is that happening to me?*”

Герой фильма, стоя под дождем, задаёт себе риторический вопрос после того, как его жена сообщила, что собирается развестись с ним:

– “*What am I doing?*”

В данной ситуации Майк задаёт себе вопрос после неудачного общения с женой.

Таким образом, мы пришли к следующим основным выводам.

1. Речевое поведение лингвокультурного типажа «неудачник» в англоязычном кинодискурсе имеет свои особенности на разных уровнях языка.

2. На грамматическом уровне отличительной чертой лингвокультурного типажа «неудачник» как персонажа художественного фильма является использование отрицательных форм глагола-сказуемого, либо других членов предложения, в которых отрицание выражается посредством морфологических средств; персонажи-неудачники часто прибегают к использованию нераспространённых и эллиптических предложений.

3. На лексическом уровне лингвокультурный типаж «неудачник» как персонаж англоязычного кинодискурса активно использует лексемы с негативной коннотацией, а также междометия.

4. На уровне стилистики в качестве речевой особенности лингвокультурного типажа «неудачник» было выявлено активное использование иронии и гиперболы.

Литература

1. Асадуллаева А.В. Образные и оценочные характеристики типажа «английский пират» в современной художественной литературе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 5(59). С. 94–97.
2. Волкова Я.А., Скрыпникова М.А. Лингвокультурный типаж «вахтерша» // Электрон. науч.-образ. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2016. № 2(45). С. 147–152. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1463037359.pdf> (дата обращения: 10.10.2019).
3. Гуляева Е.В. Лингвокультурный типаж «американский адвокат»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009.
4. Девяткова М.И. Лингвокультурный типаж «царь» (на материале креолизованных текстов с образом Владимира Путина) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2016. № 14. С. 85–94.

5. Джинджолия Г.П. Коммуникативный типаж «мымра» // Наукові записки Луганського національного університету. 2013. № 2. С. 212–235.
6. Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж «ангел» // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 21–23 окт. 2013 г.). Волгоград: Парадигма, 2013. С. 213–221.
7. Ермолова Е.В. Лингвокультурный типаж «ученик» в английской культуре // *Linguistica Juvenis*. 2016. № 18. С. 61–69.
8. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. Воронеж: МОДЭК, 2001.
9. Карасик В.И. Журналист как лингвокультурный типаж: оценочные характеристики // Учимся говорить по-русски. Проблемы современного языка в электронных СМИ: сб. науч. ст. М.: Москов. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2016. С. 103–118.
10. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010.
11. Кусаева Е.Э., Тамерьян Т.Ю. Лингвокультурный типаж “private detective”: прототипические основания // Вестник Пятигор. гос. лингвистич. ун-та. 2016. № 2. С. 187–190.
12. Мурзинова И.А. Лингвокультурный типаж «британская королева»: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009.
13. Панченко Н.Н. Коммуникативный типаж «притворщик» // Вестник Челябин. гос. ун-та. 2009. № 10(148). С. 94–98.
14. Резник В.А. Лингвокультурный типаж в системе смежных понятий // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2013. Т. 15. № 2-2. С. 481–484.
15. Старцева Т.В. Когнитивное моделирование лингвокультурного типажа EMIGRANT (на материале произведений ирландской литературы XX–XXI веков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2012.

Педагогика и методика обучения

УДК 378

А.С. КАРАВАЕВА
(Волгоград)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ) ЗАДАЧ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ»

Рассматривается использование профессионально ориентированных (лингводидактических) задач в ходе текущего контроля для определения уровня сформированности лингводидактической компетенции бакалавра педагогического направления подготовки в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку» (английский язык). Обосновывается целесообразность их применения в условиях перехода системы высшего образования на новые образовательные стандарты, обеспечивающие системные изменения в педагогическом образовании в соответствии с потребностями общества и государства, и ориентированные на подготовку современного методически грамотного учителя иностранного языка, готового эффективно реализовывать цели обучения иностранному языку.

Ключевые слова: профессионально ориентированные (лингводидактические) задачи, бакалавр педагогического направления подготовки, лингводидактическая компетенция, целостность методической и лингвистической подготовки, методика обучения иностранному языку, текущий контроль.

ALINA KARAVAEVA
(Volgograd)

POTENTIAL OF PROFESSIONALLY ORIENTED (LINGUODIDACTIC) TASKS DURING THE CONTINUOUS ASSESSMENT OF THE COURSE “METHODOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING”

The article deals with the use of professionally oriented (linguodidactic) tasks during the continuous assessment for the determination of the level of the linguodidactic competence development of the bachelor of a teacher training program in the course of “Methodology of Foreign Language Teaching” (English language). There is substantiated the reasonability of their usage in the conditions of the system of higher education transferring to the new educational standards that provide with the systemic changes in the pedagogical education in accordance with the society and state requirements, and oriented to the training of a modern competent teacher of foreign languages who is ready to implement efficiently the aims of foreign language teaching.

Key words: professionally oriented (linguodidactic) task, bachelor of a teacher training program, linguodidactic competence, consistency of methodological and linguistic training, methodology of foreign language teaching, continuous assessment.

Конкретное содержание понятия «грамотность», являющегося одним из базовых показателей социально-культурного развития общества, исторически изменчиво, имеет тенденцию к расширению с ростом общественных требований к развитию индивида: от элементарных умений – к владению некоторым комплексом различных общественно необходимых знаний и навыков [1].

Подготовка современного методически грамотного учителя иностранного языка, готового эффективно реализовывать цели обучения иностранному языку, на одном из этапов его становления, в высших учебных заведениях, осуществляется в соответствии с текущими потребностями общества и государства, зафиксированными в ряде нормативных образовательных документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2002 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018), Концеп-

ция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, Проект модернизации педагогического образования РФ, Национальная доктрина образования в РФ, Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» от 18.10.13 № 544н. и др.) [7, 10].

В сложившихся новых образовательных условиях все больше придается значение усилению практической составляющей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков. Так, целесообразность повышения качества подготовки таких специалистов на основе принципа профессионально-педагогической направленности подчеркивают Л.К. Зубцова, С.Н. Макеева, Н.В. Языкова и др. [3, 4, 5, 11]. Профессионально-педагогическая направленность, согласно К.И. Саломатову, представляет собой методический принцип, реализация которого оказывает активное воздействие на все функции процесса обучения иностранному языку как специальности и служит средством опосредованной методической подготовки студентов [9].

Реализация данного принципа предполагает решение отдельных методических задач, что позволяет бакалаврам педагогического направления подготовки глубже понять сущность своей будущей профессии. В рамках проводимого нами исследования предложено использовать профессионально ориентированные (лингводидактические) задачи [6]. Анализ педагогических трудов и методических изданий выявил различные варианты обозначений задач, призванных осмыслить и предложить решение к специально смоделированной проблеме с использованием накопленных профессиональных знаний и умений. Н.В. Языкова рассматривает учебные методические задачи в качестве модели некоторой типичной проблемной ситуации, возникающей в профессионально-методической деятельности учителя иностранного языка [11]. О.Н. Игна трактует методические задачи как задания, используемые в методической подготовке (переподготовке) на уровне осмысления, проектирования и реализации практических методических, педагогических профессиональных действий (т. е. на теоретическом и на практическом уровне) с целью развития методической компетенции как интегративной основы профессионального педагогического роста [2]. Также в методической науке зафиксированы следующие обозначения: интегративные кейсы, метод ситуационного анализа (анализ конкретных ситуаций) и др.

На наш взгляд, предлагаемое нами понятие «профессионально ориентированные (лингводидактические) задачи» является узко ориентированным, непосредственно предназначенным для определения уровня сформированности лингводидактической компетенции бакалавров педагогического направления подготовки. Данные задачи отражают проблемные ситуации, возникающие в процессе обучения, с которыми сталкивается педагог-практик. Перенос реальных условий педагогической деятельности позволяет будущим учителям иностранного языка не только показать владение обобщенными знаниями и умениями по методике обучения различным аспектам иностранного языка и видам иноязычной речевой деятельности, но и дать анализ учебной ситуации, предложить свой вариант решения задачи, аргументировать использование тех или иных методических приемов, продемонстрировать знание современных требований и стандартов в педагогической деятельности.

Разработанный комплекс профессионально ориентированных (лингводидактических) задач, по нашему мнению, можно использовать в процессе лабораторных занятий в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку» (английский язык), относящегося к базовой части блока дисциплин.

Тематика разработанного фонда оценочных средств соответствует одному из разделов дисциплины, а именно «Формирование навыков и обучение видам речевой деятельности» (грамматический, лексический и фонетический аспекты обучения иностранному языку; обучение продуктивным видам речевой деятельности: говорение и письмо; обучение рецептивным видам речевой деятельности: аудирование и чтение).

Профессионально ориентированные задачи, выстроенные с соблюдением принципа последовательного усложнения, ориентированные на наиболее сложные аспекты профессиональной деятельности, разделены на три блока и приведены в соответствие с уровнями сформированности лингводи-

дактической (специальной) компетенции бакалавров педагогического направления и компонентами лингводидактической компетенции.

Соответственно, данные уровни сформированности лингводидактической компетенции демонстрируют и проявление тех компетенций, знаний, умений и навыков, которыми должен обладать бакалавр в результате освоения дисциплины «Методика обучения иностранному языку».

В первый блок включены профессионально ориентированные (лингводидактические) задачи, цель которых заключается в самостоятельном выделении и работе с основными единицами понятийного аппарата по определенной теме.

Например, в качестве таких профессионально ориентированных задач по разделу «Лексический аспект обучения иностранному языку (английский язык)» обучающимся были предложены задачи на [6]:

- соотнесение умений с видами речевой деятельности; принципов отбора лексического минимума с их определениями; этапов работы над лексическим материалом с видами деятельности, осуществляемыми на них; упражнений для формирования лексических навыков с их характеристиками и т. д.;
- определение видов упражнений, отталкиваясь от предложенных инструкций; видов семантизации, исходя из предложенных примеров и т. д.;
- размещение этапов работы над лексическим материалом в логической последовательности и подбор характеристик к ним и т. д.

Таким образом, в рамках данного блока профессионально ориентированных задач создаются необходимые условия, демонстрирующие и степень сформированности профессионального тезауруса у будущих специалистов в области преподавания английского языка, что выступает показателем профессионального мастерства. В результате исследования по самооценке методических знаний будущими и практикующими учителя иностранного языка, проведенного О.Н. Игной [2], выявлено, что знание методической терминологии относится к наиболее трудной категории среди знаний способов активизации учебной деятельности на уроке, знаний видов и способов контроля и оценки, знаний типов упражнений и заданий, знаний способов введения и закрепления нового материала, знаний форм работы с учащимися, знаний функций и роли учителя и учащихся на уроке. Данный фактор, согласно исследователю, объясняется тем, что понятийно-терминологическая система современного преподавателя «недостаточно строга, многозначна, синонимична, дублируется иноязычными терминами, усложняется и пополняется новыми терминами, характеризуется размытостью методически значимых понятий, изменением их значения и трактовки» [Там же, с. 94].

Во втором блоке предложены задачи, ориентированные на возможность самостоятельного применения имеющихся знаний и алгоритмов для решения задач, что демонстрирует сформированность лингводидактической (специальной) компетенции на репродуктивно-продуктивном уровне. Например, по тому же разделу обучающимся было предложено [6]:

- провести анализ заданий, предлагаемых учащимся для формирования лексических навыков, с определением формируемого вида лексического навыка, цели, этапа становления навыка, элемента лексической компетенции и признака сформированности лексического навыка;
- провести анализ упражнений, предлагаемых учащимся для формирования лексических навыков, с определением вида, целей, этапа и возможных трудностей при реализации;
- провести анализ видов работ над лексическим материалом и их логическое расположение исходя из их характеристик;
- провести классификацию видов деятельности, направленных на пополнение лексического фонда обучающихся;
- указать возможные способы семантизации нескольких лексических единиц с объяснением причин их выбора.

