

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

№3-2023

ISSN: 2949-3269



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени В. Г. КОРОЛЕНКО»

Вестник педагогического опыта

выпуск 3-2023 (57)

Научно-методический журнал

научное электронное сетевое периодическое издание

Глазов
2023

УДК 37
ББК 74
В 38

РЕДКОЛЛЕГИЯ

Захарищева Марина Алексеевна, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор,
Аминов Тахир Мажитович, доктор педагогических наук, доцент,
Бусыгина Анна Львовна, доктор педагогических наук, профессор,
Гришанова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор,
Казаринов Анатолий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
Майер Роберт Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор,
Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор,
Наговицын Роман Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Хватаева Наталия Петровна, выпускающий редактор, кандидат филологических наук, доцент,

*Рекомендовано к изданию
Решением реакционного совета
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический
университет им. В.Г. Короленко» от 11.09.2023*

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	4
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	5
<i>Амелина Т.А., Хватаева Н.П.</i> ВОСПРИЯТИЕ И ТРАНСЛЯЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ	5
<i>Жаркова Е.Г.</i> ШКОЛЬНЫЙ УРОК МУЗЫКИ В 1965–1991 гг.: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМЫ	9
<i>Леонтьева Н.В.</i> ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ НА ПЛОСКОСТИ В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX И НАЧАЛА XXI ВЕКОВ	18
<i>Куликова Т.С.</i> ДИНАМИКА ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА	25
<i>Щенина Т.Е.</i> ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ГЛАЗОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. В.Г. КОРОЛЕНКО	30
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	39
<i>Коновалова О.В.</i> РАЗВИТИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ПРИТЧАМИ	39
<i>Исмоилова Л.М., Пестова М.С.</i> ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ, ТЕХНОЛОГИЙ И ФОРМ	43
<i>Майер Р.В.</i> УЧЕБНАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ	50
ABSTRACTS	60
НАШИ АВТОРЫ	63

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Дорогие друзья! Уважаемые коллеги! Авторы и читатели!

Мы продолжаем историю «Вестника педагогического опыта», нового электронного научного журнала. Традиционно третий номер журнала выходит в начале нового учебного года. Поздравляем всех коллег, и особенно наших уважаемых авторов, с Днём знаний, с Днём Учителя. Продолжается год Педагога и Наставника, наполненный разнообразными значимыми событиями педагогического содержания. Скоро и он войдёт в историю. А пока...мы продолжаем обобщать и транслировать самые актуальные педагогические находки наших коллег, хранить высокий уровень научной дискуссии. Наша цель – освещение научных достижений российских и зарубежных ученых в области педагогического знания. Мы открыты для сотрудничества с российскими и зарубежными учеными, научными коллективами, учреждениями образования и науки. Доступ ко всем номерам журнала постоянный, свободный и бесплатный для любого читателя.

В данном выпуске мы выделили два раздела.

Рубрика «*Общая педагогика*» открывается статьёй магистранта Т.А. Амелиной и кандидата филологических наук Н.П. Хватаевой, в которой предлагаются сущностные характеристики понятия «авторская модальность», ее составляющие, значение в научном дискурсе, а также способы выражения в научно-педагогическом тексте авторской позиции. Результаты данного исследования могут стать основой для совершенствования процесса изучения научно-педагогических статей как магистрантами, так и аспирантами и молодыми учёными-педагогами.

Эта рубрика объединила исследовательский поиск историков педагогики. Разнообразие тематики – об уроке музыки (кандидат педагогических наук Е.Г. Жаркова), об обучении решению задач по геометрии (кандидат педагогических наук Н.В. Леонтьева), а также о программах и методике дошкольного образования (кандидат педагогических наук Т.С. Куликова) – объединяют хронологические рамки их исследований, а именно XX век российского образования.

Завершает раздел статья кандидата юридических наук Т.Е. Щениной, где обоснована актуальность воспитательного процесса в университете и проанализирована Программа воспитательной работы на историко-лингвистическом факультете, которая состоит из основных модулей и разнообразных форм воспитательной работы. В исследовании дан анализ мнения студентов и проведена диагностика организации воспитательной работы в Глазовском государственном инженерно-педагогическом университете им. В.Г. Короленко.

Второй раздел журнала «*Дидактика и методики обучения*» Развитие аксиологического потенциала студентов является ведущей целью, которая позволяет формировать профессионала с четкими ценностными ориентирами и уверенным будущим. Средствами достижения такой цели, по мнению кандидата педагогических наук О.В. Коноваловой, является притча, по мнению магистранта Л.М. Исмоиловой и кандидата филологических наук М.С. Пестовой – интерактивные методы, технологии и формы обучения. Доктор педагогических наук Р.В. Майер предлагает для обсуждения авторскую учебную компьютерную модель формирования навыка чтения.

Мы готовы расширить круг проблем, круг авторов. Приглашаем к сотрудничеству желающих поделиться своими размышлениями о современных проблемах, путях и перспективах развития отечественного образования и его исторического прошлого. До новых встреч!

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 81.32

Амелина Т.А., Хватаева Н.П.

ВОСПРИЯТИЕ И ТРАНСЛЯЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СРЕДСТВАМИ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются сущностные характеристики понятия «авторская модальность», ее составляющие, значение в научном дискурсе, а также способы выражения в научно-педагогическом тексте авторской позиции. Определен объем и содержание понятия англоязычного научно-педагогического дискурса. Рассмотрена роль авторской модальности и языковых средств ее выражения при освоении научно-педагогического дискурса, который является носителем научно-педагогического знания. Выделена научная новизна исследования и определена практическая значимость. Результаты исследования могут стать основой для совершенствования процесса изучения научно-педагогических статей.

Ключевые слова: авторская модальность, педагогическая деятельность, высшее профессиональное образование, методика обучения, научно-педагогический дискурс.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современной науке активно развиваются исследования, посвященные реализации такого универсального и коммуникативно-значимого текстового понятия, как авторская модальность, которая является организующей категорией художественного текста и редко рассматривается в научно-педагогическом контексте. Внимание к авторскому слову, тексту, к педагогическим высказываниям разного характера, их анализ влияют на пути развития педагогического знания, его ценностях и способах словесного оформления и представления научному и не научному миру.

Это предполагает, что студент высшего учебного заведения при изучении научно-педагогических работ сможет опираться на слова с авторской модальностью, которые позволят ему сформировать мнение о том или ином явлении [1, с. 27].

Цель нашего исследования – разработать и протестировать систему типологизации средств авторской модальности для освоения научно-педагогического дискурса английского языка.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Определить объем и содержание понятия авторской модальности.
2. Определить объем и содержание понятия англоязычного научно-педагогического дискурса.
3. Определить роль авторской модальности и языковых средств ее выражения при освоении научно-педагогического дискурса, который является носителем научно-

педагогического знания, сложившихся образовательных традиций и ценностей, познавательного и индивидуального опыта.

4. Разработать способы выявления типологизации средств выражения авторской модальности для определения их герменевтического потенциала.

5. Разработать метод работы с применением типологизации средств выражения авторской модальности, обеспечивающий более эффективное освоение научно-педагогического дискурса.

6. Провести апробацию способов типологизации средств авторской модальности при освоении англоязычного научно-педагогического дискурса с целью выявления их эффективности.

Научная новизна исследования обусловлена введением термина научно-педагогический дискурс, уточнение понятия авторская модальность научно-педагогического дискурса, а также разработкой метода работы с научно-педагогическим дискурсом с применением типологизации средств выражения авторской модальности.

Практическая значимость работы заключается в том, что есть возможность практического применения в системе высшего образования полученных материалов исследования, а также данная работа будет способствовать разработке дальнейших учебно-методических пособий, посвященных работе с англоязычным научно-педагогическим дискурсом.

Изучение речевой организации текста, а именно выявление его основных единиц, способов изложения содержания, является важным и трудоемким процессом. Это изучение нельзя назвать полным и адекватным, не изучив понятие авторской модальности, которое является важным для таких процессов исследования, как текстообразование и текстовосприятие, а также объединяет все единицы текста в единую смысловую структуру [11, с. 189].

Восприятие личности автора является двунаправленным процессом и, в первую очередь, связано с взаимоотношением автора и читателя [12, с. 106]. В свою очередь, авторская модальность представляет собой выражение отношения автора к сообщаемому, его концепции, теории, позиции, точки зрения, которая доносится до читателя.

По мнению ученых, модальность можно рассмотреть с разных ракурсов. Она рассматривается как понятийная, синтаксическая, семантическая, прагматическая, функционально-семантическая категория. А в рамках функциональной грамматики модальность понимается как универсально-понятийная категория [7, с. 78].

Модальность трактуется как синтаксическая категория. При этом выделяются основное содержание (диктум) и его модальная часть (модус). Именно в модальной части (эксплицитной или имплицитной) выражается интеллектуальное, эмоциональное или волевое суждение говорящего в отношении диктума [5, с. 157]. Такой подход содержится в работах Ш. Балли и некоторых других исследователей. Они в своих исследованиях выделяют значения реальности/нереальности, повелительности, возможности/невозможности, оптативности, уверенности/неуверенности (предположительности, вероятности) в качестве модальных [2, с. 43].

В.В. Виноградов считается основоположником теории модальности. Он является создателем многих работ по данной теме, которые до сих пор актуальны для многих лингвистов. Среди его работ «О категории модальности и модальных словах в русском языке». В.В. Виноградов считал модальность субъективно-объективной категорией и называл ее неотъемлемой частью предложения, его конструктивным признаком. «Любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения и выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности» [4, с. 55].

В научно-педагогическом дискурсе авторская модальность является актуальной лингво-педагогической проблемой, которая может быть рассмотрена в свете общей теории модальности в языке, разработкой которой занимались такие ученые, как Л.С. Бархударов, Л.В. Бедрицкая, Е.И. Беляева, В.В. Виноградов, Е.А. Зверева, Ш. Балли, П. Верт, М. Грелл, Г. Маэрс, К. Хайланд и другие.

Отношение автора подразумевает выражение уверенности или сомнения, долженствования или желательности, отрицания или предположения, реальности или нереальности, условности или данности.

Научно-педагогический текст построен на принципах и на языке педагогической науки. Сегодня язык педагогики как система служит профессиональной коммуникации в едином поликультурном информационно-коммуникационном образовательном пространстве и участвует в упорядочении получаемой извне информации, придании отдельным педагогическим феноменам и процессам накопленного в отдельных педагогических культурах опыта [9, с. 34].

Научно-педагогический текст является особым нелинейным диалогом, которые состоит не только из диалога между автором и адресатом, но и диалога сознания, и мысли, диалога между различными типами разума, различными формами понимания.

Особенности научно-педагогического текста определяют его жанровую специфику, лексические, структурные и стилистические особенности, которые, в свою очередь, определяют его воздействие на читателя [10, с. 21].

Выражение отношения автора к содержанию создаваемого научно-исследовательского текста с помощью лексико-грамматических средств, полученных в результате исследования, представляет собой модальность. В свою очередь, авторская модальность является лексико-грамматической репрезентацией авторского отношения к излагаемым в тексте знаниям [3, с. 101].