Данный блок задач также предусматривает проявление будущими учителями английского языка творческой деятельности по решению понятийно-терминологических задач.

Профессионально ориентированные (лингводидактические) задачи, включенные в третий блок, предполагают, что бакалавры педагогического направления подготовки, успешно усвоив теоретический материал по разделу, и, приобретя необходимый комплекс профессиональных знаний и умений, навыков, смогут самостоятельно разрешить профессионально ориентированную (лингводидактическую) задачу, даже не имеющую однозначного решения, что соответствует продуктивному уровню, на котором демонстрируются все компоненты лингводидактической (специальной) компетенции. По разделу «Лексический аспект обучения иностранному языку (английский язык)» обучающимся было предложено:

- разработать фрагмент урока по формированию у учащихся ... класса продуктивных и рецептивных лексических навыков, охватывающего, как минимум, два этапа работы над лексическим материалом, опираясь на материалы предложенного учебника;
- разработать фрагмент урока для учащихся ... класса, охватывающий, как минимум, два этапа работы над лексическим материалом (обязательно с включением этапа объяснения значения слова), опираясь на материалы предложенного учебника;
- разработать комплекс упражнений, применяемый при работе учащихся ... класса с лексическим материалом, который бы охватывал все этапы работы, опираясь на материалы предложенного учебника.

Таким образом, применение предлагаемого нами комплекса профессионально ориентированных задач в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку» позволит проверить сформированность определенных компетенций, прописанных как результаты обучения в программе данной учебной дисциплины [8]:

- способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся;
- готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета.

В заключение, считаем необходимым отметить, что потенциал использования формата предлагаемых нами профессионально ориентированных (лингводидактических) задач в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку» может способствовать разрешению ряда объективно существующих противоречий, ведущее из которых проявляется между результатами деятельности высшей школы, их представлением в образовательных программах, профессиональных стандартах и потребностями образовательного рынка труда в подготовке учителя иностранного языка.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении представляются нам:

- в создании профессионально ориентированных (лингводидактических) задач по другим разделам дисциплины «Методика обучения иностранному языку»;
- в рассмотрении возможностей использования данного формата предложенных задач при создании подобных для методики обучения другим иностранным языкам;
- в выявлении особенностей разработки комплекса профессионально ориентированных (лингводидактических) задач для контроля сформированности целостности методической и лингвистической компетенций бакалавров педагогического направления с двумя профилями подготовки;
- в использовании элементов профессионально ориентированных (лингводидактических) задач в структуре массовых открытых образовательных курсов на этапе аттестационных мероприятий при реализации программ высшего образования по соответствующему направлению подготовки.

Литература

1. Большой Российский энциклопедический словарь. Репр. изд. М.: Большая Российская энцикл., 2009.
2. Игна О.Н. Терминологические задачи для методической подготовки учителя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 10(163). С. 94–99.
3. Зубцова Л.К. Трудности адаптационного периода начинающего учителя иностранного языка // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 36–39.
4. Макеева С.Н. Профессионально направленное обучение иностранному языку будущих учителей как условие их подготовки к педагогической практике // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков: материалы Междунар. конф. (г. Москва, 17–19 марта 2016 г.). М.: Языки Народов Мира. 2016. С. 89–96.
5. Макеева С.Н. Профессионально направленное преподавание иностранного языка будущим бакалаврам педагогического образования // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (г. Псков, 18–20 мая 2015 г.). Киев: Логос, 2015. С. 244–248.
6. Милованова Л.А., Караваева А.С. Методический инструментарий оценки сформированности лингводидактической (специальной) компетенции в условиях перехода на ФГОС ВО 3++ // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3(39). С. 110–121.
7. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Портал ФГОС ВО. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).
8. Программа учебной дисциплины «Методика обучения иностранному языку». Направление 44.03.01 «Педагогическое образование». Профиль «Английский язык» (очная форма обучения). Волгоград, 2016 // Волгоградский государственный социально-педагогический университет. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.vspu.ru/files/programs/5a0d5b83169416f1d1a5824b11c8.pdf> (дата обращения: 02.11.2019).
9. Саломатов К.И. Методика профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности. Куйбышев: КГПИ, 1984.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержденный приказом Минобрнауки России от 22.02.18 № 121) // Портал ФГОС ВО. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 15.10.2019).
11. Языкова Н.В. Концепция методической подготовки студентов педагогических факультетов иностранных языков // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Филология, Теория языка, Языковое образование. 2008. С. 64–74.

УДК 37.022

В.А. КОРСУНОВА, Т.К. СМЫКОВСКАЯ
(Волгоград)

ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Анализируются технологические подходы к созданию инструментальных средств электронной информационно-образовательной среды. Приведены примеры систем управления контентом, обеспечивающих повышение качества образования и совершенствование образовательной деятельности.

Ключевые слова: *WordPress, IC-Битрикс, CMS, система управления контентом, электронная информационно-образовательная среда.*

VERONIKA KORSUNOVA, TATYANA SMYKOVSKAYA
(Volgograd)

TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF THE TOOLS OF ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT

The article deals with the analysis of the technological approaches to the development of the tools of the electronic information and education environment. There are given the examples of the content management systems providing the raise of the education quality and the improvement of the educational activities.

Key words: *WordPress, IC-Bitrix, CMS, content management system, electronic information and education environment.*

Наиболее оптимальным способом автоматизации образовательной деятельности в электронной информационно-образовательной среде на сегодняшний день является использование веб-приложения. Такой подход позволяет обеспечить выполнение базового требования к электронной информационно-образовательной среде вуза – доступ из любой точки подключения, где имеется сеть Интернет. Кроме этого, веб-приложения работают на основе браузера, что исключает необходимость установки на компьютеры каких-либо дополнительных программ. Это также упрощает доступ к инструментальным ресурсам электронной информационно-образовательной среды, позволяет пользоваться этими ресурсами всем обучающимся и преподавателям вуза.

Проектирование и разработка веб-приложений может осуществляться разными способами. В полной мере это можно сделать самостоятельно с использованием какого-либо языка, ориентированного на веб-разработку. Вместе с тем, разработку сайтов и веб-приложений целесообразно вести с использованием уже готовых систем управления содержимым сайтов – веб-платформ. Такие платформы обеспечивают базовый функционал сайта (оформление структуры сайта, регистрацию пользователей и др.), который может быть дополнен специфичными инструментами веб-приложения через разработку новых программных компонентов.

В последние годы в науке сложился следующий подход к трактовке **системы управления контентом** как к информационной системе или компьютерной программе, используемой для обеспечения и организации процесса создания, редактирования и управления контентом.

К основным функциям системы управления контентом относятся [5]:

- *создание* – предусматривает возможность выбора инструментов для создания контента, в том числе и в процессе совместной работы над содержанием;
- *управление* – предполагает организацию хранения, отслеживание версий и их изменений, осуществление контроля за доступом, управление потоками документов и интеграцию с другими информационными системами;

- *публикация* – автоматическое размещение контента на терминале пользователя, где соответствующие инструменты обеспечивают сопряжение внешнего вида страницы с дизайном всего сайта;
- *представление* – дополнительные функции, позволяющие представлять информацию в виде, удобном для навигации, поиска.

Преимуществом таких систем является то, что готовые системы не требуют затрат на разработку и отладку программной части.

По нашему мнению, основными преимуществами систем управления контентом являются:

- *интуитивно понятный интерфейс* (не требует от администратора специальных знаний для осуществления управления всеми операциями; при добавлении контента возможны смена стиля, цвета и размера шрифта, вставка изображения, выделение ссылок);
- *администрирование в режиме on-line* (изменение и добавление элементов сразу становится доступным и не нарушает функционирования ресурса);
- *снижение затрат на редизайн* (система управления предоставляет возможность осуществлять информационное обновление, работать и с графикой, меняя кнопки, баннеры и рисунки, находящиеся в папке с шаблонами, изменять сами шаблоны);
- *интерес для пользователей* (система управления позволяет отслеживать информацию о зарегистрированных пользователях, проводить тематические опросы, разграничивать права доступа к разделам и серверам).

Для подбора и создания индивидуального набора модулей используется система управления содержанием, которая значительно упрощает разработку программной части продукта.

Наиболее популярные системы управления содержанием на сегодняшний день представлены на рис.

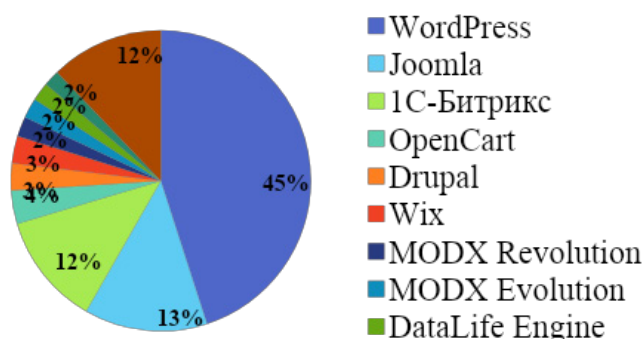


Рис. Общий рейтинг систем управления сайтом [4]

Систему управления содержанием можно разделить на:

- *Коммерческие коробочные CMS* – это системы, созданные на коммерческой основе. Такие системы создаются на гарантийной основе и можно в любое время обратиться за технической поддержкой или с претензией.
- *Open-source CMS, т. е. свободно распространяемые* – это системы с открытым кодом, которые могут быть усовершенствованы благодаря своей открытости.

Анализ имеющихся сведений о системах управления показывает, что большинство веб-разработчиков в России для создания сайтов учебных организаций среди коммерческих систем управления контентом наибольшую популярность по применению приобрела 1С-Битрикс, а среди свободных CMS наиболее востребованным является WordPress.

На сегодняшний день можно выделить много разных подходов к созданию инструментальных средств электронной информационно-образовательной среды. Чаще всего такие подходы основыва-

ются на продуктах компании «1С», предлагающей систему программ для поддержки и автоматизации образовательного процесса, готовые решения для построения корпоративных веб-ресурсов образовательной организации.

«1С-Битрикс: Внутренний портал учебного заведения» – это решение, построено на базе «1С-Битрикс: Корпоративный портал» и в полной мере наследует все функции данного продукта, но адаптировано под задачи образовательных учреждений [2].

«1С-Битрикс: Внутренний портал учебного заведения» является специальным дистрибутивом, учитывающим специфику учебного заведения и раскрывающим предварительно настроенное порталное решение:

- с готовой структурой внутреннего сайта, учитывает все потребности пользователя;
- для быстрой оценки спектра решаемых задач используется демонстрационный контент;
- для улучшения адаптации к стилистике учебного заведения предусмотрены дополнительные шаблоны дизайна;
- доступ к ресурсам системы осуществляется группами пользователей согласно их правам.

«1С-Битрикс» позволяет создать интернет-портал одновременно для сотрудников учреждения и портал для учащихся, а также для онлайн-поддержки образовательного процесса, коммуникации с преподавателями и учащимся между собой, организации совместной работы [1].

Основная задача продукта «1С-Битрикс: Внутренний портал учебного заведения» – предоставлять преподавателям, учащимся и сотрудникам удобный инструмент для накопления и хранения информации, взаимодействия и коллективной работы над задачами, автоматизации процессов [2].

Архитектура «1С-Битрикс: Внутренний портал учебного заведения» представляет собой комплексное решение и включает в себя [1]:

1. *Корпоративный портал для сотрудников учебной организации:* портал с представлением организации и сотрудников; корпоративный поиск в хранилище документов; планирование времени и тайм-менеджмент; поручения и задачи; рабочие группы и одновременная работа в корпоративном портале.

2. *Портал для учащихся (экстранет-зона)* – это надстройка над модулем «Экстранет» корпоративного портала, предназначен для учащихся и решения информационно-коммуникационных задач учебного процесса.

«1С-Битрикс: Внутренний портал учебного заведения» охватывает все грани деятельности учебного заведения и может быть использован для построения структуры с дополнениями и учетом конкретных нюансов каждого образовательного учреждения.

Платформа WordPress отличается от других платформ тем, что имеет двойственную природу. С одной стороны, она может работать как простой детский конструктор, позволяющий из «кубиков» (плагины, темы) собрать то, что необходимо без навыков программирования. С другой стороны, эта платформа с очень сложным уровнем [6].

WordPress одна из популярных и самых лучших систем управления сайтами, созданных на основе свободной лицензии.

Система WordPress является серверным веб-приложением, написанном на языке PHP. Для хранения настроек и содержимого сайтов WordPress использует систему управления базами данных, т. е. MySQL.

При получении запроса веб-сайт обращается к ядру CMSWordPress, далее управление передается другим компонентам системы, которые формируют страницу, на основе файлов темы оформления и полученной информации из базы данных и пересылают пользователю в качестве ответа.

В базе данных хранятся настройки сайта, а также числовая и текстовая информация. Графические изображения и мультимедийный контент хранятся на сервере в папка. Медиа контент может добавляться на страницы сайта из внешних серверов Интернета. Содержимое сайтов, созданных на WordPress, публикуется в виде записей и страниц. основополагающим фактором для правильной организации

сайта, выбора способов размещения и обновления информации, планирования внутренней структуры, является понимание предназначения страниц, записей и рубрик.

Помимо текста сайт содержит графические изображения, медиаконтент – видео, flash-анимацию, галереи изображений и др.

Система WordPress позволяет осуществлять персонифицированный доступ к сайту, для чего используется система учетных записей. При установке WordPress создается учетная запись администратора. Это позволяет создать сайт и провести первоначальную настройку и определить порядок создания новых учетных записей.

Кроме этого пользователи могут получать роли редактора, автора, участника или подписчика сайта. Гибкая настройка необходимых уровней доступа к настройкам и содержимому сайта осуществляется за счет разделения пользователей по ролям.

Для настройки сайта под собственные нужды WordPress представляет различные механизмы, к которым относятся: темы оформления, плагины, виджеты и меню.

Плагин WordPress – программное дополнение, призванное внести в работу сайта дополнительную функциональность. Плагин, как и тема оформления, состоит из набора php-файлов, внутри которых содержится программный код, добавляющий новые возможности.

С помощью плагинов на сайте можно скорректировать способы отображения информации; добавить новый функционал (рейтинг, опросы, борьба со спамом, новые типы контента и др.).

Простые плагины позволяют вывести какой-либо текст или картинку в указанном месте сайта. Большие и сложные плагины дают возможность превратить сайт в систему электронного обучения, социальную сеть, форум поддержки и др.

Сайт, созданный на WordPress, имеет две интерфейсные части: 1) сайт, в котором работают пользователи; 2) административная панель (консоль управления), которая предназначена для выполнения операций по настройке и обслуживанию сайта, размещению на нем информации. При обращении к административной панели необходимо указывать логин и пароль.

Кроме стандартного набора возможностей, прописанных в той или иной теме, WordPress позволяет сделать более сложными оформление и функциональные возможности за счёт всевозможных дополнений.

Многие системы управления разрабатываются специально под конкретные задачи, поэтому прежде чем установить CMS, нужно правильно оценить какие из них подойдут более всего для создания сайта учреждения [3].

Каждая из проанализированных систем имеет свои «достоинства» и «недостатки», но каждая способна быть отличным инструментальным средством электронной информационно-образовательной среды.

«1С-Битрикс» является лидером среди платных CMS. В связи с тем, что система является платной, поддержка осуществляется разработчиком (на платной основе). Система обладает широкой функциональностью, имеет достаточно подробную документацию, условно «готовые» модели и решения для использования в проектах. К отрицательным сторонам «1С-Битрикс» можно отнести высокие требования к ресурсам хостинга, избыточная функциональность ведёт к огромному количеству неиспользуемого программного кода, а это приводит к снижению производительности, чтобы выйти за рамки стандартной функциональности сайта требуется глубокий разбор сложного кода системы [1]. Управление сайтом не специалистом, приводит к дилетантскому подходу в поддержке сайтов.

WordPress – система управления содержимым с открытым исходным кодом, распространяется бесплатно. Одной из главных особенностей WordPress является организация базы данных, для которой характерно то, что за счет гибкости и функциональности связей выполняется вывод на страницу материала любого вида с любыми параметрами. Механизм, позволяющий создавать произвольное количество связей между объектами содержимого сайта (таксономия), предполагает гибкую схему организации структуры сайта.

Кроме стандартного набора возможностей, прописанных в той или иной теме WordPress позволяет усложнять оформление и функциональные возможности за счет дополнений (плагинов), которые может писать сторонний программист.

Платформа WordPress является максимально применимой и в плане строения и структуры, и в плане инструментальных средств для разработки сайта-конструктора учебной документации. При этом не потребуются глобальных и даже минимальных денежных затрат, только знания и умение разработчика.

Литература

1. «1С-Битрикс: Управление сайтом» – достоинства и недостатки с точки зрения веб-разработчика // МетодЛаб. [Электронный ресурс]. URL: https://www.methodlab.ru/articles/bitrix_dostoinstva_i_nedostatki (дата обращения: 26.10.2019).
2. Васин М.И., Горбатюк В.Ф., Ковзев Д.Г. [и др.] Портал учебного заведения «1С-Битрикс» // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2010. № 1. С. 125–128.
3. Крюкова Г.Н. Выбор CMS при создании сайта организации // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2014. № 10. С. 246–247.
4. Рейтинг CMS // iTrack. [Электронный ресурс]. URL: <https://itrack.ru/research/cmsrate/> (дата обращения: 26.10.2019).
5. Савельева Н. Системы управления контентом // Открытые системы. СУБД. 2004. № 4. С. 41–47.
6. WordPress – это просто? // Wpcraft. [Электронный ресурс]. URL: <https://wpcraft.ru/2017/wordpress-eto-prosto/> (дата обращения: 26.10.2019).

УДК 37

А.Е. МОЖНАЯ, Е.М. ФИЛИППОВА
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ В MS ACCESS

Рассматриваются теоретические аспекты использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе. Описана авторская база данных электронного учебно-методического комплекса по информатике «Проверь себя». Показаны возможности ее применения в учебной деятельности.

Ключевые слова: информатика, цифровые образовательные ресурсы, электронный учебно-методический комплекс, база данных, MS Access.

ANASTASIYA MOZHNAYA, EUGENIYA FILIPPOVA
(Volgograd)

FEATURES OF DEVELOPMENT OF ELECTRONIC EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SET OF COMPUTER SCIENCE IN MS ACCESS

The article deals with the theoretical aspects of the use of digital learning resources in learning process. There is described the authors' data-base of the electronic educational and methodological set of computer science "Check yourself". There is demonstrated the potential of its use in learning activity.

Key words: computer science, digital learning resources, electronic educational and methodological set, data-base, MS Access.

В современном образовательном процессе ярко выражена тенденция слияния обучающих, информационных технологий и формирования на этой основе принципиально новых интегрированных технологий обучения – цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), т. е. законченных интерактивных мультимедиа продуктов, направленных на достижение дидактической цели или решение определенных учебных задач [5]. Под ЦОРОм понимается:

- представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса (Л.И. Горохова) [1];
- доступная в цифровом виде совокупность данных, используемая в учебном процессе как единое целое (И.Г. Калаева) [3];
- информационный источник, который содержит графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную информацию, направленный на достижение образовательных и воспитательных задач учебного процесса (М.В. Кравченко, А.В. Филонова) [9].

Исследования О.Н. Байчура, Н.А. Бухтояровой, Л.И. Гороховой, А.Х. Гусевой, А.В. Золкиной, А.Г. Каменской, И.Г. Калаевой, М.В. Кравченко, Л.В. Крашенинниковой, Н.В. Ломоносовой, Н.С. Салимовой, И.В. Тихонова, А.В. Филоновой, Д.С. Шапиева и др. посвящены ЦОРах, применяемым на различных уроках и уровнях образования. По мнению Д.С. Шапиева, использование цифрового образовательного контента в современном образовательном процессе способствует более качественной подготовке обучающихся, что позволяет интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, поднять интерес обучающихся к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы [10].

По мнению исследователей, наиболее эффективными среди ЦОРов считаются электронные пособия и учебно-методические комплексы.

Использованию электронных пособий в обучении посвящены исследования К.В. Алексеевой, А.А. Башкарёвой, Д.М. Берелтуевой, И.С. Волковой, А.А. Захарова, К.В. Каминской, Т.В. Ларченко, Д.В. Лукашенко, И.Л. Сергиевской, Н.В. Федорова, И.М. Яхонтовой и др. По мнению авторов, они позволяют повысить качество обучения, сделать его динамичным, решать задачи наглядности, доступности, индивидуальности, контроля, самостоятельности. Также электронное учебное пособие активизирует учебно-познавательную деятельность и позволяет осуществлять дифференцированный подход к каждому ученику, что дает возможность самостоятельно без помощи учителя изучать предлагаемый материал, расширять свой кругозор [4]. Однако переход на электронное издание не подразумевает под собой электронную книгу или возможность открыть необходимую информацию с помощью клика мышки. Электронное издание представляет собой комплекс мероприятий, при прохождении которых можно получить эффект от данного метода [8].

Различные аспекты использования электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) в разных областях знаний исследованы в работах Е.А. Бойко, А.К. Болвако, Л.В. Боровской, Н.Н. Быковой, Л.В. Веденеевой, А.И. Дусева, И.С. Журавлевой, А.В. Забавской, Е.В. Зарукиной, С.А. Иванова, Т.О. Калугиной, И.А. Кейзер, О.В. Липатовой, Е.С. Любушкиной, В.С. Малашенкова, Л.А. Мизеринь, Н.О. Омаровой, О.А. Омарова, Н.А. Орешкиной, Т.Л. Пашко, Л.Б. Половниковой, Е.В. Радион, Е.Е. Смирновой, О.А. Удотовой, Т.И. Хопряниновой и др.

Для преподавателей-предметников, желающих повысить эффективность усвоения изучаемого материала, большую актуальность приобретает задача создания ЭУМК, который обеспечивает возможность самостоятельно освоить весь учебный курс или какой-то его раздел, а также объединяет в себе качества учебника, справочника, задачника и контрольно-диагностической системы. Использование готовых электронных учебников не всегда возможно и целесообразно. Авторские учебно-методические материалы, наработанные за годы преподавания, дают лучший эффект обучения, т. к. он адаптирован для контингента учащихся и ограниченного количества учебного времени. Под учебно-методическим комплексом понимается совокупность нормативных документов и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию дисциплины в образовательном процессе и способствующих эффективному освоению обучающимися учебного материала [7].

Несмотря на желание и готовность учителей модернизировать учебный процесс, создание и внедрение ЭУМК затруднено по разным причинам. Электронные учебники создаются, как правило, в среде HTML с использованием гипертекстовых и мультимедийных технологий с применением таких программных средств, как Share Point Designer, Macromedia Dreamweaver, Microsoft Expression Web, Microsoft Front Page [6]. Таким образом, создание интерактивных обучающих Web-материалов, кроме знаний предмета и опыта преподавания, требует высокого уровня квалификации преподавателя в области современных информационных технологий: практических навыков работы с необходимым программным обеспечением, а иногда и навыков программирования. Проблема заключается в том, что опыта и квалификации учителя в программировании обычно не достаточно.