При написании научно-педагогического текста перед автором стоит выбор модальных значений и видов модальности научного текста и их близкая грамматическая синонимия.

Кроме того, возникает проблема недостаточной изученности проявления авторской модальности в научно-педагогических текстах, а также малая применимость средств выражения модальности к описанию научного текста.

Имеют место быть и межязыковые различия в области авторской модальности научно-педагогического дискурса.

В научно-педагогическом дискурсе английского языка на лексическом уровне существует широкий набор средств выражения авторской модальности:

- 1) Модальные глаголы (*must, have to, should, can, could, may, might, need*);
- 2) вводно-модальные слова, частицы (*however, perhaps, maybe, surely, (im)possible, certainly, obviously, (un)fortunately, happily, no doubt, in fact, of course, in truth*);
- 3) артикли (*a(n), the*);
- 4) видовременные формы глагола (*made, succeed, proved, become*);
- 5) наречия (*naturally, probably, personally, surely*);
- 6) конструкции с прилагательным или причастием (*using, improving*).

На синтаксическом уровне научно-педагогического дискурса английского языка существуют следующие средства репрезентации авторской модальности:

- 1) сослагательное, условное наклонение (Conditionals), с помощью которого выражаются условия и критерии реальности или предположения автора, возможность или вероятность исследуемого события или явления;
- 2) конструкции с *wish*, с помощью которых выражается сожаление автора или недостаток фактического материала;
- 3) вводные фразы и конструкции (*hedging expressions*), с помощью которых выражается неуверенность, неопределенность или сомнение автора;
- 4) эмфатическая конструкция с «do», которая отражает авторскую уверенность, безапелляционное заявление;
- 5) пассивные конструкции с *get*, отражающие уверенность автора в конечном результате;
- 6) разделительные вопросы, которые показывают неуверенность автора, сомнение.

Авторская модальность в научно-педагогическом дискурсе английского языка является разнообразной и «тонкой».

Таким образом, авторская модальность представляет собой выражение отношения автора к сообщаемому, его концепции, теории, позиции, точки зрения, которая доносится до читателя. Авторская модальность научно-педагогического дискурса выступает в качестве источника научно-педагогического знания, носителя информации об имеющихся исследованиях в образовании, ценностях и традициях, педагогическом опыте, достоверности научного результата, а также средством повышения эффективности педагогической коммуникации, направленной на реализацию целей и задач обучения, и учения, на формирование эффективного взаимодействия участников педагогического процесса.

Список источников:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 3-е. – М.: КомКнига, 2005. – С. 237–238.
2. Бабенко Л. Г. Оценочный фактор в формировании модального пространства текста // Оценки и ценности в современном научном познании: сб. науч. тр. Калининград, 2009.– 152 с.

3. Болдырева А. А., Кашкин В. Б. Особенности выражения авторского «Я» в научном дискурсе (на примере английских и русских письменных текстов) // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып.2. Воронеж: ВГТУ, 2002. – С. 99-108
4. Виноградов В. В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды: Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975.– С. 55.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. Ярцева В. Н. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 303.
6. Немец Г. П. Грамматические средства выражения модальности в русском языке. – Харьков: Око, 1991. – С. 6.
7. Парамонов Д. А. О грамматическом выражении модальности в русском языке// Вестник Омского университета, 1998. – № 2. –С. 76–79
8. Родионова Н.А. Категория модальности в научном тексте (к постановке проблемы) // Вестник Самар. гос. ун-та. – 2007. – № 1. – С.87-91
9. Романова Т.В. Категория модальности в свете когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 1 (007). – С. 29-35.
10. Серебренникова Е.Ф. Аспекты аксиологического лингвистического анализа // Этносемиотрия ценностных смыслов: монография. –Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2008. –С. 8-31.
11. Солганик Г. Я. Текстовая модальность как семантическая основа текста и важнейшая стилевая категория // Синтаксическая стилистика. – М.: КомКнига, 2006. – С. 188–201.
12. Тураева З. Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – №3. – С. 105–114.

УДК 372.878

Жаркова Е.Г.

ШКОЛЬНЫЙ УРОК МУЗЫКИ В 1965–1991 гг.:

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМЫ

Аннотация. В статье показана специфика школьного урока музыки в период 1965–1991 гг. Рассмотрены основные элементы системы общего музыкального образования и их особенности. Показано, как менялись цели и задачи музыкального образования в школе, какие применялись методы и формы проведения урока. Названы имена реформаторов, теоретиков и практиков музыкального образования (Э.Б. Абдуллин, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Николаева и др.), благодаря деятельности которых урок музыки стал уроком искусства. Приведены круговые диаграммы результатов опроса людей, учившихся в советской школе в 1950–1980-х гг.

Ключевые слова: урок музыки, цели, задачи, методы, формы, виды деятельности, общее музыкальное образование.

Общее музыкальное образование, если рассматривать его в исторической ретроспективе, претерпевало довольно значительные качественные изменения, которые

затрагивали его содержание, цели, задачи, методы, виды деятельности, формы. Цель данного исследования – выявить специфику школьного урока музыки в период 1965–1991 гг. Объект исследования – отечественное общее музыкальное образование. Обращение к теории и практике музыкального образования в школе прошлого века продиктовано не только методическим интересом, но и возможностью актуализировать вопросы совершенствования современного образования с опорой на исторический опыт. Исследования в этом направлении О. А. Апраксиной, В. И. Адищева, Е. А. Бодиной, С. И. Дорошенко, М. Л. Космовской, Е. В. Николаевой, Ф. Ш. Салитовой и других ученых охватывают широкий спектр проблем музыкального образования, формируя новаторские механизмы реконструкции целостной историко-педагогической картины.

Показательны в этом плане статьи С. И. Дорошенко, опубликованные в период 2009–2022 гг. В них, в частности, С. И. Дорошенко обращается к рассмотрению современных технологий школьного музыкального образования, дает анализ применения диалогового и проблемного обучения на уроках музыки [7, с. 7; 10, с.20]; подробно разбирает противоречия в методологических подходах [8, с. 295–303]; в главе коллективной монографии выявляет составляющие процесса формирования музыкально-образовательного пространства [19, с. 246–254]; высвечивает роль русской народной музыкально-образовательной традиции в школьном музыкальном образовании [9, с. 9–19]; выявляет и анализирует ключевые идеи отечественной музыкальной педагогики XX века – целостности и комплексности, свободы и творчества, взаимодействия с социумом и учета социальных влияний [11, с. 153–164].

В советской школе изучение предметов сферы искусств традиционно велось системно: ставились определенные цели и задачи, применялись самые разнообразные формы и методы обучения. Все эти элементы подвергались корректировкам в зависимости от динамики развития общества в целом и системы образования в частности. Нельзя не отметить и то особенное, что появлялось в каждый из периодов благодаря деятельности теоретиков музыкального образования и музыкантов-практиков О. А. Апраксиной, Б. В. Асафьева, П. П. Блонского, Н. Я. Брюсовой, Н. Л. Гродзенской, Д. Б. Кабалевского, Е. В. Николаевой, В. Н. Шацкой, Б. Л. Яворского и др.

Цель музыкального воспитания и обучения в школе можно рассматривать, с одной стороны, как идеал, который определяет общество, семья или воспитатель (учитель), а с другой – как результат взаимодействия педагога и учащегося, то есть результат образовательной деятельности [14, с. 123].

Так, в 1917–1931 гг. (см. «Периодизация процесса реализации потенциала взаимосвязи искусств в педагогике 1917–1991 гг.» [12, с. 79–93]) велась «интереснейшая педагогическая работа в целом и в области музыкального воспитания в частности» [3, с. 19], а музыкальные занятия расценивались как «важнейший путь творческого развития ребенка, призваны были раскрепощать его, вносить радость в жизнь» [там же, с. 20], то есть педалировался **результат** взаимодействия педагога и учащегося. Иная ситуация сложилась в период 1931–1965 гг. Цель определялась как всестороннее развитие и воспитание личности будущих строителей коммунизма (общественный **идеал**) и потому, по мнению О. А. Апраксиной, становилось затруднительно найти такие формы обучения, которые «не противоречили бы самой цели введения музыки в школьную программу» [там же, с. 23].

Далее, в 1950–1960 гг., когда начались преобразования системы просвещения («хрущевская реформа»), можно было заметить «контрапункты реформы 20-х гг.» (М. В. Богуславский) и увидеть наличие «„арочных“ связей с теоретико-педагогическими наработками 1920-х годов» [6]. Цель музыкального образования в школе (по Д. Б. Кабалевскому) вновь стала определяться как **результат** взаимодействия педагога и учащегося и в итоге – всей образовательной деятельности: «ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» [17, с. 42].

Следует отметить, что формулировка цели зачастую только концептуально намечает основные устремления, а потому трактоваться может по-разному. Более подробно, в деталях раскрывают цель основные **задачи** музыкального образования. Обладая приоритетностью, задачи оказывают немалое влияние на направленность цели.

Составители программы 1965 года, благодаря обновленному материалу для пения и слушания музыки (это были классические произведения западноевропейских и русских композиторов, сочинения советских и зарубежных авторов), уже вполне резонно рассчитывали на эмоциональный отклик детей, их творческое участие в процессе исполнения и/или слушания. «Многие ценные положения, заложенные в программе „Музыка“ 1965 года, вошли и в последующие варианты программ разных лет изданий: о специфике урока музыки как урока искусства, единстве и взаимосвязи обучения – развития – воспитания, стимулировании творческой активности учащихся, о получении ими эстетического удовольствия от уроков музыки» [4, с. 63], – отмечает в своем исследовании В. В. Богатырева.

Например, в программе 1965 года «Музыка» [18] ставились следующие задачи:

- развивать личность учащегося посредством музыкального искусства;
- воспитывать эстетические и нравственные чувства;
- формировать музыкальную культуру;
- прививать любовь к музыке.

Задачи музыкального образования 1930-х гг. расставляли иные акценты, нацеливая на познание, понимание и научение. О развитии же речь шла лишь применительно к музыкальным способностям.

В зависимости от цели и задач отбираются остальные компоненты педагогического процесса: **методы, содержание и формы**.

Методы в широком смысле понимаются как педагогические способы достижения определенной цели и/или решения конкретной задачи, освоения содержания музыкального образования; в узком смысле – как средство (прием), помогающий развитию опыта, культуры чувств, способностей, памяти; освоению умений и навыков, формированию интересов, потребностей, вкуса [2, с. 158].

Особым своеобразием отличался период 1917–1931 гг., когда элементы педагогической системы только определялись и потому обладали постоянной текучестью и трансформацией.

В частности, слушание музыки, музыкальную грамоту и слуховой анализ произведений, дирижирование, ритмические упражнения и хоровое пение относили к

формам практической работы. Впоследствии эти формы стали рассматриваться как **разделы урока** музыки и/или как **виды деятельности.** В статье о становлении и развитии метода проектов С. И. Дорошенко приводит классификацию одного из видных педагогов и компаративиста первой трети XX века Е. Г. Кагарова, относившего различные виды художественной деятельности к игре, а пение песен и создание картин – к рассказыванию [10, с. 23]. Отметим, что о приоритете игры в детском художественном творчестве говорил Л. С. Выготский, определяя ее как корень, из которого «разъединились все отдельные виды детского искусства» [5, с. 55]. В названной выше статье С. И. Дорошенко приведена и другая классификация методов (по движению «от старых – к новым»): Б. В. Игнатъев, занимавший социологизаторские позиции, «вел речь о книжно-словесном, предметном (наглядном), эвристическом, исследовательском методах и, наконец, о венчающем все педагогические поиски методе проектов» [10, с. 23].