Анализ творческих работ учителей, их мнений на курсах повышения квалификации, на сайтах и форумах Интернета дает основания утверждать, что создание ЦОР без элементов программирования под силу преподавателям разных специальностей.

Большинство преподавателей-предметников с большим опытом работы имеют в наличии электронные дидактические и методические материалы, которые объединяют в учебно-методические комплексы. Как правило, это документы, созданные с помощью программ офисного пакета MS Office (текстовые документы MS Word, электронные таблицы MS Excel, презентации MS Power Point) или ему подобного, применение программ-оболочек для создания компьютерных тестов. В тоже время приложение MS Access из пакета MS Office предпочитают не осваивать и не видят возможности его использования для создания ЦОР.

Между тем, универсальность программы, ее гибкость, возможность создавать информационные системы, автоматизирующие обработку данных, делают ее весьма удобной для создания ЭУМК. Такой комплекс может содержать базу знаний предметной области, включающей текстовые данные, иллюстрации, схемы, а также базу вопросов и ответов для компьютерного тестирования. С помощью таких объектов как формы, запросы, отчеты, макросы можно создать удобный интерфейс для просмотра и поиска нужной информации, проведения тестирования, автоматического оценивания и просмотра результатов. Применение гиперссылок и внедрение информационных объектов любого типа дает возможность использовать текст, графику, электронные таблицы, аудиофайлы, видео и т. д. Таким образом, можно создать интерактивный мультимедийный программный продукт с авторским содержанием курса и использовать его как учебно-методический комплекс. Преимуществом такого ЭУМК будут заложенные в СУБД MS Access возможности запуска программы на всех ПК с установленным пакетом MS Office, защиты данных и разделения доступа к конкретной информации разным группам пользователей, расширения и модификации базы данных.

В самом общем виде можно сказать, что базы данных – это большие массивы информации о какой-либо сфере производственной или общественной деятельности, предназначенные для коллективного использования и допускающие компьютерную обработку [2].

Разработка ЭУМК осуществляется в несколько этапов: сохранение файла базы данных (БД), ее структуры, которое подразумевает конструирование базовых таблиц и организацию связей между ними, тестирование БД, создание форм, запросов, отчетов. В дальнейшем БД может использоваться как шаблон. Наполнив базовые таблицы иным содержанием, слегка видоизменив макеты форм и отчетов, можно получить базу знаний и контрольно-диагностическую систему другой предметной области.

В качестве примера рассмотрим авторскую БДЭ УМК «Проверь себя» об устройстве компьютера («Информатика», школьный уровень), разработанную в MS Access.

Запуск файла БД приводит к открытию кнопочной формы «Главная», которая играет роль основного меню приложения и дает доступ ученику к необходимым операциям: «Начать тест», «Продолжить тест», «Результат», «Ошибки», «Словарь терминов», «Схема», «Выход из программы» (см. рис. 1).

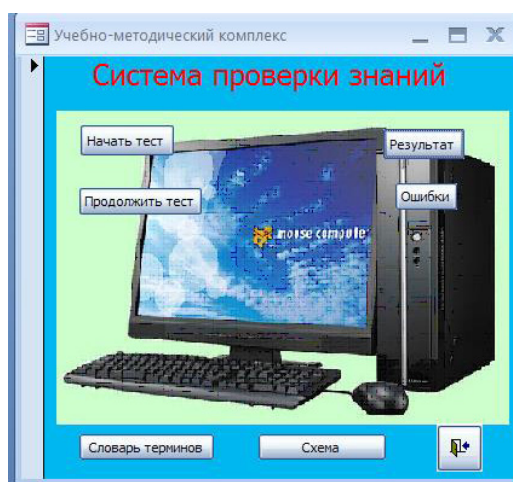


Рис. 1. Форма «Главная». Начало работы программы

Количество кнопок на главной кнопочной форме может варьироваться. Например, для просмотра нескольких интерактивных схем можно сделать кнопку выхода на «подменю». Для удобной работы учителя можно сделать для него отдельное меню приложения. Можно создать страницы доступа к базе данных и работать с ЭУМК по сети.

БД состоит из двух блоков (предметная область и система тестирования) и содержит пять базовых таблиц, три запроса, десять форм, один отчет, макросы. Структура БД и схема связей базовых таблиц представлена на рис. 2.

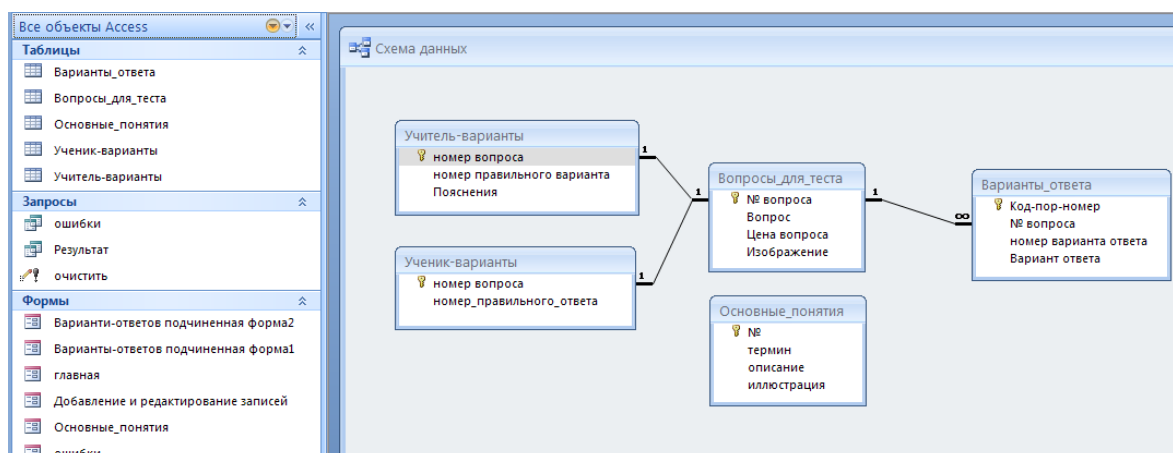


Рис. 2. Структура БД

Таблица «Основные понятия» содержит материал курса в виде отдельных фрагментов, которые соответствуют терминам и понятиям. Структура таблицы: термин, описание, иллюстрация. Термин – устройство, процесс, параметр и т. д. Описание – определение и краткая характеристика понятия. Иллюстрация – это фотография устройства или схема, которая может пояснять принцип работы, взаимодействие, процесс. Для заполнения этой таблицы создана разделенная форма «Добавление и редактирование записей» (см. рис. 3).

Рис. 3. Форма «Добавление и редактирование записей»

Преимущество разделенной формы заключается в том, что для работы с записями можно использовать как режим одиночной формы, так и режим таблицы. Для удобства в форму помещена командная кнопка «Добавить запись» с внедренным макросом.

Одиночная форма «Основные понятия» предназначена для работы с интерактивными схемами и может использоваться для добавления и редактирования записей.

На рис. 4 иллюстрируется интерактивная схема устройства компьютера и командная кнопка «6», при щелчке на которую показывается дополнительная информация про блок питания компьютера (см. рис. 4). Для командных кнопок «1» – «10» созданы макросы, которые вызывают форму «Основные понятия» и устанавливают необходимые фильтры.

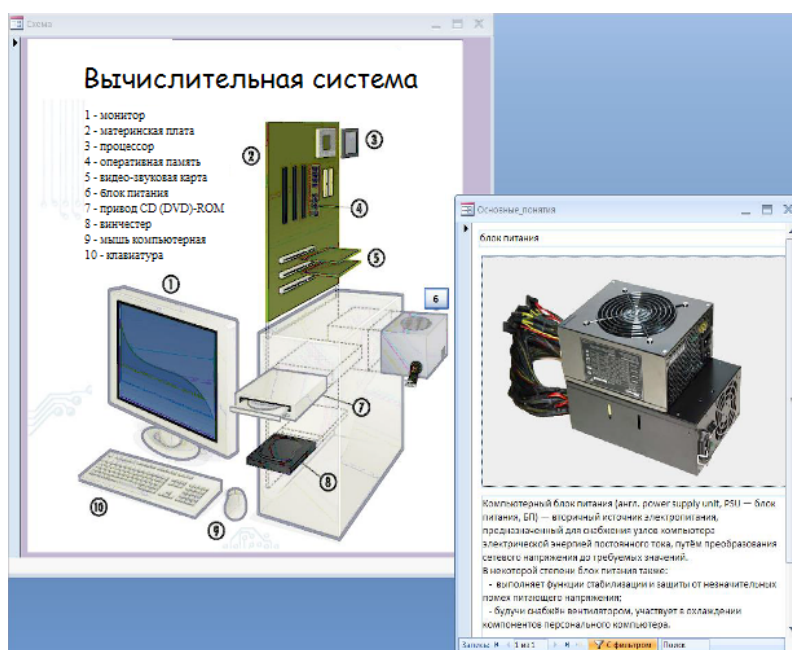


Рис. 4. Интерактивная схема с формой «Основные понятия»

Интерактивные схемы могут выглядеть по-разному: классификация периферийных устройств, схема обработки или кодирования данных, этапы создания ЭВМ, ученые в области информатики и их вклад в науку и т. д. Термин «схема» – условный. Это графическое изображение, где кроме автофигур и рисунков SmartArt могут присутствовать фотографии и текст, в том числе отсканированные иллюстрации, картинки из Интернета или созданные схемы с помощью программ для работы с изображениями и текстом. Главное, чтобы схема была информативной и доступной для понимания. Интерактивная модель содержит элементы управления, которые поясняют и детализируют описание. С помощью грамотно организованных диалоговых методик можно в наглядной и доступной форме донести необходимые сведения, активизируя при этом учебно-познавательную деятельность.

Для каждой интерактивной схемы необходима отдельная форма, область данных которой занята внедренным рисунком. В качестве элементов управления используются раскрывающиеся списки, гиперссылки на внешние источники данных, командные кнопки, связанные формы и т. д. Программа “MS Access” имеет много возможностей для создания интерактивных элементов, предлагает удобные режимы работы (конструктор, макет), позволяет использовать мастера и встроенные функции, макросы, элементы ActiveX. Достаточно проявить воображение и подыскать подходящий вариант, для которого не обязательно владеть навыками программирования.

Кроме схем для знакомства с основными понятиями в БД создана форма «Словарь терминов». Форма содержит кнопки букв алфавита, кнопки «вперед», «назад», позволяет быстро найти пояснения и иллюстрацию нужного термина (см. рис. 5 на с. 70).

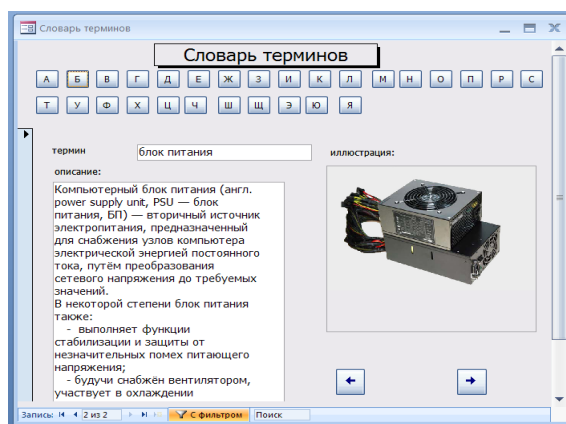


Рис. 5. Форма «Словарь терминов»

Таким образом, с помощью словаря и необходимых интерактивных схем создается база знаний предметной области, которая объединяет в себе качества справочника и учебного пособия с нелинейной структурой. Такой подход позволяет знакомиться с материалом избирательно, по собственному плану, быстро повторить и даже составить конспект, не тратя время на поиск сомнительной информации в Интернете.

Неотъемлемой характеристикой учебно-методических материалов являются вопросы для закрепления и повторения пройденного. В случае электронных образовательных материалов предлагаются компьютерные тесты для контроля и самоконтроля. Программа MS Access позволяет сконструировать различные типы компьютерных тестов: выбор одного правильного ответа из нескольких, выбор нескольких правильных ответов, на соответствие и т. д. Существует возможность создания контрольно-диагностических систем с сохранением сведений о результатах тестирования одного или нескольких учеников.

Контрольно-диагностическая система в рассматриваемом примере БД создана по наиболее популярному типу – «выбор одного правильного ответа из нескольких», и предусматривает вопросы с использованием изображений и варианты ответов к ним, один из которых правильный. В зависимости от сложности вопроса назначается разное количество баллов за правильный ответ. Результаты тестирования одного ученика сохраняются и используются для оценивания и анализа ошибок.

Для удобного заполнения таблиц данными создана форма «Создание теста» для учителя, которая предусматривает одновременное заполнение полей в таблицах: «Вопросы для теста», «Варианты ответа», «Учитель-варианты». Форма позволяет задать цену вопроса в баллах и пояснение к правильному ответу для работы над ошибками (см. рис. 6).

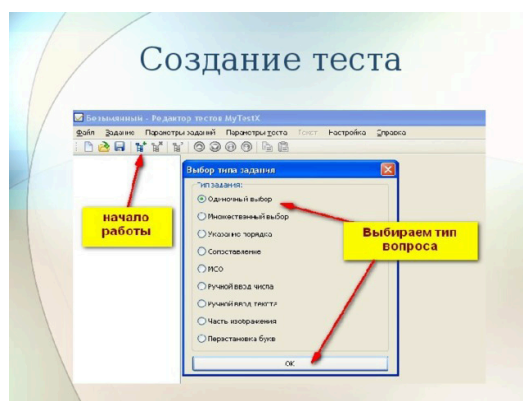


Рис. 6. Форма «Создание теста» для учителя

Тестирование осуществляется с помощью формы «Тестирование» для ученика, которая внешне похожа на форму для учителя. Она предназначена для просмотра данных таблиц «Вопросы_для_теста», «Варианты_ответа» и заполнения данных в таблице «Ученик-варианты». В форме созданы группа переключателей для выбора правильного ответа и кнопки перехода по записям, также предусмотрена блокировка записей от изменения в таблицах «Вопросы_для_теста», «Варианты_ответа» (см. рис. 7).

Рис. 7. Форма «Тестирование» для ученика

Анализ тестирования и подсчет баллов осуществляются с помощью запросов «Результат», «Ошибки». Результаты тестирования выводятся в отчет «Результат», где происходит также оценивание. Ошибки, допущенные при тестировании, и пояснения к ним можно просмотреть в форме «Ошибки». Для того чтобы начать тест заново, предусмотрен запрос «Очистить», который обновляет таблицу «Ученик-варианты», заменяя все номера ответов нулями.

БД ЭУМК «Проверь себя» поэтапно была апробирована учителями информатики в 9–11 классах учебных заведений Волгограда, подтвердила интерес обучающихся к электронной форме занятий, активизировала восприятие учебного материала по информатике, показала повышение уровня мотивации школьников к учебной деятельности, позволила улучшить и облегчить работу преподавателя.

Данный пример БД ЭУМК описывает возможности применения программы “MS Access” в учебном процессе, в том числе в качестве шаблона для создания подобных учебно-методических комплексов, с сохранением структуры БД.

Таким образом, исследование возможностей использования MS Access в учебном процессе демонстрирует перспективы применения программы, а создание специализированных информационных систем в MS Access, которые можно использовать в качестве учебно-методических комплексов является хорошим тренингом для развития творческих способностей и навыков работы преподавателей с офисными программами.

Литература

1. Горохова Л.И. Применение цифровых образовательных ресурсов // Фестиваль педагогических идей. [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/index.php?numb_artic=411543 (дата обращения: 03.10.2019).
2. Зафиевский А.В., Короткин А.А., Лататув А.Н. Базы данных: учебное пособие. Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2012.
3. Калаева И.Г. Классификация ЦОР и ЭОР. Использование ЦОР и ЭОР на уроках истории. [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/klassifikatsiia-tsor-i-eor-ispol-zovaniie-tsor-i-eor-na-urokakh-istorii.html> (дата обращения: 03.10.2019).
4. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Бент Б. Андресен, Катя ван ден Брик. 2-е изд. М.: Дрофа, 2007.

5. Понятие цифровых образовательных ресурсов // Языки программирования. Microsoft Visual Studio 2010. [Электронный ресурс]. URL: https://life-prog.ru/1_41530_ponyatie-tsifrovih-obrazovatelnih-resursov.html (дата обращения: 13.07.2019).
6. Трегубова О.П. Создание электронного учебника // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/526252/> (дата обращения: 15.05.2019).
7. Удотова О.А. Электронные учебно-методические комплексы как средство повышения качества образовательного процесса в вузе // Письма в Эмиссия. Офлайн: электрон. науч. журнал. 2011. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1535.htm> (дата обращения: 05.09.2019).
8. Федоров Н.В., Яхонтова И.М. Электронные учебные пособия: тенденции разработки и использования в учебном процессе // Цифровизация экономики: направления, методы, инструменты: сб. материалов I Всерос. студен. науч.-практ. конф. (г. Краснодар, 21–25 янв. 2019 г.). Краснодар: Изд-во Кубан. гос. аграр. ун-та им. И.Т. Трубилина, 2019. С. 228–231.
9. Филонова А.В., Кравченко М.В. Цифровые образовательные ресурсы, как составляющая часть электронного образовательного пространства учителя географии // Вестник научных конференций. 2018. № 3-4(31). С. 160–162.
10. Шапиев Д.С. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности учителя // Молодой ученый. 2019. № 16. С. 296–298. URL: <https://moluch.ru/archive/254/58204/> (дата обращения: 22.07.2019).

УДК 371.485

А.О. ПУТИЛО, В.Г. ПАТРИН
(Волгоград)

МОДЕЛЬ ШКОЛЫ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ И МОЛОДЕЖИ «СЕМЬЯ – ШКОЛА ЛЮБВИ»

Описывается модель школы взаимного обучения многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви». Разработанная модель школы отличается от существующих оздоровительных и трудовых лагерей и краткосрочных школ круглосуточно-го пребывания многопрофильной направленностью и ведущим методическим принципом, основанным на триединстве человеческой природы. Эксперимент проводился в рамках долгосрочного проекта № 1802090 международного открытого грантового конкурса «Православная инициатива 2018–2019».

Ключевые слова: школа взаимного обучения, система воспитания, методическая модель, православная педагогика, семья, семейные ценности.

ANNA PUTILO, VYACHESLAV PATRIN
(Volgograd)

MODEL OF COLLABORATIVE LEARNING SCHOOL OF MULTIPLE CHILDREN FAMILIES AND YOUTH “FAMILY – SCHOOL OF LOVE”

The article describes the model of collaborative learning school of multiple children families and youth “Family – School of love”. The developed model of the school differs from the existing recreation and labor camps and short-time schools of 24-hour stay by its multidisciplinary direction and the leading methodological principle based on the trinity of people nature. The experiment was conducted as a part of long-time project # 1802090 of the international open grants competition “Orthodox initiative 2018–2019”.

Key words: school of collaborative learning, educational system, methodological model, Orthodox pedagogy, family, family values.

В современном обществе одной из значимых проблем является снижение значимости семьи [5, 6, 7 и др.], приводящее к высокому проценту одиночества, низкой рождаемости и старению населения. В частности, молодые люди не нацелены на вступление в брак, предпочитая отношения без обязательств, другие же, зарегистрировав отношения, не спешат венчаться и рожать детей. До начала проекта было проведен опрос в среде молодежи, определяющее проблемное поле. Исследование проводилось с помощью Google Forms. По их результатам был сделан вывод, что часть молодых людей не нацелена на вступление в брак, предпочитая отношения без обязательств (83,6%), другие же, зарегистрировав отношения, не спешат венчаться (62,2%) и рожать детей (47,8%). Следующим шагом была оценка общественной ситуации. По официальным данным Волгоградстата в 2017 г. на 1000 браков пришлось 638 разводов. Велико в Волгоградской области и количество аборт, составляющих 62,8 аборта на 100 родов, среди них доля первобеременных составляет 7,2%, доля женщин до 24 лет – 20,2%; 43,5% от общего количества аборт составляют добровольные аборты [4]. По информации Комитета социальной защиты населения Волгоградской области, за социальной помощью в первом квартале 2017 г. обращались 33968 детей одиноких родителей из 25217 неполных семей, что составляет 60% от общего числа неполных семей.

Для определения причины приведенных показателей, было проведено очное интервьюирование представителей молодежи, в результате которого было выявлено, что большинство из опрошенных выросли в неполных семьях, и только треть из них имеют родных брата или сестру. Мы предположили, что именно ложные стереотипы и отсутствие позитивных примеров влияют на представления о семье в среде молодежи, формируют сомнения в необходимости семьи и возможности семейного счастья.

Таким образом, в качестве эксперимента в рамках проекта мы решили попробовать создать условия для ознакомления с бытом и взаимоотношениями в многодетных семьях.

Реализация модели требовала подготовленной аудитории, поэтому проект начался с повторного анкетирования и отбора фокус-группы, с проведения очных мероприятий в диалоговой форме. Анкетирование проводилось в высших учебных заведениях и на православных приходах города, оно включало определение пола и возраста респондента, его семейного статуса, состава семьи родителей респондента (полная/неполная семья), наличие братьев или сестер, личной позиции по отношению к семье, христианским семейным ценностям, сожительству, рождению детей и многодетности. В конце формы опроса располагалась краткая информация о проекте, заинтересовавшимся предлагалось оставить данные о себе для последующего участия в его мероприятиях. По результатам работы была составлена база данных с информацией об участниках опроса, готовых к взаимодействию в сфере формирования в обществе традиционных семейных ценностей. Всем людям, давшим свое согласие на участие в проекте, были направлены приглашения на летнюю школу. Принявшие его и стали участниками программы, их анкеты были проанализированы, а данные использованы для оценки исходных показателей. Для создания условий реализации программы общее число участников школы не должно превышать 100 человек, включая малолетних детей. Фокус-группа из числа молодежи не должна быть более 30 человек, превышение количества участников может значительно увеличить время, отводимое на проведение индивидуальной работы и контроль за достигнутыми результатами.

Для обеспечения непрерывного взаимодействия участников школы было решено организовать двухнедельную смену с круглосуточным пребыванием на территории Епархиального лагеря «Истоки» (х. Пятиизбянский Калачевского р-на Волгоградской обл.). Большое значение имело расположение школы, территориально удаленное от города. Все участники были выключены из повседневных занятий и привычного быта. Среди правил для членов школы были: соблюдение норм христианской морали, участие в богослужениях, ежедневной молитве и в программных мероприятиях. Для молодежи было обозначено дополнительное условие – оказание бытовой и хозяйственной помощи многодетным семьям. В результате совместной с семейными людьми работы и общения с детьми представители молодежи оценили распорядок дня родителя и примерили на себя роль матери или отца. Сама организация смены создавала условия для усвоения навыков общежития и выработки навыка христианского уклада жизни.