Существует разделение методов на две большие группы: общедидактические и специальные. И, если в 1930–1950-е гг. существовал наибольший крен в сторону общедидактических методов репродуктивного характера (рассказ-объяснение, демонстрация, упражнение), то в школьной практике периода 1965–1991 гг. широко применялись специальные методы.

В этом ряду можно назвать [2, с. 162–169]:

- метод эмоциональной драматургии (Э. Б. Абдуллин, Д. Б. Кабалевский);
- забегания вперед и возвращения (Д. Б. Кабалевский);
- метод музыкального обобщения (Э. Б. Абдуллин);
- размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский);
- создания композиции и художественного контекста (Л. В. Горюнова);
- метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе (Е. В. Николаева);
- метод развития умения слушать музыку в течение длительного времени (Н. Л. Гродзенская);
- метод сочинения уже сочиненного (В. О. Усачева);
- сравнения (выявление сходства и различия, идентификация, перекодирования, то есть перевода в иную знаковую систему).

Можно заметить, что единства в основаниях выделения методов среди педагогов-музыкантов 1970–1980 гг. не существовало. Однако было очевидно: урок музыки видоизменялся, становясь уроком искусства. Учителей ориентировали на сотрудничество с детьми, на применение метода проблемного изложения, частично-поискового метода, сравнения и сопоставления, приемов ассоциативного мышления с привлечением ресурса других искусств. «Главная задача, чтобы ребенок вошел в мир искусства, чтобы он почувствовал себя там свободно, чтобы он понял, захотел понять и пережить то, что переживают герои музыкального произведения, изобразительного искусства», – отмечает в документальном фильме [20] учитель музыки средней школы № 734 г. Москвы М. Ф. Головина. Ученикам 4 класса она предлагает сравнить картину П. Пикассо «Герника» (1937) и два музыкальных отрывка – из III ч. Симфонии № 8 (1943) Д. Б. Шостаковича и кантаты

«Уцелевший из Варшавы» (1947) А. Шенберга (приведена текстовая запись фрагмента из фильма, сделанная автором статьи):

М. Ф.: *посмотрите, пожалуйста, внимательно на эту картину. Это очень непростое произведение. Как вам кажется, воплощением чего художник делает эту картину? Что в ней воплощается: цельный человеческий мир – гармоничный, ясный? Как вам кажется? Вот кто может уже ответить? Ну, давайте! Мы с вами имели возможность подумать, мы всматривались в нее уже много. Давайте, попробуйте!*

– Мы с Владиком считаем, что XX век тут изображен, на этой картине. Тут видны все его (если не все, то многие) трагедии, нарушения... Большой частью все то плохое все-таки в этом мире.

– Вот даже это доказывает – что это XX век – электрическая лампочка, обломок кинжала и вот тут – люди гибнущие показаны.

М. Ф.: *значит, эта картина – образ XX века или образ войны, трагедии войны? Вы понимаете, почему художник так искажает каждую фигуру, правда? Не дает ее такой естественной, потому что война – она чудовищна, она неестественна. И вы видите: есть здесь хоть одна фигура, которая несет какую-то надежду?*

– Где будет война, там ни одного живого существа не будет.

– Мне кажется, что здесь нет ничего живого, потому что, как говорили многие, война разрушает все, ничего не щадя. Здесь я ничего не вижу, что давало бы какие-то надежды на существование.

М. Ф.: *у кого еще есть мнение?*

– Во время войны электричество подавало надежду. Там лампа горит, значит, надежда должна быть!

– Я думаю, даже если есть надежда, то очень мало, потому что здесь все раненые, и они могут умереть в любой момент.

– По-моему, надежду несет фигура – я вижу – женщины с керосиновой лампой...

М. Ф.: *...или со свечой.*

– Тут лампа говорит о том, что все плохо. Какая лампа?!? Какой свет у этой лампы?!? Свет вот этих вот бомбоубежищ: тусклая лампочка мерцает.

– Там показан (плохо видно) небольшой календарь отрывной. Показано, что люди считают дни, когда война эта кончится, когда муки кончатся.

М. Ф.: *и время внесено в картину, смотрите, как интересно, как много деталей вы заметили!*

– Еще хочу добавить. Я помню картину... Есть картина «Гибель Помпеи», там практически такое же: только там люди укрываются, когда рушится мир...

М.Ф.: *«Гибель Помпеи», которая была создана в XIX веке. И там еще человеческие прекрасные лица. А весь этот мир? Вы представляете, какой должна быть музыка, которая отражает этот мир, мир картины Пикассо «Герника»?!? Мы с вами никогда такой музыки еще не слушали...*

Содержание музыкального образования в школе на протяжении всего советского периода описывалось через **виды музыкальной деятельности** и содержание самих музыкальных произведений. В.Н. Шацкая и Н.Л. Гродзенская, проводившие

экспериментальную работу на базе общеобразовательных московских школ № 201 и № 203, разрабатывали новое содержание раздела «Слушание музыки». В результате были созданы новые программы [21, Л. 1–8], в которых давался список произведений для изучения (пения, слушания, анализа и разбора). В учебнике педагогики под ред. И. А. Каирова (1939) в параграфе «Эстетическое воспитание» подробно освещается роль художественного воспитания, эстетического восприятия и вкуса, а также говорится «о единстве овладения как художественным содержанием, так и средствами его выражения, навыками и умениями в области пения, рисования, выразительного чтения и т. д.» [16, с. 297]. В данном случае художественное содержание – это, собственно, сами музыкальные произведения, которые предлагаются для изучения.

На новую классификацию содержания музыкального образования (Э. Б. Абдуллин) самое непосредственное влияние оказали труды по общей дидактике И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. Содержание музыкального образования сегодня определяется через его основные элементы:

- опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству, музыкальные знания;
- музыкальные умения и навыки;
- опыт музыкально-творческой деятельности.

Однако в советский период такие взгляды на содержание музыкального образования еще не были полностью осмыслены и отрефлексированы учеными. Так, Э. Б. Абдуллин в 1983 году начинал построение структуры содержания музыкального образования с элемента «Музыкальный материал» [1].

В свою очередь, **формы** обучения являются одновременно и, собственно, формой обучения, и формой его организации [14, с. 122]. Формы музыкального образования включали в себя урок, формы организации внеурочной, внеклассной, внешкольной работы (кружки, студии и др.).

В период 1920-х гг. занятия проводились в форме студий, получили распространение забытые в настоящее время «живые газеты». В 1930–60-х гг. широко практиковались массовые формы коллективного творчества: концерты, фестивали и конкурсы хорового искусства. Так, во Владимире создавались и выступали сводные хоровые коллективы школ №№ 2, 3, 17, 23, насчитывающие до 150 участников [15, Л. 94]. Общее музыкальное образование периода 1965–1991 гг. характеризуется многообразием форм, что позволяло реализовывать педагогические находки учителей музыки. Фантазия и творческий поиск находили свое отражение даже в названиях: музыкальная гостиная, музыкальный киоск, музыкальная викторина, музыкальная шкатулка и многие другие.

Новаторские преобразования, происходившие начиная с середины 1960-х годов и увенчавшиеся созданием программы Д. Б. Кабалецкого, вызвали к жизни и **новое содержание музыкального образования**, что проявлялось в дифференциации на различные **виды музыкальной деятельности**. В этом ряду: слушательская, исполнительская (вокально-хоровое, инструментальное музицирование, музыкально-исполнительское движение – например, «свободный танец», «свободное дирижирование», импровизация и сочинение музыки, музыкально-теоретическая, музыкально-историческая и др.), музыкально

ориентированная полихудожественная деятельность (система движений, ручных знаков, тактирование, «звучащие жесты») [2, с. 115–152].

Период 1965–1991 гг. в своей верхней границе «удален» от настоящего времени на 30 лет, что позволило в качестве дополнительного метода историко-педагогического исследования применить опросы людей, учившихся в советской школе в 1950–1980-х гг. Автором исследования была составлена анкета, на вопросы которой ответили 57 респондентов. Опрос показал: в период 1960–1980 гг. учителя обращались к разным видам художественной деятельности.

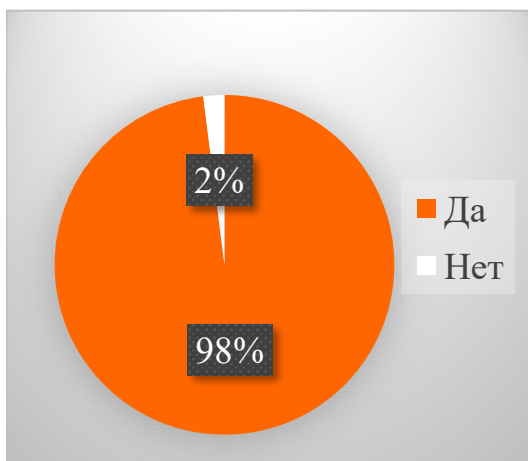


Рис. 1 – Разучивание песен

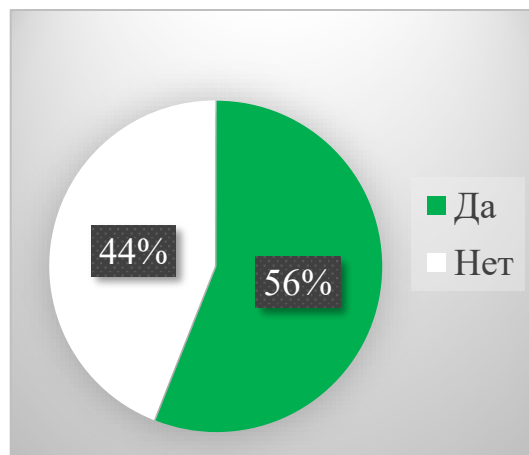


Рис. 2 – Иллюстрации

Преобладало – и мы относим этот вид деятельности к доминирующему – разучивание песен (2 % можно рассматривать как погрешность). На втором месте – иллюстрация, рисование. Об этом виде деятельности упомянули более половины респондентов.

Из числа опрошенных 45 % вспомнили, что на уроках они слушали музыку, 38 % знакомились с творчеством композиторов, 28 % респондентов читали стихи, а четверть опрошенных занималась изучением нотной грамоты.

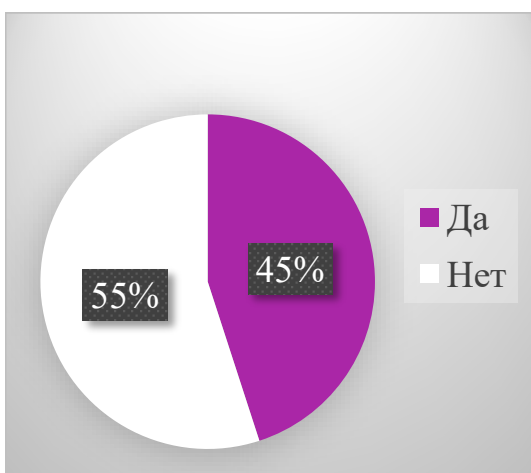


Рис. 3 – Слушание музыки

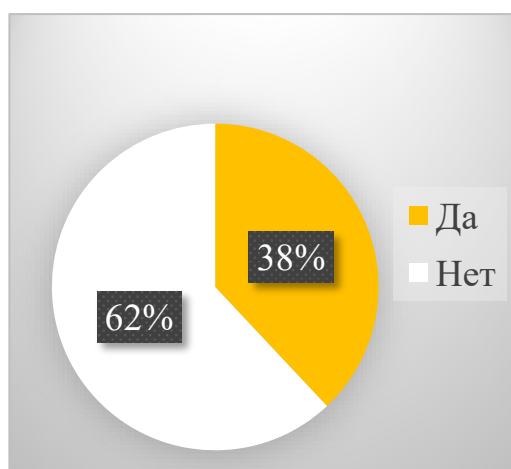


Рис. 4 – Знакомство с композиторами

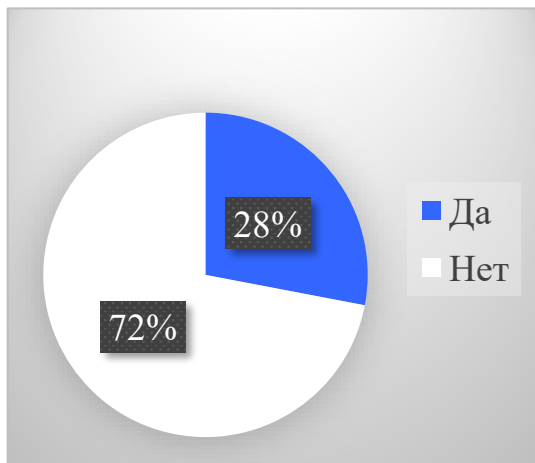


Рис. 5 – Чтение стихов

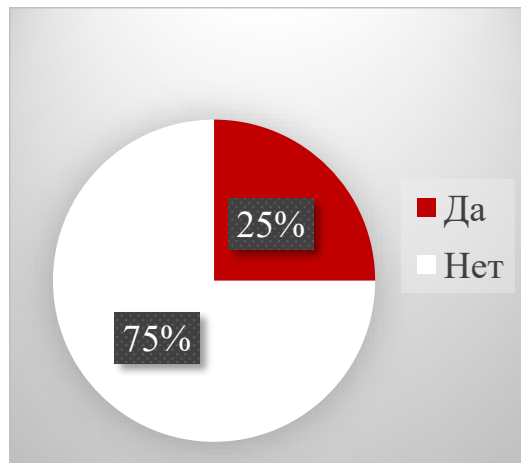


Рис. 6 – Изучение нотной грамоты

Как можно видеть, на уроке музыки широко применялись самые разные виды деятельности, объединяющие литературу (тексты песен, стихи), художественную иллюстрацию и детское творчество (портреты композиторов, иллюстрации в виде картин, рисунки самих детей), а также обращение к вопросам теории музыки (нотная грамота) и музыкальной литературы (знакомство с творчеством композиторов). Более того, сам процесс музыкального восприятия становился разновидностью особой художественной деятельности, творческим процессом.

Таким образом, обращение к истории общего музыкального образования в советской школе позволило автору исследования выявить следующие важные особенности:

- на протяжении десятилетий в советской школе складывалась традиция системного изучения предметов сферы искусства;
- образование в сфере искусства осуществлялось строго в соответствии с определяемыми целями и задачами, а также с использованием самых разнообразных форм и методов обучения;
- все элементы системы музыкального образования – цели и задачи, методы и формы – не оставались неизменными, а претерпевали существенные коррективы в зависимости от динамики развития общества в целом и системы образования в частности;
- период 1965–1991 гг. можно определить как наиболее динамичный и соотносящийся с серьезным реформированием школьного образования;
- период 1965–1991 гг. характеризуется становлением новых подходов к целеполаганию, появлением нового содержания музыкального образования (что проявлялось в дифференциации на различные виды музыкальной деятельности), разнообразием методов и применением различных форм организации урока;
- урок музыки периода 1965–1991 гг. получает свое новое воплощение: он выстраивается по законам искусства, драматургию которого можно представить в виде разворачивающегося театрального действия.

Список источников:

1. Абдуллин, Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Пособие для учителя. / Э. Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Прометей, 2013. – 336 с.
3. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
4. Богатырева, В. В. Тенденции развития музыкального воспитания в учебном процессе и внеклассной работе общеобразовательных школ Брянской области (конец 1950-х – середина 1980-х гг.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Богатырева Вероника Владимировна. – Брянск, 2015. – 200 с.
5. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк / Л. С. Выготский // Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
6. Дорошенко, С. И. Диалог культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании XIX–XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дорошенко Светлана Ивановна. – Владимир., 2012. – 465 с.
7. Дорошенко, С. И. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки / С. И. Дорошенко // Искусство в школе. – 2008. – № 4. – С. 6–8.
8. Дорошенко, С. И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции / С. И. Дорошенко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 24 (95). – С. 295–303.
9. Дорошенко, С. И. Русская народная музыкально-образовательная традиция как педагогический феномен / С. И. Дорошенко // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 31 (50). – С. 9–19.
10. Дорошенко, С. И. Становление и развитие метода проектов в отечественной педагогике первой трети XX века // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия «Педагогические и психологические науки». – 2022. – № 48 (67). – С. 20–37.
11. Дорошенко, С. И. Теория музыкального воспитания первой трети XX века в контексте развития отечественной педагогики / С. И. Дорошенко // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 153–164.
12. Жаркова, Е. Г. Реализация потенциала взаимосвязи искусств в отечественном общем музыкальном образовании 1917–1991 гг. : дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Жаркова Елена Геннадьевна. – Тверь, 2022. – 199 с.
13. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады / Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
14. Коняева, Е. А. Краткий словарь педагогических понятий: учеб. изд. / Е. А. Коняева, Л. Н. Павлова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 131 с.
15. Отчеты за 1952–53 уч. г. // ГАВО Ф. 2063. Оп. 3. Д. 18., Л. 94.
16. Педагогика / Автор. коллектив: И. А. Каиров, Н. Д. Левитов, К. И. Львов [и др.]; Под ред. И. А. Каирова; Допущено КВШ при СНК СССР в качестве учеб. пособия для пед. вузов и ун-тов. – М.: Учпедгиз, 1939 (Ленинград). – 514 с.

17. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1–3 классы. Автор-составитель Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1980. – 112 с.
18. Программа средней школы: Перераб. проект (АПН РСФСР). – М.: Музыка, 1965. – 96 с.
19. Традиции и новации в истории педагогической культуры. Корнетов Г.Б., Безрогов В.Г., Макаров М.И., Карташева Е.В., Князькова Е.В., Куликова С.В., Градулева И.В., Калачев А.В., Аллагулов А.М., Кацапова Н.Ф., Павленко П.Ф., Костылев Н.А., Астафьева Е.Н., Самойлова Ю.В., Салов А.И., Ромаева Н.Б., Ромаев А.П., Дорошенко С.И., Шевелев А.Н., Рытова И.В. и др. В 2 томах: монография / Сер. Выпуск 43. Историко-педагогическое знание. Том 2. История отечественной и зарубежной педагогики. Москва, 2011. – С. 246–254.
20. «Учитель музыки» (реж. Н. Афанасьева, 1988).
21. Экспериментальные программы для V–VI классов // НАРАО Ф. 106. Оп. 1. Ед. хр. 71. Л. 1–8.

УДК 372.878

Леонтьева Н.В.

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ НА ПЛОСКОСТИ В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МАТЕРИАЛОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX И НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

***Аннотация.** Задачи на построение представляет собой один из наиболее сложных для понимания школьников разделов геометрии. Изучение методических вопросов, позволяющих рационально организовать обучение их решению, требует их обобщения и систематизации. В связи с этим возникает необходимость в обращении к историческому опыту. Интерес вызывает возможность сравнения работ, написанных авторами различных периодов, что позволит дополнить современные представления более ранними достижениями. Приведенная характеристика периодических работ, написанных в первой половине XX века и в начале XXI века, дает возможность сформировать общее представление о современной ситуации в вопросах обучения решению задач на построение.*

***Ключевые слова.** Задачи на построение, методы решения задач на построение, обучение решению задач на построение, сравнительный анализ, результаты обучения.*

Изучение математики создает условия для формирования представлений о системообразующей ее функции, а также для обеспечения готовности учащихся к ее применению в различных областях. В соответствии с Концепцией математического образования Российской Федерации требуется обеспечить модернизацию программ с целью обеспечения математической грамотности учеников [18]. В связи с этим возникает необходимость в поиске основных подходов к обучению математике. Обращение к историческому опыту позволяет обобщить и систематизировать накопленные представления, а также совершенствовать современную подготовку школьников по математике.

Существенное влияние на развитие школьников изучение геометрии, в первую очередь ее разделов, связанных с изучением задач на построение. Как отмечает Е. Е. Алексеева, данному типу задач не уделяется значительного внимания [2]. Задачи на построение вызывают трудности у школьников. Однако именно такие задания способствуют формированию геометрической культуры учеников.

В настоящее время данному типу задач уделяют существенное внимание. В периодической печати и сборниках трудов конференций размещают публикации по данной тематике. В связи с этим интересно сравнить основные представления об обучении решению задач на построение, которые рассматривались в периодической печати первой половины XX и начала XXI века. Активные изменения, происходящие в системе математического образования, в отмеченные периоды позволяют выделить существенные точки, по которым можно провести сравнения.

Первоначально опишем современные представления об обучении решению задач на построение.

Вопросы обучения решению задач на построение рассматриваются в научных работах в двух основных аспектах.

В рамках первого из них задачи на построение рассматриваются как средство развития обучающихся. Основное внимание авторы работ акцентировали на том влиянии, которое оказывают задачи на построение, на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов школьников.

Развитие личностной сферы в процессе обучения геометрии анализируют Н. Г. Подаева и П. А. Агафонов [23]. В своей работе они обращают основное внимание на переход от предметно-ориентированного обучения к инструментально-ориентированному и ценностно-ориентированному. В качестве основной задачи обучения определяется формирование ценностных представлений, отношений и ориентаций, достижение которой осуществляется в процессе решения задач на построение. На этапе анализа Н. Г. Подаева и П. А. Агафонов предлагают рассматривать математические объекты как образы, в которых формируются их понятия, свойства и отношения [23]. Результатом такой работы становится осознанное восприятие геометрических объектов, что обеспечивает качество подготовки по геометрии, а также способствует личностному развитию обучающихся.