Концепция проекта основывалась на методике взаимного обучения – это «групповое обучение, при котором каждый из учащихся является одновременно учителем по отношению к другим членам группы, помогая им освоить те знания и умения, которыми он владеет наиболее успешно, что способствует повышению эффективности обучения» [1]. Поскольку данная методика реализуется в рамках работы по актуализации семейных ценностей, она предполагает привлечение разных по семейному статусу социальных групп: многодетных семей; молодых семей; молодежи в возрасте от 14 до 35 лет, не состоящей в браке. В ходе непрерывного взаимодействия происходит обмен опытом в области семейной жизни, материнства и отцовства. В дополнение к этому способу работы модель школы включала классические занятия со специалистами по педагогике, психологии и богословию, призванные дать представление об основах ценностных ориентиров в области семьи.

Правильное понимание ценности семьи возможно только в контексте понимания других христианских ценностей, которые имеют общечеловеческое значение. Семейные ценности – это только особая форма этих общих ценностей. Особенностью христианских ценностей можно назвать то, что они затрагивают всю полноту человеческой природы, т. е. и дух, и душу, и тело. Поэтому понять их силу и смысл можно только через целостный подход, когда прорабатываются все сферы человеческой жизни – духовные, душевные и физические.

Основным методическим принципом модели школы «Семья – школа любви» является учет трехчастного деления природы человека на дух, душу и тело. В основании данного принципа лежит важ-

ная христианская идея единства человека как целостного существа, в котором три его части (дух, душа и тело) составляют полноту человеческой природы. Так, в 1-м Послании к фессалоникийцам апостол Павел пишет: *«Сам же Бог мира да освятит вас во всей полноте, и ваш дух и душа и тело во всей целостности да сохранится без порока в пришествие Господа нашего Иисуса Христа»* (1 Фес. 5:23). В конечном счете речь идет о человеке как целостной личности, которая объединяет все три уровня человеческого существа, и работу школы можно определить как направленную на формирование целостной гармоничной личности.

Тело. В православной традиции на тело как часть человеческого существа накладывается вуаль обесценивающего пренебрежения, при этом в обоснование приводятся слова из Писания о Марфе и Марии (Лк. 10:38–42), где Мария, которая слушала слова Христа, «избрала благую часть», в отличие от своей сестры Марфы, которая «заботилась о большом угощении», т. е. взяла на себя хозяйственные заботы о телесных потребностях людей. В аскетической литературе (казалось, где бы как не здесь такое пренебрежительное отношение к телу должно быть воспето во всей полноте) есть ряд рассказов, в которых людей, возносящихся в своем самомнении над материальными потребностями, спускали на землю. Например, рассказ об Иоанне Колове из Алфавитного патерика: Рассказывали об авве Иоанне Колове. Сказал он однажды старшему брату: *«Я решился не иметь никаких забот, как не имеют их Ангелы, которые ничего не работают, а непрестанно служат Богу»*, – и, скинув с себя одежду, пошел в пустыню. Прожив там одну неделю, возвратился к своему брату. Когда постучался в двери, брат узнал его, но, не отворяя дверей, спрашивает: *“Кто ты?”*. Он сказал: *“Я Иоанн, брат твой”*. Отвечает ему: *“Иоанн стал уже Ангелом, и его нет между людьми”*. Иоанн упрашивал и говорил: *“Это я”*. Но тот не отворил ему, а оставил его скорбеть до утра. После, отворив ему двери, сказал: *“Ты человек, и тебе нужно опять работать, чтобы пропитать себя”*. Иоанн поклонился ему и сказал: *“Прости мне”*» [2, с. 149–150].

Семья, православная или нет, тоже должна «стоять на земле». Забота о пропитании своей семьи – важная часть в жизни мужа и жены. Отсутствие навыков у супругов по организации быта – серьезная проблема для всей семьи. К мероприятиям, которые регулировали именно телесную составляющую в ходе реализации школы, относился, прежде всего, распорядок дня. Сон и еда – основные телесные потребности человека. Умение жить по распорядку помогает человеку правильно организовать свою жизнь, дисциплинирует его, а для тела нужна именно дисциплина. Вторым мероприятием «для тела» является физическая зарядка, которая нацелена на то, чтобы привести человеческий организм в тонус, обеспечить приток крови в мозг, насытить его кислородом. Семья, в которой родители и дети регулярно делают зарядку, будет более здоровой не только в телесном, но и моральном плане. Далее следует совместный прием пищи, который, несмотря на то, что это во многом «телесная» процедура, является важным душевно-духовным моментом, который объединяет людей. Недаром трапезу называют продолжением богослужения. Совместный прием пищи в постные дни особенно важен для воспитания в нашей христианской культуре, т. к. благодаря этому многие учатся поститься. Кроме того, многие послушания, которые несли участники школы, были связаны именно с трапезой. Важно отметить, что для многодетных семей было большой отрадой то, что эти послушания выполняла в основном молодежь, давая возможность многодетным мамам отдохнуть от этих забот. Здесь также можно отметить положительный опыт проведения мастер-класса по сервировке стола. Красиво накрытый стол создает радостную атмосферу, воспитывает чувство вкуса и дисциплинирует.

В рамках школы также проходили консультации врача-невролога и сеансы массажа. Для православных мероприятий такая форма занятий не является традиционной. Однако в процессе наших наблюдений мы пришли к выводу, что физическая реабилитация незаслуженно игнорируется и является сильно недооцененной по своей значимости и эффекту. Эмоциональные и физические нагрузки воздействуют на психосоматическую структуру человека, в результате стрессов у него формируются различные психосоматические зажимы, которые мешают ему и его окружающим в организации нормальной жизни. Массаж, направленный на расслабление мышечных зажимов, позволяет человеку ус-

покоиться, прийти в себя, набраться сил, перестать чувствовать себя «загнанной лошадью». В правильной жизни человека важно умение в нужный момент напрягаться и в нужный момент расслабляться. Даже великие подвижники понимали это, в одном рассказе о прп. Антонии Великом мы встречаем образ натянутого лука, который, если его чрезмерно натянуть, может сломаться: *«Некто, в пустыне, ловя диких зверей, увидел, что авва Антоний шутил с братьями и соблазнился. Старец, желая уверить его, что нужно иногда давать послабление братии, говорит ему: “Положи стрелу на лук свой и натяни его”. Он сделал так. Старец говорит ему: “Еще натяни”. Тот еще натянул. Опять говорит: “Еще тяни”. Охотник отвечает ему: “Если я сверх меры натяну лук, то он переломится”. Тогда старец говорит ему: “Так и в деле Божиим. Если мы сверх меры будем напрягать силы братий, то они скоро расстроятся. Посему необходимо иногда давать хоть некоторое послабление братии”»* [2, с. 27].

Очень часто у людей происходят сбои именно в области нервной системы – накопление деструктивного стресса вплоть до преследующих болей, что в целом приводит к раздражительности, утомляемости и рассеянности внимания, в результате человек оказывается в очень угнетенном состоянии духа. Массаж не решает собственно духовных проблем, но он позволяет человеку скорее встать на ноги, чтобы приступить к собственно духовным практикам.

Душа. Если тело и его потребности часто ассоциируются с чем-то низшим, а духовное с чем-то очень высоким, то уровень душевный является тем, на котором большинство людей мыслят свое реальное существование. Душа ассоциируется прежде всего с чем-то эмоциональным, чувствующим. Именно в этой сфере люди налаживают свои взаимоотношения, здесь находится большинство проблем, с которыми человек сталкивается в семейной жизни. Все мероприятия, направленные на тело, которые мы описали выше, задействуют также и уровень человеческой души, т. к. человеку приходится испытывать в них разные переживания – как позитивные, так и негативные. Сфера личных переживаний оказывается самой болезненной темой в межличностном общении, а значит, и в семейных отношениях. В этой связи человеку необходимы ряд психологических знаний и компетенций, чтобы правильно ориентироваться в своих и чужих чувствах. Встречи с психологом были направлены на общую для всех тему – на определение способов разрешения конфликтных ситуаций. Важным знанием является то, что конфликты неизбежны и что они имеют свое значение в жизни человека и его семьи. Конфликт – это момент кризиса, который, если правильно его понять и принять, выводит людей на новый уровень отношений. Не конфликт плох, но мы можем себя в нем плохо вести. Прп. Антоний Великий говорил: «Никто без искушения не может войти в Царство Небесное. Ибо, не будь искушений – никто не спасется» [Там же, с. 25]. Конфликтная ситуация в семье (между мужем и женой или между ребенком и родителем) – это искушение, которое нужно научиться пройти, не сделав серьезных ошибок.

Разрешение конфликта – это совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению, и предполагающая активность обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, и по устранению причин конфликта. Для разрешения конфликта необходимо изменение самих оппонентов (или хотя бы одного из них), их позиций, которые они отстаивали в конфликте [3, с. 260].

Сохраняющееся негативное эмоциональное отношение друг к другу может быть смягчено при попытке понять чужую позицию, в ходе проведения критического анализа собственных действий, своих ошибок. Сложность взаимоотношений с людьми заключается в том, что нет никакой возможности предложить раз и навсегда срабатывающие рецепты действий, т. к. межличностные взаимоотношения – всегда уравнение со многими неизвестными, поэтому были необходимы консультации с психологом. Однако решение конфликтных ситуаций – это отчасти творческий процесс, когда мы вынуждены выбирать наиболее эффективный прием из имеющихся.

Наличие положительного эмоционального фона создает позитивную установку, поэтому особое терапевтическое значение имело общение с природой, которую обеспечивало географическое размещение школы. Свою роль сыграло отсутствие информационной связи с внешним миром. Для некото-

рых это был новый опыт жизни вне сотовой связи и Интернета. В этом открываются банальные, забытые истины, что природа красива, что большую радость и спокойствие доставляют минуты тишины и созерцания. На фоне природы при свете костра особенно проникают в человеческую душу песни под гитару и без. Люди из церковной среды, как правило, знают не только церковные песнопения, но и народные песни, а также хорошие песни из советских времен и из русского рока. Пение у костра играло важную объединяющую роль, формировало коллектив.

Дух. Духовная жизнь – это то, на что направлена христианская практика, то, к чему стремится христианин, и то, к чему бы мы желали приобщить и своих детей. Духовная основа очень важна для человека. С ней человек может преодолеть различные испытания. Она помогает правильно организовать христианскую семейную жизнь. Самым привычным способом выражения духовной жизни являются молитва и богослужение. Ежедневное утреннее и вечернее молитвенное правило создавало основу духовной жизни в школе, кульминацией же этой жизни для участников школы стали божественные литургии, совершаемые в воскресные дни.

Важнейшую роль в духовной жизни православного христианина играют таинства исповеди и причастия. Перед Причащением, согласно традиции Русской Православной Церкви, миряне должны подготовить себя к принятию Тела и Крови Господа через Таинство Исповеди. В рамках школы мы также сохранили это правило и люди, желавшие причаститься, перед этим исповедовались у священника. Исповедь имеет важное значение не только для достойного Причащения, но и для формирования правильной духовной жизни христианина в целом. В священнической практике именно на Исповеди люди обращаются за помощью к священнику в решении своих личных и семейных вопросов. Причастие – это самое главное Таинство Церкви. В Причастии мы становимся единым целым с Богом и людьми. В этом смысле Причастие является выражением и семейного единства. Малая Церковь в Причастии становится единым целым с Большой Церковью. Мы все как дети Бога соединяемся со своим Отцом и Создателем. Очень важно, чтобы семейная жизнь освящалась Причастием, а молодые люди, ища себе вторую половинку, регулярно причащались и исповедовались.