Формированию метапредметных результатов посвящены работы Е. А. Аёшиной, С. И. Калачевой [1] и Е. Е. Алексеевой [2]. Авторы соотносят познавательные и регулятивные универсальные учебные действия, которые составляют основу метапредметных результатов, с той деятельностью, которая осуществляется школьниками в процессе решения задачи на построение. Так, в работе [1] Е. А. Аёшина и С. И. Калачева отмечают, что на этапе проведения анализа учащимся необходимо выполнить предварительный чертеж, на котором отмечаются как исходные, так и требуемые данные. Основным формируемым универсальным учебным действием является описание желаемого результата по достижению поставленной цели [1]. Установление подобного соответствия позволяет осознанно прогнозировать возможные результаты обучения и акцентировать на них внимание в процессе решения задач на построение.

Существенное влияние данный раздел геометрии оказывает на формирование у школьников предметных результатов. В своей статье Л. П. Шебанова и З. И. Янсуфина [36] рассматривают развитие пространственного мышления, представляющего собой создание и оперирование пространственными образами. Авторы подчеркивают, что именно в процессе решения задач на построение формируется понимание того, как взаимодействуют между собой геометрические объекты, что позволяет выполнять в них определенные действия. Важность понимания практической значимости обучения решению задач на построение отмечают И. Н. Семенова, М. Л. Толмачева [24]. Установление взаимосвязей между принципами прикладной направленности обучения и этапами решения задачи на построение позволяет определить, каким образом конструктивные представления можно использовать в практических ситуациях.

Изучение влияния на формирование образовательных результатов школьников позволяет определить значимость задач на построение в математическом образовании, обратить внимание на возможности, которые можно реализовать в процессе обучения.

Второй аспект связан, собственно, с обучением решению задач на построение. Е. Е. Алексеева [3], О. Н. Веретенникова [5, 6], Г. Х. Воистинова, М. Ю. Солощенко [7, 8], К. В. Егорова, Б. А. Казаров [10], Ю. А. Еловинова [11], Ю. О. Слета [26], Г. Б. Тлегенова [29] и другие в качестве основной образовательной задачи ставят формирование у школьников представлений о том, как научиться решать задания на построение. Для ее достижения авторы анализируют различные вопросы, связанные с организацией обучения.

В первую очередь авторы обращают внимание на особенности собственно задач на построение. Анализ содержания школьных учебников геометрии, представленный в работе К. В. Егоровой, Б. А. Казарова [10], позволяет составить общее представление о том, какое место задачи на построение занимают в курсе геометрии. Изучение различных видов задач дает возможность осуществить обоснованный их выбор, направленный на достижение поставленных целей. В частности, выполненная Т. В. Захаровой, Е. В. Киргизовой, Н. К. Игнатьевой [12] классификация задач, решаемых с помощью геометрических мест точек, распределяет их по уровню сложности.

Описание отдельных классов задач, например, с практическим содержанием [8], определяет их основные особенности, касающиеся как содержания, так и организации деятельности школьников при ее решении. Структурирование задачного материала способствует более рациональной организации учебного процесса.

Изучение особенностей различных видов задач на построение позволяет более эффективно отбирать подходящий для достижения целей обучения материал.

Достаточно активно обсуждается вопрос, связанный с описанием методов и приемов обучения решению задач на построение.

Так, в работах О. Н. Веретенниковой [5, 6] описан обобщенный прием, позволяющий организовать работу обучающихся над задачами на построение на уроке. Д. Б. Изтурганова, Ж. Д. Байшемиров останавливают свое внимание на составлении алгоритмов основных построений, что способствует формированию базы для дальнейшего изучения данной темы [17]. Возможности использования различных приемов, предполагающих использование исследовательских и ключевых задач, уровневой дифференциации, обобщенной системы

наводящих вопросов и правил-ориентиров, диалоговых заданий описывают Г. Х. Воистинова [7], Г. Б. Тлегенова [29], И. В. Ульянова, А. В. Порваткин [30] Подробное описание используемых приемов позволяет понять особенности их практического использования. Учитель после знакомства с предложенными материалами может сделать осознанный выбор в пользу наиболее подходящих ему при организации процесса обучения школьников.

Вопросы наглядности при обучении решению задач на построение имеют существенное значение. Ю. О. Слета [26] рассматривает основные особенности построения чертежа, на которые нужно обратить внимание обучающихся, чтобы способствовать более эффективному поиску решения задачи. Соединить конструктивные геометрические представления с художественным творчеством предлагают М. В. Мендзив, О. В. Корчинская, И. П. Иванова, Н. В. Щукина с помощью применения техники «Изонить» [21]. Формируемые в таких условиях зрительные образы дают возможность наглядно представить как отдельные структурные компоненты рассматриваемых геометрических фигур, так и конструкцию в целом. Еще одним средством является использование прикладных математических программ. В частности, возможности динамической среды GeoGebra описывают М. В. Таранова [28], И. В. Шатохина [35]. Современные компьютерные технологии позволяют построить не только стационарный чертеж, но и динамическую модель рассматриваемой конструкции. Кроме того, проведение компьютерных математических экспериментов создают условия для формирования исследовательских навыков школьников.

Особенностью рассмотренных выше работ является то, что для иллюстрации сделанных в работе выводов отдельные авторы используют математический материал. Предложенные задачи наглядно демонстрируют, каким образом можно практически реализовать выделенные приемы и методы. В других случаях подобное сопровождение отсутствует, что не всегда дает возможность увидеть связь дидактики с математикой.

Сопоставим описанные выше результаты анализа с материалами периодической печати первой половины XX века.

Авторы рассматриваемого периода в первую очередь рассматривали вопросы обучения решению задач на построение.

Основное внимание они уделяли описанию решения различных типов задач. Такого рода работы были подготовлены, например, В. Скворцовым [27], М. Петровым [22], С. Зетелем [13]. Описанные задачи могли быть использованы в качестве вспомогательных при решении других заданий.

Подробное исследование различных случаев построения остроугольных треугольников по набору заданных элементов было проведено В. В. Фурсенко [32, 33]. В качестве основных элементов рассматривались не только стороны и углы, но и высоты, медианы и другие элементы, с помощью которых определялся треугольник. Автор привел решение всех рассмотренных в работе задач.

Размещаемые в периодической печати работы были связаны друг с другом. Так, С. Зетель дал комментарии к работе В. В. Фурсенко и предложил более простые методы

решения отдельных задач [14]. Дополнения, пояснения и замечания к опубликованным работам давали возможность увидеть развитие методической и математической мысли.

Задачам, связанным с построением отрезков циркулем и линейкой, посвятили свои работы Э. Хилькевич [34], Д. Маергойз [19, 20]. В них устанавливалась связь между геометрическим представлением объектов и их аналитическим описанием.

Н. А. Извольский [15, 16] описывал вопрос о существовании решения задачи с помощью циркуля и линейки. Данный материал в первую очередь был предназначен для будущих учителей математики, чтобы способствовать формированию у них общие представления о том, когда задача на построение являлась разрешимой.

Помимо описания отдельных типов задач авторы уделяли внимание отдельным методам решения задач на построение. Так, А. Д. Семушин [25] рассматривал применение метода подобия к решению задач на построение.

В работе И. Брауна [4] описаны методические вопросы обучения школьников решению задач на построение. Основное внимание при этом уделялось анализу и описанию различных типов задач, а также методов решения (метод геометрических мест точек, метод подобия, алгебраический метод). Автор предлагал вспомогательные упражнения, которые можно использовать в процессе обучения. Кроме того, И. Браун составил сборник задач на построение на основе тех материалов, которые предлагались в школьных учебниках.

Характеристика практического опыта представляла собой еще один рассматриваемый в периодической печати вопрос. И. Гольденблат [9] описывал опыт работы со школьниками по решению задач на построение, в основу которого была положена система ключевых задач. Свое видение системы задач, которую можно было использовать при обучении решению задач на построение, рассматривал В. С. Федоров [31]. Кроме того, им были описаны методические указания, касающиеся особенностей организации работы с обучающимися.

В отличие от работ начала XXI века авторы публикаций первой половины XX века основное внимание уделяли собственно задачам на построение и методам их решения, что обусловлено необходимостью описать содержательный материал, который можно было бы использовать на практике. Техническое развитие настоящего времени позволяет без особых затруднений подобрать необходимые задачи. В связи с этим основное внимание уделяется методическим вопросам.

Материалы первой половины XX века содержат большой объем математического материала, а методические указания являются узконаправленными. Активное развитие дидактики позволяет авторам начала XX века сосредоточить свое внимание на общих представлениях об организации процесса обучения. Одновременно более подробный анализ задачного материала позволит наполнить предлагаемые методические указания конкретным содержанием, что дает возможность организовать рационально процесс обучения.

Список источников:

1. Аёшина Е. А., Калачева С. И. Диагностика регулятивных универсальных учебных действий обучающихся 8-9-х классов в процессе решения геометрических задач на построение // Вестник Красноярского государственного педагогического университета

- им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2020. – № 3(53). – С. 6-18. – DOI 10.25146/1995-0861-2020-53-3-216.
2. Алексеева Е. Е. Использование задач на построение для достижения результатов обучения геометрии, соответствующих ФГОС // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 1. – С. 1003-1015.
 3. Алексеева Е. Е. Составление геометрических задач на построение на основе текста задачной ситуации и их решение // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 2. – С. 1074-1080.
 4. Браун И. Задачи на построение в средней школе // Математика и физика в школе. – 1936. – № 4. – С. 34-58.
 5. Веретенникова О. Н. Обучение учащихся решению задач на построение методом геометрических мест точек на плоскости и в пространстве // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1(103). – С. 44-47.
 6. Веретенникова О. Н. Теоретические основы формирования метода геометрических мест точек при решении задач на построение на плоскости и в пространстве // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4-1(23). – С. 202-204.
 7. Воистинова Г. Х. Анализ в задачах на построение // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 206.
 8. Воистинова Г. Х. Солощенко М. Ю. Обучение решению задач на построение с практическим содержанием // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-4. – С. 817-821.
 9. Гольденблат И. Опыт решения геометрических задач на построение // Математика в школе. – 1946. – № 3. – С. 47-48.
 10. Егорова К. В., Казаров Б. А. Сравнительный анализ тем «геометрическое построение линейкой и циркулем» в различных школьных учебниках // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2019. – № 4. – С. 30-33.
 11. Еловицова Ю. А. Задачи на геометрические построения с ограниченным числом шагов // Развитие общего и профессионального математического образования в системе национальных университетов и педагогических вузов : Материалы 40-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов, Брянск, 07–09 октября 2021 года. – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2021. – С. 263-266.
 12. Захарова Т. В., Киргизова Е. В., Игнатьева Н. К. Классификация задач на построение, решаемых методом пересечения фигур, по уровню сложности // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 1(91). – С. 51-54.
 13. Зетель С. О построении одного геометрического места // Математика в школе. – 1938. – № 1. – С. 28-29.
 14. Зетель С. О решении некоторых задач на построение // Математика в школе. – 1938. – № 3. – С. 94-95.
 15. Извольский Н. А. Вопросы построимости линейкою и циркулем // Математика и физика в школе. – 1936. – № 3. – С. 7-17.
 16. Извольский Н. А. Вопросы построимости линейкою и циркулем. Начало // Математика и физика в школе. – 1936. – № 4. – С. 3-14.
 17. Изтурганова, Д. Б. Байшемиров Ж. Д. Методика изучения и решения задач на построение геометрических фигур // Kazakhstan Science Journal. – 2019. – Т. 2, № 10(11). – С. 26-36.

18. Концепция развития математического образования в Российской Федерации – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499067348> (Дата обращения: 004.09.2023)
19. Маергойз Д. Алгебраический метод решения задач на построения // Математика в школе. – 1939. – № 5. – С. 40-49.
20. Маергойз Д. Алгебраический метод решения задач на построения. Окончание // Математика в школе. – 1939. – №. 6. – С. 18-26.
21. Мендзив М. В. и др. Методика обучения решению задач на построение через искусство вышивки чертежей // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Омск, 02 июля 2020 года. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – С. 107-111.
22. Петров М. О задаче: «На данном отрезке AB построить сегмент, вмещающий данный угол α » // Математика в школе. – 1937. – № 2. – С. 56-59.
23. Подаева Н. Г., Агафонов П. А. Геометрические задачи на построение в электронной образовательной среде как средство развития понятийных психических структур обучающихся: социокультурный подход // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 12-2. – С. 103-109. – DOI 10.37882/2223-2982.2020.12-2.27.
24. Семенова И. Н., Толмачева М. Л. Роль задач на построение в практико-ориентированном обучении // Эпоха науки. – 2017. – № 10. – С. 51-56. – DOI 10.1555/2409-3203-2017-0-10-51-56.
25. Семушин А.Д. Решение задач на построение методом подобия // Математика в школе. – 1949. – № 6. – С. 18-29.
26. Слета Ю. О. Обучение учащихся основной школы построению чертежа планиметрической задачи // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 30. – С. 28-34.
27. Скворцов В. Один из способов построения квадратных корней // Математика и физика в средней школе. – 1934. – № 2. – С. 143.
28. Таранова М. В. Методические условия использования динамической среды GeoGebra как средства визуализации геометрических построений // Образовательные технологии и общество. – 2020. – Т. 23, № 1. – С. 3-11.
29. Тлегенова Г. Б. Оптимизация решения задач на построение через поиск новых, нетрадиционных форм и методов обучения // Современные тенденции естественно-математического образования: школа – вуз: Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Соликамск, 13–14 апреля 2018 года. Том Часть 1. – Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2018. – С. 77-79.
30. Ульянова И. В., Порваткин А. В. Использование диалоговых заданий в обучении учащихся 7 класса решению задач на построение // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – № 2(94). – С. 58-66.
31. Федоров В. С. Изучение основных задач на построение в VI классе // Математика в школе. – 1948. – № 3. – С. 32-34.
32. Фурсенко В.В. Лексикографическое изложение конструктивных задач геометрии треугольника // Математика в школе. – 1937. – № 5. – С. 3-30.
33. Фурсенко В.В. Лексикографическое изложение конструктивных задач геометрии треугольника. Продолжение // Математика в школе. – 1937. – № 6. – С. 21-45.
34. Хилькевич Э. Общие методы построения отрезков по формулам с помощью циркуля и линейки // Математика в школе. – 1938. – № 2. – С. 20-24.

35. Шатохина И. В. Методические аспекты обучения геометрическим построениям на плоскости с применением информационных технологий // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4-1. – С. 129-133.
36. Шебанова Л. П., Янсуйфина З. И. Развитие пространственного мышления учащихся в процессе обучения решению геометрических задач на построение // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2012. – № 14. – С. 417-422.

УДК 372.878

Куликова Т.С.

ДИНАМИКА ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена анализу динамики изменения содержания образовательных программ. Описаны факторы, способствующие трехкратной переработке содержания программ и причины смены методического сопровождения программ для детских садов в описываемое десятилетие.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательная программа, организующие моменты, тема, календарное планирование, программно-методическое обеспечение

Периоды развития российского дошкольного образования: третье десятилетие XXI и 30-е годы XX века имеют схожие проблемы и задачи: организация, осуществление обучения и воспитания в последовательно меняющихся условиях. Поэтому, опыт работы по созданию и апробации программно-методического сопровождения дошкольного образования в 30-е годы XX века может стать полезным для педагогов, работающих в современных дошкольных организациях. Поэтапное рассмотрение динамики содержания дошкольного образования позволило нам выделить три центральные тенденции его развития, в статье мы будем анализировать изменения программно-методического обеспечения дошкольного образования. Описание изменения данной тенденции нами будет проводится по следующим параметрам: теоретические основы, цель, содержание программы, технологическое и методическое обеспечение ее реализации.

На этапе идеологического обоснования содержания дошкольного образования (1930-1933 г.г.) учеными был разработан проект «Программы работы дошкольных учреждений» (1932), состоящий из двух взаимообусловленных частей: по видам деятельности [5] и по организующим моментам [6]. Теоретическое обоснование программного документа составила основа содержания образования, базирующаяся на марксистской педагогике и идеологических ценностях. Цель программы по видам деятельности: определить круг навыков, знаний и содержания работы ориентировочно в той последовательности, в которой

они должны быть проработаны с детьми на основе принципов коммунистического воспитания.

Содержание части программы по видам деятельности распределили по следующим разделам: общественно-политическое, трудовое воспитание, ознакомление с природой, физическое воспитание, музыкально-двигательная работа, изобразительная деятельность, математика и грамота, живое слово и книга, игра и организация детского коллектива. Авторы программы старались распределять материал по возрастному принципу, опираясь на педологические данные о нормах развития, поведения и деятельности ребенка. Материал внутри программы излагался в порядке постепенного увеличения и усложнения.

Возникла проблема успешной реализации данной программы, связанная с общим низким профессиональным уровнем педагогических работников. Для решения данной задачи С.С. Моложавый разработал технологию организующего момента [4, с.6], по которой мог работать как опытный педагог, так и начинающий воспитатель – выдвиженец с предприятия, не владеющий методикой. Во второй части программы 16 организующих моментов (целевого, цепного, установочного типов) были разработаны и распределены равномерно по количеству в осеннем, зимнем, весеннем и летнем кварталах. Обозначение тематики организующих моментов – это стремление проработать темы, отражавшие процессы и явления из жизни группы, непосредственно влиявшие на воспитание и развитие ребенка. Желание педагогов вырастить ребенка политически грамотным было значимым фактором, обуславливающим тематику организующих моментов. Именно поэтому политические праздники предопределяли тематику целого ряда организующих моментов, например, «Празднование Октябрьской революции» [3, с. 106].

Тем не менее, ученые Московской научной школы отказались от использования технологии организующих моментов, критически оценив результаты работы педагогов-практиков. Помимо отказа от данной технологии ученые занялись доработкой программного содержания. Причиной этого стало не только Постановление ЦК ВКП (б) «О перегрузке школьников и пионеров общественно-политическими заданиями» (23 апреля 1934 года), но и не оправдавшие ожидания ученых результаты работы в Опытных станциях НКП по апробации и корректировке программного содержания. Педагоги пришли к выводу, что программное содержание необходимо изменить, особенно в разделе «Общественно-политическое воспитание», освоение содержания которого представлялось не достаточно эффективным и проблематичным. Следствием этого стало сокращение объема содержания общественно-политического и трудового воспитания и увеличение объема содержания игровой и других видов детской деятельности.

На этапе педологического обоснования содержания дошкольного образования (1934-1936 гг.) вместо проекта программы 1932 года была издана «Программа и внутренний распорядок детского сада» (1934г.), авторы которой так сформулировали ее цель и задачи: 1) провести в детском саду коммунистическое воспитание; 2) установить определенный круг знаний и навыков, которые педагог формирует у детей дошкольного возраста; 3) постепенно и планомерно подготовить ребенка-дошкольника к переходу в школу. Содержание программы было разработано в соответствии с идеями педологов, особенно Л.С. Выготского, о развитии личности ребенка-дошкольника. Ученые учитывали при отборе и определении

содержания зону актуального и ближайшего развития, возрастные и индивидуальные особенностей ребенка, а также низший и высший пороги информативности знаний.

Разработчики комплексной программы 1934 года внесли значимые изменения в структуру и содержание. Авторы программы отодвинули на второй план идею политизации образования и упразднили подраздел «Связь с производством и знакомство с окружающей производственной средой», как несоответствующий интересам и возрастным возможностям ребенка дошкольного возраста. Решение проблемы соотношения творческого труда и труда по свободному выбору ребенка причинно обусловило пересмотр содержания трудового воспитания, приоритетным стал ручной, а не политехнический труд ребенка-дошкольника. Раздел «Художественное воспитание» заменил прежний раздел «Музыкально–двигательная работа». В новой программе ученые уточнили содержание разделов «Развитие детской речи», «Занятия по чтению и письму» для детей каждого года жизни. Изменение названия и программного материала раздела «Общественно-политического воспитания» на «Общественное воспитание» научные сотрудники под руководством А.В. Суровцевой обосновали тем, что у ребенка нужно последовательно формировать навыки общественного поведения и любовь к социалистической Родине, учитывая конкретную и близкую ребенку среду [8, с. 13].

В пояснительной записке к разделу «Игры» авторы программы определяли игру как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В разделе программы «Игры» доминировало стимулирование детей к игровой деятельности, а не непосредственное руководство игровой деятельностью детей.

Разработчики программы объясняли трудности, испытываемые педагогами-практиками в реализации данной программы, объясняли несоответствием реального уровня сформированности у воспитателей научными знаниями и методикой работы уровню профессиональной подготовки, на который ориентировались создатели программы. Именно по этой причине было издано методического руководства «Как работать по программам в детском саду» (1935) [2, с. 4], в котором ученые описали комплексно-тематическое планирование педагогического процесса и предлагали рекомендации по организации работы в соответствии с темами.

Педагоги опытных детских садов Народного комиссариата просвещения первыми начали планировать и проводить занятия по темам, затем транслировали полученный опыт своим коллегам. Планирование для детей младшей группы предусматривало наиболее близкие и понятные им темы, например, «Наш детский сад». Темы, предлагаемые детям средней группы, шире охватывали те сезонные явления и события общественной жизни, с которыми знакомили детей, одна из тем «Наступление осени». Педагоги планировали для старших дошкольников темы, которые способствовали установлению детьми более сложных связей и причин разнообразных явлений природы и общественной жизни, например, тема «Заготовка овощей и фруктов на зиму» [3, с. 108].

На этапе общепедагогического обоснования содержания дошкольного образования (1937-1939 гг.) продолжалась работа по изменению содержания дошкольного образования. Ведущей идеей данного этапа была критика педологического обоснования содержания дошкольного образования. Педагоги решали проблему отбора содержания дошкольного

образования в условиях вынужденного отказа ученых от своих прежних педологических взглядов. В методических указаниях НКП РСФСР «Как построить работу детского сада» (1937) [1, с. 4] оговаривались основополагающие идеи отбора и наполнения нового содержания дошкольного образования.

Приказом народного комиссара просвещения РСФСР П.А. Тюркина от 15 апреля 1938 года были утверждены «Устав детского сада» и «Руководство для воспитателя детского сада» [8, с. 3], которые были разработаны дошкольным отделом НКП РСФСР совместно с научными работниками, сотрудниками методического кабинета и заведующими детскими учреждениями. «Основная цель программы – обеспечить детям всестороннее развитие и воспитание в духе коммунизма». Официальная педагогика, основанная на данных учениях, стала полноправной и единственной научной базой отбора содержания дошкольного образования. В новых документах была заложена идея приобщения ребенка к нравственным ценностям и формирования у него чувства патриотизма.