Ora et labora (молитва и труд) – так звучит важный христианский принцип. Регулярная молитва в конечном счете приводит к тому, что вся жизнь рано или поздно начинает окрашиваться в тона молитвы, когда во всяком деле человек чувствует присутствие Бога и обращается к Нему про себя тихими молитвами. Научиться осознанно и искренне молиться – так можно назвать цель духовной работы в школе.

Мы разделили мероприятия в соответствии с объектом воздействия, но стоит отметить, что приведенная классификация условна и схематична, т. к. результаты мероприятий всегда взаимно дополняют друг друга. Наиболее очевидно это просматривается в реализации системы трудовых послушаний, которая наглядно демонстрирует связь между материальным и духовным, телом и духом. Послушания направлены на практическое дело (например, нарубить дрова для печки, почистить картошку для еды и т. д.), но результат касался не только физически ощутимых изменений, но и роста внутреннего человека, который испытывал радость, видя, что он приносит радость другим. В такой взаимной заботе происходило усвоение важных семейных ценностей или истин, которые говорят о том, что счастье человека связано не с тем, сколько материальных благ он получит, а с тем, сколько он отдаст сил или времени или тех же материальных благ тем, кого он любит. Такое счастье появляется очень глубоко и надолго, поэтому можно сказать, что семья – это и школа счастья.

Все мероприятия школы скомпонованы согласно выбранному методическому принципу, и подразделялись на следующие направления:

- Богослужбная деятельность. Основная форма работы – ежедневные молитвенные правила, вечернее богослужение, литургия, таинство исповеди.
- Трудовая деятельность. Основная форма работы – хозяйственно-бытовые послушания.
- Образовательная деятельность. Основные формы работы – лекции, круглые столы, семинары, обучающие игры, квесты и др.

- Социально-психологическая деятельность. Основные формы работы – групповые практикумы и беседы, индивидуальные консультации у психотерапевта, юриста и сотрудника соцзащиты.
- Физкультурно-оздоровительная деятельность. Основные формы работы – зарядка, спортивные соревнования, семинары по сохранению здоровья, индивидуальные медицинские консультации, банные процедуры и массаж.
- Культурно-просветительская деятельность. Основные формы работы – проведение творческих встреч с музыкальными и танцевальными коллективами.
- Художественно-творческая деятельность. Основные формы работы – рисование, прикладное творчество, музыкальные занятия.
- Туристическая деятельность. Основная форма работы – кратковременный поход, включающий получение навыков сбора лекарственных трав, организации костровища, постройки временного укрытия и т. д.
- Досуговая деятельность. Основные формы работы – киноклуб, организация конкурсов и игр для детей, вечерние костюмы

По частотности повторения мероприятия школы можно разделить на регулярные ежедневные и вариативные единоразовые. Из обязательных ежедневных мероприятий складывался распорядок дня, который был неизменен всю смену школы:

- 7.30 – подъем;
- 7.45 – зарядка;
- 8.15 – молитва;
- 8.30 – завтрак;
- 9.00–10.00 – послушания;
- 10.00–13.00 – занятия;
- 13.00 – обед;
- 16.00 – полдник;
- 16.30–18.30 – занятия;
- 19.00 – ужин;
- 19.30 – вечернее мероприятие;
- 20.45 – молитва;
- 23.00 – отбой.

Каждый день проходил по установленному графику, исключения составляли выходные дни. В субботу занятия заменялись евангельским кружком, хозяйственными работами и банными процедурами, а вечернее молитвенное правило присоединялось к всенощному бдению. В воскресенье же отменялась зарядка, а трудовые послушания сокращались до минимума, вместо них проводились культурно-массовые мероприятия и игры. Из-за широкого диапазона тем занятий необходимо привлекать различных специалистов, согласовывать с ними направление и тональность работы, желательно предварительно посетить их мероприятия, чтобы иметь представление о манере и формах работы. Организаторы школы должны заранее собрать все материалы занятия, проанализировать их и совместно со специалистом откорректировать, т. к. высок риск, что работа отдельных привлеченных специалистов не принесет планируемых результатов.

Вариативность программы практически полностью обеспечивает смена тем занятий. Они группировались в программе школы по нескольким рубрикам: христианские основы семьи, семейная и дошкольная педагогика, семейная психология, семейное право и социальная защита семьи, здоровье и организация быта. Одно из занятий становилось ведущим и определяло тему дня. Таким образом, был разработан календарь летней школы взаимного обучения многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви», в котором были выделены день знакомства, день природы, день семьи, день друзей и смелости, день самоопределения, день чистоты и молитвы, богослужебный день, день семейных ценностей, день ребенка, день здоровья и милосердия, день радости, день прощания (см. табл. 1 на с. 79).

Таблица 1

**Календарь летней школы взаимного обучения
многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви»**

День	Тема дня	Краткое содержание
1.	День знакомства	Установочные мероприятия. Инструктаж по технике безопасности. Игры на знакомство – «Сказка о семье». Первый костер
2.	День семьи	Круглый стол – практикум «Счастье быть семьей». Брейн-ринг «Актуальные проблемы семьи»
3.	День друзей и смелости	Спортивная игра «Вместе мы сила». Просмотр тематического христианского фильма
4.	День самоопределения	Лекция «Психология семейных отношений». Лекция «Семейное право». Индивидуальные консультации психотерапевта и юриста
5.	День природы	Поход на берег Дона (сбор трав, устройство костровища, песни под гитару, беседы с психологом)
6.	День чистоты и молитвы	Евангельский кружок. Уборка территории лагеря. Посещение бани и сауны. Исповедь. Вечернее богослужение
7.	Воскресный день	Литургия. Паломничество в часовню св. блг. кн. Владимира на берегу Дона
8.	День семейных ценностей	Лекция «Семья – малая церковь». Круглый стол «Социальная защита семей и семейно-ориентированные НКО на территории Волгоградской области»
9.	День здоровья и милосердия	Семинар «Здоровье сберегающие технологии: биохакинг, массаж». Индивидуальные консультации врача-невролога и массажиста. «Творите добрые дела» – семинар по подготовке православных добровольцев
10.	День домашнего уюта	Семинар «Аутентичная кухня Волги и Дона (возврат к традиции)». Мастер-класс по сервировке обеденного стола
11.	День ребенка	Лекция «Ребенок растет и развивается». Круглый стол «Современный этический конфликт православия и здравоохранения». Клуб Монтессори
12.	День радости	«С ремеслом не пропадешь, а без него – как без рук!» – выставка и серия мастер-классов. Командные спортивные игры
13.	День чистоты и молитвы	Евангельский кружок. Уборка территории лагеря. Посещение бани и сауны. Исповедь
14.	День прощания	Ночная литургия. Музыкальная гостиная.

Темы дней выстроены так, чтобы интеллектуальные и психологические мероприятия чередовались с досуговыми и спортивными. Смена вида деятельности позволяет избежать перегрузки участников школы и повышает качество усвоения материала и навыков.

Тема семьи затрагивается дважды: день семьи на первой неделе смены посвящен выявлению того, как воспринимают образ семьи участники школы на основании личного опыта, и определению проблемного поля современной семьи, на второй неделе – определению образцов идеальной христианской

семьи и способов ее сохранения и транслирования христианских семейных ценностей. Такой подход позволяет участникам школы на первом этапе выявить личные семейные проблемы и проблемы семьи как социального института, его сильные и слабые стороны, а на втором – определить способы культивирования выявленного положительного опыта. Кроме определенных календарем школы занятий в вечернее время проводились просветительские и досуговые мероприятия.

Реализация разработанной модели предполагает постоянное наблюдение, оценку и корректировку форм взаимодействия с фокус-группой и системную работу психолога: во-первых, технология взаимного обучения требует жесточайшего отбора участников, последующего их контроля и постоянной коррекции ошибок, во-вторых, школа взаимного обучения направлена не столько на передачу новых знаний участникам, сколько на выявление проблемных мест и побуждение к рефлексии. При этом работа психолога начнется задолго до начала смены, т. к. отбор участников лучше тоже проводить совместно с психологом, а закончится значительно позже смены вместе с анализом всех полученных результатов опросов.

Оценка результативности школы взаимного обучения многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви» проводилась в трех направлениях: оценка результативности отдельных мероприятий; оценка личных результатов участников школы; итоговая оценка результативности работы модели школы взаимного обучения.

Результативность отдельных мероприятий выявлялась в различных формах: наблюдение, тестирование, фронтальный опрос, индивидуальный письменный ответ, беседа, личная беседа, интервьюирование участника мероприятия. Выбор методики оценивания основывался на типе проводимого занятия. Так, для оценки уровня знаний на лекции достаточно теста, после семинара логично провести фронтальный опрос, анализ результатов психологического практикума потребует применения таких приемов, как письменный ответ и личная беседа.

Оценка личных результатов участников проекта выполнялась в ходе наблюдения за их взаимоотношениями, а также в ходе интервьюирования, при проведении групповых и личных бесед. Уместно рекомендовать участникам школы такие формы самооценивания, как личный дневник или индивидуальные карты достижений по различным темам и видам деятельности, в которых отмечается промежуточная диагностика результатов. Они помогают респондентам быть готовыми к групповым и индивидуальным психологическим занятиям.

Итоговый мониторинг результативности модели школы взаимного обучения включал интервьюирование всех категорий участников и письменное тестирование молодежи по установлению готовности к созданию семьи по следующим методикам: тест-карта оценки готовности к семейной жизни (автор – И.Ф. Юнда) и методика завершения предложения («Идеалом женщины (мужчины) для меня является...», «Когда я вижу женщину рядом с мужчиной...», «По сравнению с большинством других моя семья...», «Когда я представляю счастливую семью, я вижу...», «Я мог бы быть очень счастливым, если бы...», «Не люблю семьи, которые...», «Считаю, что большинство юношей (девушек)...», «Супружеская жизнь кажется мне...», «Считаю, что хорошая мать...», «Считаю, что хороший отец...» и т. д.).

Результаты итогового мониторинга показали, что молодежь, молодые и многодетные семьи стали больше знать о социальных программах региона в области поддержки семьи, о принципах построения христианской семьи, о психологии и педагогике.

Оценка результатов холостых участников школы взаимного обучения многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви» в возрасте от 14 до 35 лет проводилась в сравнении с исходными показателями (собирались в ходе тестирования на начальных этапах проекта) (см. табл. 2 на с. 81).

Из индивидуальных опросов участников, принадлежащих к молодежи, очевидно улучшение нескольких показателей: повышение мотивированности к заключению брака, деторождению, созданию семьи, положительное отношение к многодетности и негативное отношение к сожителю без регистрации брака.

Таблица 2

**Оценка результатов холостых участников школы взаимного обучения
многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви» в возрасте от 14 до 35 лет**

Показатель	До школы	После школы
Желают создать семью	69,57%	100%
Планируют рождение детей с первого года брака	21,74%	43,48%
Планируют рождение трех и более детей	13,04%	21,74%
Положительно относятся к многодетным семьям	56,52%	95,65%
Допускают сожительство без регистрации брака	95,65%	4,35%

Самый высокий коэффициент результативности мы наблюдаем в показателе «Допускают сожительство без регистрации брака». Респондентам был задан вопрос: «Допустим ли опыт совместной жизни жениха и невесты до вступления в официальный брак?». Ответы на него представляли градацию вариативных допусков (первые два – признающие, третий – нейтральный, последний – отрицающий): безусловно, ведь необходимо лучше узнать друг друга перед тем, как образовать семью; допустим, но только после помолвки; нежелателен; категорически недопустим.

При входном тесте все респонденты, кроме одного, придерживающегося нейтральной позиции, выбрали ответы, признающие возможность половых отношений без регистрации брака. Итоговое же тестирование показало резкое изменение позиции: все респонденты пришли к полному отрицанию сожительства до брака, кроме одного респондента, сохранившего нейтральную позицию. Среди причин перемены мнения опрашиваемые назвали неосведомленность о возможных негативных последствиях и осуждающей позиции Церкви, непонимание того, что «гражданский брак» (т. е. сожительство) после помолвки еще не является официальными отношениями.

Приводим выдержки из интервью, поясняющие прогресс в других показателях:

- *Счастливый брак – в верности. Поговорила с Л., поняла, что не хочу потом сожалеть о потраченном времени, надо стараться сразу находить супруга на всю жизнь (У., 14 лет).*
- *Чем больше детей, тем веселее. С детьми очень интересно общение, так <жизнь> разнообразнее получается (Д., 15 лет).*
- *Захотел встретиться и поговорить с отцом (А., 28 лет).*
- *Много детей – это не страшно (Ю., 23 года).*
- *Стал задумываться о создании своей семьи, понял, что именно в семье – настоящая жизнь (А., 24 года).*

Эксперимент показал высокую результативность модели школы взаимного обучения многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви». Были выработаны критерии устойчивости модели школы взаимного обучения многодетных семей и молодежи «Семья – школа любви»:

1. Реализация трехчастного принципа воздействия.
2. Круглосуточное пребывание и непрерывное взаимодействие участников, удаленность от города и ограниченный приток новых участников.
3. Малая численность участников: фокус-группа из числа молодежи до 30 человек и общее число до 100 человек.
4. Высокий уровень профессионализма команды проекта и привлекаемых специалистов.
5. Готовность к внутренней психологической работе со стороны духовника и организаторов школы: для достижения членами школы высоких результатов участие организаторов проекта не должно быть формальным, им придется включаться во все направления деятельности школы от трудовой до социально-психологической.
6. Системная работа психолога с участниками школы.

7. Методика взаимного обучения не терпит жесткой дисциплины и психологического давления: поддержание строгого распорядка и регламента невозможно из-за участия детей разного возраста, всегда необходимо оставлять временной люфт перед мероприятиями в 5–10 минут. Планируемое расписание будет корректироваться ежедневно в связи с необходимостью уделять личное внимание участникам школы. Неизбежно будут возникать незначительные конфликты из-за вынужденных «притирок» друг к другу, не стоит усугублять их сторонним вмешательством, это лишь обострит ситуацию. Главным правилом являются взаимоуважение и терпение, которые достигаются только в результате личной духовной и психологической работы.

Разработанная модель школы взаимного обучения отличается от существующих оздоровительных и трудовых лагерей и краткосрочных школ круглосуточного пребывания многопрофильной направленностью и ведущим методическим принципом, основанным на триединстве человеческой природы. Полученная модель может быть использована при дальнейшей разработке способов актуализации семейных ценностей и при подготовке профильных лагерных смен и школ, посвященных сохранению и популяризации семьи.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009.
2. Алфавитный патерик, или Достопамятные сказания о подвижничестве святых и блаженных отцов. М., 2009.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000.
4. База данных показателей муниципальных образований. Волгоградская область. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gks.ru/dbscripts/munst/munst18/DBInet.cgi#1> (дата обращения: 21.10.2019).
5. Иноземцева Е.А. Проблемы социальной трансформации человека в современном обществе // Вестник Воронеж. гос. тех. ун-та. 2012. Т. 8. № 8. С. 117–120.
6. Привалова О.А. К вопросу о социальных проблемах современного общества // Символ науки. 2017. № 6. С. 97–101.
7. Юрданова М.Э. Семья в фокусе современных социальных проблем общества // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Философия. Социология. Право. 2011. № 2(97). С. 344–347.

Экономика

УДК 338.24:374.7

М.Н. КУЗЬМИНА, А.Н. СЫРБУ
(Волгоград)

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ОСНОВЕ БАЛАНСА ЦЕЛЕЙ

Современное состояние и развитие экономики нашей страны способствует формированию эффективной системы управления персоналом на предприятиях различных форм собственности. По этой причине возникает необходимость дальнейшей разработки методов, а также формирования направлений эффективного использования персонала.

Ключевые слова: бизнес, образование, предпринимательство, персонал, управление, система контроля, эффективность, информационные ресурсы, баланс целей.

MARGARITA KUZMINA, ANZHELIKA SYRBU
(Volgograd)

MANAGEMENT OF HUMAN RESOURCES IN EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE BASIS OF BALANCE OF GOALS

The modern position and development of the economy of our country support the organization of an efficient system of human resource management at the production units of different forms of ownership. In due to this there is appeared the necessity of further development of the methods and the organization of the directions of the efficient use of human resources.

Key words: business, education, entrepreneurship, human resources, management, control system, efficiency, informational resources, balance of goals.

В современных российских условиях у коммерческих организаций и учреждений образования наблюдаются некоторые общие черты, которые имеют отношение к особенностям работы с персоналом. В настоящее время это – нестабильность и непредсказуемость.

Образовательная организация находится в тех же условиях, что и любая другая, а нестабильность непосредственно оказывает влияние и на работу с персоналом.

Сегодня констатируется недостаточный уровень подготовки персонала различных предприятий, этим затрудняется переход к существующим требованиям формирования эффективной системы управления персоналом. Актуальной становится проблема разработки социально-экономических способов подготовки персонала высокой квалификации, имеющего высокий уровень образования [1].

Необходимо отметить, что существует острая проблема: создание службы управления персоналом, отвечающей критериям современного управления, необходимость создания эффективной системы обучения, возможность постоянного повышения квалификации персонала предприятия и его переподготовки.

Стратегической задачей становится управление персоналом, необходимость его подбора и сохранения, развитие профессионализма и оценивания с точки зрения соответствия целям предприятия [3].

Большое значение в организации формирования и управления имеют факторы влияния субъектов управления в системе, определяющей конкретные цели и приоритеты в управлении.

Система управления персоналом составляет часть общей системы управления, а следовательно должна учитывать цели производства как системы более высокого уровня.

Целью процесса управления персоналом является достижение целей операционного или основного процесса, с учетом занятого необходимого количества персонала, перечисленное должно быть достигнуто в определенные сроки с необходимым уровнем качества. Обязательным условием является удовлетворение социально-психологических потребностей персонала, что определяет объединенность социального и экономического аспекта [3].

Исходя из перечисленного, можно выделить проблему определения баланса целей предприятия (его интересов) и по каждому работнику. Данная проблема может быть решена при правильной организации системы управления персоналом в механизме достижения целей. Следовательно, должен быть сформирован эффективный социально-экономический механизм управления персоналом и разработаны критерии оценки его эффективности.

В настоящее время проводятся исследования разработки современных подходов к оценке эффективности использования персонала. На основе различных методов анализа доказывается необходимость моноэталонных критериев оценки персонала с помощью использования однородных показателей. Предлагается использовать регрессивную модель оценки производительности труда от показателей развития персонала организации, с учетом различных факторов [2].

Система управления персоналом включает в себя трудовой потенциал организации. На сегодняшний день существует проблема малоэффективного использования трудового потенциала, а также его обесценивание. Сказывается и то, что на момент начала реформ, уровень профессионального и общего образования населения был достаточно высоким.

Исследования, проводимые с целью анализа трудового потенциала ряда организаций, свидетельствует о том, что данным процессом занимаются функциональные структуры, но, на наш взгляд, лучше, если за данный процесс будет отвечать служба кадровой политики.

Необходимость гибкости образовательного процесса и эластичности трудового персонала иначе определяет задачу его эффективности. Экономически выгодно использование гибкой занятости в образовательном и прочих процессах, особенно при режиме неполного рабочего времени, когда занятость определяется согласно потребности в персонале [4].

Интенсификация и динамичность развития определяют рост требований к качеству социальных условий труда, а необходимость повышения качества рабочей силы обуславливает совершенствование и развитие трудового потенциала. Управление персоналом следует изучать в рамках экономической системы трудовых отношений, связанных между собой качественными и количественными категориями.

Системный подход способствует оценке взаимодействия различных элементов, характеризующих трудовой потенциал, и позволяет обнаружить те факторы, которые оказывают наибольшее влияние, а также определить возможности эффективно на них воздействовать [Там же].

Системный подход в изучении системы управления трудовым потенциалом образовательного учреждения способствует определению целей, задач и принципов функционирования системы.

Характеризуя принцип системности, можно сказать, что система управления персоналом является неким набором элементов, определенным образом связанных между собой, функционирующих по определенным направлениям и с определенной единой целью.

Безусловно, важным элементом является психологический уровень организации труда персонала образовательного учреждения.

При исследовании психологического уровня организации труда необходимо рассматривать следующее:

- увеличение длительности образовательного цикла (дополнительные задания);
- снижение напряженности образовательного процесса;
- наличие обратной связи между руководителем и подразделениями образовательной организации;
- усиление кооперации в образовательной среде (возможность соединять функционал административный и педагогический);
- рост ответственности персонала соразмерное повышение уровня оплаты труда [Там же].

Кроме того, система управления персоналом не может считаться полноценной без соответствующей системы контроля.

Современная система контроля в образовательной организации предполагает наличие полного объема информации у руководителей учреждения с целью выработки и принятия управленческих решений, и анализировать кризисные ситуации, предлагая муниципальным учреждениям альтернативные решения выхода из них. Организация действенной системы службы внутреннего контроля предоставит возможность перейти от обычных процедур контроля к его активным подвидам и формам, осуществляемым на всех стадиях управления, и в том числе персоналом образовательной организации, а не только бухгалтерской службой или кадровой службы в лучшем случае, как это исполняется в настоящее время [1].

Для оперативного внутреннего контроля и качественной оценки складывающейся ситуации в муниципальных учреждениях необходима эффективная обратная связь, и в связи с этим появляется необходимость механизма сбора и анализа информации.

В настоящее время муниципальными учреждениями широко применяются разнообразные информационные системы, которые необходимы для решения следующих задач:

- создание единого информационного поля для ускорения доступа к информации в образовательной организации;
- мониторинг и оперативное управление процессом управления муниципальным учреждением и в том числе персоналом;
- повышения прозрачности деятельности муниципального учреждения;
- анализ экономических факторов деятельности муниципального учреждения в целом и каждым работником в отдельности.

Любая управленческая деятельность сводится к принятию решений и их реализации. Информационное значение играет очень важную роль на каждом этапе формирования и принятия какого-либо управленческого решения, и на данный момент информационное обеспечение является важнейшей проблемой для успешного управления муниципальным учреждением [3].

Для успешного функционирования системы внутреннего контроля необходима постоянная прямая (приказы, распоряжения, информационные документы) и обратная связь (отчеты и другая оперативная информация).

Основой информационной системы образовательной организации является качество и скорость получения и обработки информационных потоков с целью эффективного управления ими.

Таким образом, задачами оценки трудового потенциала является выявление потенциальных возможностей, критериев использования данного потенциала в образовательной и прочей деятельности на основе балансов целей, соответствия трудового потенциала персонала занимаемой должности на основе имеющихся результатов системы контроля и стимулирования.

Литература

1. Долгополова И.В. К проблеме оценки эффективности деятельности службы по управлению персоналом // Научный журнал НИУ ИТМО. Сер.: Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 3. С. 154–162.
2. Пономарева Е.А., Гюльнезерова М.Н. Современные проблемы управления персоналом // Вестник Северо-Кавказского федерал. ун-та. 2016. № 3(54). С. 121–124.
3. Резникова О.С. Пути решения проблем, связанных с управлением персоналом // Новое слово в науке: перспективы развития. 2016. № 1-2 (7). С. 276–278.
4. Трудовой Кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 02.08.2019). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 05.10.2019).