Идея о ведущей роли воспитателя в образовательном процессе возводилась представителями официальной педагогики в ранг аксиомы. Речь шла о таком педагоге, который руководил процессом социализации ребенка в условиях государства с социалистическим строем. Воспитатель не просто шел рядом с ребенком, помогая ему успешно социализироваться и стать полноправным членом этого общества, а руководил поиском ребенка своего будущего места среди людей, относящихся к классу рабочих и крестьян.

По мнению создателей «Руководства», игра – средство нравственного воспитания дошкольников, воспитания дружбы между детьми, товарищеских отношений и организованности. Воспитателей знакомили с динамикой развития игры в младшей, средней, старшей группах. Творческими играми назывались игры, созданные детьми с использованием игрушек разных видов. Ученые не предлагали перечень игр, доступных ребенку на каждом году жизни, а ограничивались примерами игр, которые мог организовать воспитатель в младшей, средней, старшей группах детского сада.

Содержание раздела «Рисование, лепка и занятия с другими материалами» носило обобщенный, формализованный характер и имело сугубо практическое значение. Педагог должен был непосредственно руководить деятельностью детей и контролировать процесс и результат деятельности. Создание частных методик является подтверждением реализации тенденции содержательно-методического обеспечения дошкольного образования. Ученые анализировали содержание и методику работы по рисованию, лепке и занятиям с другими материалами, по музыкальному воспитанию в детском саду, знакомству детей с природой, по игре ребенка дошкольного возраста, развитию речи и по формированию первоначальных математических представлений.

Руководители дошкольного образования рекомендовали отказаться от тем, и тщательно планировать свою работу для успешной реализации обновленного содержания. Хорошее знание содержания «Руководства» считалось главным условием успешного планирования работы с детьми. Воспитатели группы должны вместе составлять подробнейший календарный план на ближайшие 5-10 дней. Структура плана несколько схожа с современным видением планирования, он включал в себя следующие элементы:

установленные занятия, игры с правилами; прогулки; воспитательная работа в ходе всех режимных моментов в течение дня; работа с родителями. При планировании особенно занятий и игр необходимо было четко сформулировать цель предстоящей работы.

Правильная, успешная реализация программного содержания транслировалась на страницах журнала «Дошкольное воспитание», подробно описывался опыт проведения разных форм обучения, особенно занятий. Е.А. Аркин отмечал, что каждый педагогический опыт проходит следующие стадии: зарождение; планирование или организация; осуществление его в жизни; анализ; подведение итогов. Воспитатели практически в каждом номере журнала могли ознакомиться с опытом проведения показательных занятий в образцовых детских садах. Это виделось организаторам дошкольного образования эффективным направлением работы по повышению педагогической компетентности начинающих воспитателей, особенно по вопросам перестройки своей работы по новому содержанию и освоению частных методик обучения дошкольников.

Таким образом, проанализировав динамику программно-методического обеспечения, можно выделить конструктивные идеи и их воплощение в содержании современного дошкольного образования. Во-первых, это психологическая и аксиологическая основа, ученые воплощали политические ценности. В «Федеральной образовательной программе дошкольного образования» (2023) ведущими названы духовно-нравственные ценности, среди которых: патриотизм, нравственные идеалы, труд и коллективизм, не потерявшие своей актуальности по сей день.

Во-вторых, это идея единообразия содержания для всех детских садов, очагов и летних площадок, которая нашла свое продолжение в определении минимального уровня содержания, которое могут усвоить дети раннего и дошкольного возраста. В «Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования» (2013) представлен современный взгляд на стандартизированное содержание, а в «Федеральной образовательной программе дошкольного образования» (2023) определено единое содержание для всех дошкольных образовательных организаций Российской Федерации.

В-третьих, в исследуемое десятилетие можно выделить актуальные и в настоящий момент положения о зоне актуального и ближайшего развития ребенка (Л.С. Выготский), направления развития детей и виды деятельности, доступные им в разных возрастах. В дошкольном образовании последнего десятилетия эти положения нашли отражение в распределении содержания по возрастным группам, в наполнении содержания образовательных областей, которые называются созвучно направлениям детского развития.

Список источников:

1. Как построить работу детского сада: метод. указания Наркомпроса РСФСР [Текст]. – М.: Изд. Наркомвода, 1937. – 22 с.
2. Как работать по программам в детском саду. Методическое руководство для дошкольных работников. – Хабаровск: Дальгиз, 1935. 72 с.
3. Куликова Т.С., Захарищева М.А., Бреннер Д.А. Комплексно-тематическое планирование работы дошкольных учреждений России в 20-30-е годы XX века // Детский сад: теория и практика. 2013. № 1. С. 100-112.

4. Моложавый С.С., Моложавая Е.Б. Педологические пути дошкольного воспитания. – М. – Л.: Госуд. Уч.-пед. изд-во. – 1931. 143 с.
5. Программа работы дошкольных учреждений (по видам деятельности). Проект, - М. – Л.: Наркомпрос РСФСР – Учпедгиз, 1932. 171с.
6. Программа работы дошкольных учреждений (по организующим моментам). Проект. Младшая группа. – М – Л.: Наркомпрос РСФСР – Учпедгиз, 1932. 112 с.
7. Программы и внутренний распорядок детского сада. – М.: Наркомпрос; ОГИЗ; Учпедгиз, 1934. 174 с.
8. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада. – М.: Наркомпрос РСФСР. – 1938. – 119 с.

УДК 378.09

Щенина Т.Е.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ГЛАЗОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. В.Г. КОРОЛЕНКО

Аннотация. Университеты России в настоящее время ориентированы на проблему профессиональной подготовки и реализацию важнейшей социальной функции – воспитание человека. Наиболее остро эта проблема стоит в педагогических университетах, так как будущий педагог должен не просто «передать» знания, а, использовать воспитательный потенциал учебных дисциплин, создавая образовательную среду, не только обучать, но и воспитывать обучающихся. Воспитательная программа факультета — это локальный нормативный документ, который должен опираться на основополагающие нормативно-правовые акты в сфере образования и молодежной политики. В статье обоснована актуальность воспитательного процесса в университете и проанализирована Программа воспитательной работы на историко-лингвистическом факультете, в которой отражены основные модули и формы воспитательной работы. В исследовании дан анализ мнения студентов и проведена первичная диагностика организации воспитательной работы в Глазовском государственном инженерно-педагогическом университете им. В.Г. Короленко (далее ГИПУ), по результатам опроса среди студентов 1-5 курсов.

Ключевые слова: практика, реализация, программа, воспитательная работа, педагогические технологии.

Цель исследования – изучить практику реализации программы воспитательной работы на историко-лингвистическом факультете ГИПУ им. В.Г. Короленко.

Гипотеза: предполагается, что если студенты будут активно участвовать в воспитательной деятельности факультета, то они станут более ответственными, целеустремленными, а также разовьют социальные, лидерские и творческие навыки, что положительно скажется на их будущей профессиональной и личной жизни.

В качестве метода исследования данной проблемы взят метод теоретического анализа, позволяющий рассмотреть практику реализации программы воспитательной работы.

Эмпирическая выборка состояла из представителей студенческой молодежи с 1-5 курс (N=202).

Проблема воспитательной работы в университете все больше привлекает внимание современных исследователей. Такой интерес не случаен, поскольку воспитательная работа определяет современное состояние российского общества и процессы, которые происходят в политической, экономической, духовной жизни нашей страны заставляют нас по-новому взглянуть на проблемы воспитания в целом и на формирование гармонически развитой личности в частности [2, с.25].

В настоящее время в системе высшего образования накоплен бесценный опыт организации воспитания, отрабатываются новые технологии и методики, доказано, что действенность программ воспитания определяется использованием различных подходов, организационных и содержательных форм и методов. При этом во всем многообразии предлагаемых подходов, форм и методов сегодня имеет место возвращение к истории своего народа, его культурным, духовным традициям, к тем сторонам жизни русского народа, которые, казалось, еще недавно готовы были навсегда кануть в прошлое [1].

Сохранение исконных народных идеалов и лучших традиций должно занимать ведущее место в современной воспитательной концепции, ценностные основания и установки которой связаны с воспитанием гражданина России, человека высокой духовности, культуры и нравственности [6, с. 481]. Именно такие основания и установки позволяют активно расширять духовно-нравственное пространство личности современного молодого человека, что особенно важно для будущих специалистов психолого-педагогических направлений подготовки.

Современный подход к воспитанию включает в образовательный процесс не только обучение и воспитание, но и психолого-педагогическую поддержку личности и индивидуальности студента, преподавателя, куратора группы. Подготовка специалиста к будущей профессиональной деятельности в современных условиях должна быть направлена на обеспечение его профессиональной компетентности. Важно, чтобы будущие учителя не только осознавали необходимость развития своих профессиональных и личностных качеств, но и были в этом заинтересованы, испытывали потребность в саморазвитии.

Процесс образования рассматривается в единстве учебной и внеучебной работы. Успешность студента зависит не только от того, какие знания он получает в ходе учебной работы. Для развития профессиональных и личностных качеств большое значение имеет включение студентов во внеучебную деятельность, развитие его талантов и способностей, в том числе в будущей профессиональной деятельности [6, с. 482].

С сентября 2021 года вступили в силу поправки к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (с изм. от 04.08.2023) № 273-ФЗ, касающиеся воспитания обучающихся [3]. К учебному году 2022/2023 все образовательные учреждения России должны внести изменения в учебные программы, основываясь на новых положениях закона. Законодатель в данном документе дает определение понятию «воспитание», оно достаточно широкое, и потому охватывает множество сфер.

Воспитание включает в себя деятельность, которая направлена на развитие личности обучающихся и создания всех условий для социализации и самоопределения. Данное

понятие затрагивает духовно-нравственные ценности общества, патриотизм, уважение к закону и правопорядку, отношение к культуре и традициям страны.

Результатом организации воспитательной работы в университете является воспитание личности, чтобы в будущем быть высококвалифицированным специалистом, с чёткой правовой гражданской позицией, духовно-нравственной личностью и личностью пропагандирующий здоровый образ жизни.

Для достижения данного результата, на основе проведенного анализа организации воспитательной работы в ГИПУ и анкетирования студентов, была разработана Программа воспитательной работы на всех факультетах.

Мы же представляем Программу воспитательной работы, разработанную с целью совершенствования воспитательной работы на историко-лингвистическом факультете (далее – ИЛФ) и в связи с изменениями нормативно-правовой базы системы воспитательной работы в РФ и, в первую очередь, в соответствии с Федеральным законом от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»» по вопросам воспитания обучающихся, компетентностного подхода в подготовке будущих педагогов, в связи с введением ФГОС ВО третьего поколения, а также следующими факторами [4]: изменениями во многих сферах духовной жизни современного российского общества; целесообразностью реализации новых концептуальных взглядов по проблемам воспитания патриотизма, гражданственности и гуманизма; значимостью воспитательного аспекта современного высшего образования, в том числе педагогического; потребностью обновления содержания, форм и методов воспитательной работы, способствующих самореализации студенческой молодежи, развитию инициатив, отвечающих государственной политике в области образования.

Разработка Программы воспитательной работы обусловлена также потребностью обновления содержания, форм и методов воспитательной работы на факультете, способствующих самореализации студентов, развитию их творческого потенциала, инициатив, отвечающих государственной политике в области образования.

При реализации Программы воспитания на ИЛФ и календарного плана воспитательной работы нами широко применяются новые информационные и коммуникационные технологии, разработаны интересные, игровые, увлекающие методы общения, продуктивно в группе ВКонтакте. Плановая реализация поставленных задач позволяет организовывать на факультете интересную и событийно насыщенную жизнь обучающихся и педагогов.

Стратегические ориентиры воспитания сформулированы Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [5].

Цель воспитательной работы - создание условий для активной жизнедеятельности обучающихся, их гражданского самоопределения, профессионального становления и индивидуально-личностной самореализации в созидательной деятельности для

удовлетворения потребностей в нравственном, культурном, интеллектуальном, социальном и профессиональном развитии.

Программа направлена на решение задач:

- приобщение студенчества к общечеловеческим нормам морали, национальным устоям и традициям;
- воспитание уважения к закону, развитие гражданской и социальной ответственности;
- обеспечение развития личности и ее социально-психологической поддержки;
- создание условий для формирования потребности к педагогической деятельности.

Ценностные ориентиры и принципы организации воспитательного процесса на историко-лингвистическом факультете. Ценности как нравственные, моральные установки, традиции и убеждения являются фундаментом понимания сущности человека, его развития и бытия. Высшие ценности – ценность жизни и ценность человека как главный смысл человечества, заключающийся в том, чтобы жить и созидать. Приоритетной задачей государственной политики в Российской Федерации является формирование стройной системы национальных ценностей, пронизывающей все уровни образования.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации определены следующие традиционные духовно-нравственные ценности: приоритет духовного над материальным; защита человеческой жизни, прав и свобод человека; семья, созидательный труд, служение Отечеству; патриотизм, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм; историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины.

Активная роль ценностей обучающихся на ИЛФ проявляется в их мировоззрении через систему ценностно-смысловых ориентиров и установок, принципов и идеалов, взглядов и убеждений, отношений и критериев оценки окружающего мира, что совокупности образует нормативно-регулятивный механизм их жизнедеятельности и профессиональной деятельности. Особенное внимание уделяется защите государственных и национальных символов, связанных с Победой в Великой Отечественной войне, а также уважительному отношению к старшему поколению и ветеранам Великой Отечественной войны.

Реализация конкретных форм и методов воспитательной работы воплощается в плане воспитательной работы, утверждаемом на ученом совете ИЛФ ежегодно на предстоящий учебный год на основе направлений воспитательной работы, установленных в настоящей рабочей программе воспитания.

Разработка программы осуществлялась с учетом основных направлений – модулей, в организации воспитательной работы:

1. Гражданско-патриотическое воспитание – развитие личности обучающегося на основе формирования у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку;
2. Межкультурный диалог - формирование у студентов чувства бережного отношения к окружающей среде, культурному наследию и традициям многонационального народа России;

3. Студенческое самоуправление – вовлечение обучающихся в социально-значимую деятельность посредством приобретения опыта демократических отношений и навыков организаторской деятельности;

4. Студенческая наука - повышать качество подготовки студентов и выпускаемых специалистов, способных творчески и эффективно применять в своей практической деятельности достижения современной науки;

5. Профессиональное самоопределение – создание условий для удовлетворения потребностей обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии в сфере трудовых и социально-экономических отношений посредством профессионального самоопределения;

6. Добровольчество и волонтерство – развитие у обучающихся самосознания и социальной активности, формирование представлений о многообразии добровольческой (волонтерской) деятельности, вовлечение обучающихся в добровольческую (волонтерскую) деятельность);

7. Культура и творчество – создание условий для становления и развития высоконравственного, творческого, инициативного гражданина Российской Федерации;

8. Здоровый образ жизни – всестороннее развитие и совершенствование физических качеств и связанных с ними способностей обучающегося, популяризация физической культуры и спорта, также здорового образа жизни;

9. Успешная адаптация - обеспечение успешной адаптации обучающихся к характеру, содержанию, условиям и организации образовательного процесса и социокультурной среды института;

10. Студенческие информационные ресурсы - развитие коммуникативной культуры студентов, формирование навыков общения и сотрудничества, поддержка творческой самореализации;

11. Без барьеров - интеграция лиц с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс.

Программа способствует достижению следующих результатов:

– внешних (количественные, имеющие формализованные показатели): победы обучающихся в конкурсах и соревнованиях, рост количества студенческих объединений, увеличение количества участников проектов и так далее;

– внутренних (качественные, не имеющие формализованных показателей, так как принадлежат внутреннему миру человека): ценности, жизненные смыслы, идеалы, чувства, переживания и так далее, (измерить нельзя, можно и нужно получать информацию для выстраивания воспитательного процесса).

Важными критериями студенческого самоуправления выступают:

– социальная активность обучающихся, проявляющаяся в коммуникативной и организаторской деятельности, а также в социальной активности;

– самореализация, определяющаяся мотивацией и включенностью обучающихся;

– позитивно направленная деятельность.

Способы оценки освоения компетенций во внеаудиторной работе: экспертиза, самооценка, согласование оценок, тестирование, анкетирование, интервьюирование,

рейтинговое оценивание, рефлексия, рецензирование, написание отзыва, эссе, составление характеристики, судейство, анализ продуктов деятельности, собеседование и другое.

Мониторинг качества и анализ результатов воспитательной работы на ИЛФ реализуется поэтапно:

1 этап реализации Программы воспитательной работы (формирование ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности) (1 курс):

- анализ портфолио (количество обучающихся, получивших почетные грамоты, благодарности, благодарственные письма за активную общественную работу, в сфере воспитательной деятельности);

- создание условий для формирования и исследования уровня удовлетворенности различными аспектами жизни обучающихся (анкетирование);

- создание условий для формирования студенческого самоуправления в студенческом коллективе и изучение динамики его развития (формирование старостата, профбюро, вовлеченность обучающихся в различные направления деятельности, внеаудиторные мероприятия);

- изучение сформированности ценностных ориентиров, уровня ответственности, патриотических, гражданских качеств, толерантности в современных реалиях совместного сосуществования различных народов национальностей в соответствии с общечеловеческими идеалами (анкетирование);

- популяризация здорового образа жизни, профилактика вредных привычек (анкетирование обучающихся).

2 этап реализации Программы воспитательной работы (профессионализация) (2-3 курс):

- анализ портфолио (количество обучающихся, получивших почетные грамоты, благодарности, сертификаты участников в мероприятиях профессиональной направленности, благодарственные письма за активную общественную работу, в сфере воспитательной деятельности);

- сформированность профессиональных ориентиров, (анкетирование);

- оценка уровня правосознания, нетерпимости коррупционного поведения, идеологии экстремизма, ксенофобии (анкетирование);

- оценка уровня понимания важности саморазвития, индивидуально-психологических свойств для себя и общества (анкетирование);

3 этап реализации Программы воспитательной работы (4-5 курс):

- анализ портфолио (количество обучающихся, получивших почетные грамоты, благодарности, сертификаты участников в мероприятиях профессиональной направленности, благодарственные письма за активную общественную работу, в сфере воспитательной деятельности);

- исследование уровня готовности обучающихся к решению профессиональных задач (анкетирование преподавателей);

- анкетирование уровня оказания помощи в трудоустройстве;

- анализ карьерных устремлений выпускников;

- выявление потребности в молодых специалистах (анкетирование работодателей).

Для определения степени удовлетворенности студентов воспитательным процессом на ИЛФ нами был произведен анализ результатов анкетирования студентов 1-5 курсов, в котором приняли участие 202 студента.

В ходе проведения социологического опроса студентам предлагалось ответить на вопросы и оценить реализацию модулей Программы воспитательной работы ИЛФ, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

№	Вопросы анкетирования	5	4	3	2	1
1	«Гражданско-патриотическое воспитание»	62, 4 %.	18,3%	10,4%.	3,9%	5%
2	«Межкультурный диалог»	62, 9 %.	14,9%	13,9%	5%	3,3%
3	«Студенческое самоуправление»	62, 4 %.	24,8%	6,9%	3,9%	2%
4	«Студенческая наука»	62, 9 %.	20,8%	10,4%	2,9%	2,9%
5	«Профессиональное самоопределение»	53,5 %.	24,8%	13,9%	5,5%	2,3%
6	«Добровольчество и волонтерство»	64, 4 %.	19,8%	10,9%	3,9%	1%
7	«Культура и творчество»	70,8 %.	19,8%	5,4%	3%	1%
8	«Здоровый образ жизни»	56, 4 %.	21,8%	12,9%	3,9%	5%
9	«Успешная адаптация»	62, 4 %.	20,8%	11,4%	1,9%	3,5%
10	«Студенческие информационные ресурсы»	63,9 %.	21,3%	8,4%	2,4%	4%
11	«Без барьеров»	59, 9 %.	24,3%	11,9%	1%	3,3%

№	Вопросы анкетирования	Да	Не полностью	Нет
12.	Удовлетворены ли вы воспитательной работой на ИЛФ	84,7%	11,4%	4%

Анализ результатов исследования: в целом студенты отнеслись к опросу с повышенной степенью ответственности, и дали объективные ответы. Считаем, исследования в данной области следует продолжать, так как это поможет деканату и кураторам академических групп усовершенствовать свою работу, а, соответственно, повысить и качество воспитательной работы на факультете.

Данные говорят о стабильно хорошем уровне удовлетворенности данным направлением работы ИЛФ. Личное участие студентов в воспитательной работе факультета – важный индикатор ее эффективности. Проведение такого исследования интересно всем, деканату данное исследование, скорее всего, нужно для статистики, чтобы знать: довольны или не довольны студенты воспитательным процессом.

Результаты анкетирования обобщаются в деканате и обсуждаются на заседаниях ученого совета ИЛФ, являются основанием для совершенствования программы воспитательной работы на факультете. Данная Программа воспитательной работы на ИЛФ является своевременной и играет системообразующую роль в процессе воспитания студентов педагогического университета.

В учебном процессе при проведении занятий преподаватели используют активные формы воспитательной деятельности: деловые, интеллектуальные игры, брейн-ринги, дискуссионные площадки, конкурсы, викторины, тренинги, олимпиады, презентации, круглые столы, защиты проектов, внедряют в учебный процесс разнообразные формы активной учебной, научно-исследовательской деятельности. Организуются мероприятия, способствующие формированию у студентов активного интереса к избранной профессии,

таких как проведение предметных олимпиад, организация проведения научно-практических конференций, студенческие исследования, проекты представляются на конкурсы курсовых и выпускных квалификационных работ.

Воспитание через внеучебную воспитательную деятельность по изучаемым дисциплинам осуществляется преподавателями конкретных учебных дисциплин путем использования различных форм: тематических вечеров, конкурсов, просмотров и обсуждений кино и видеофильмов, участия студентов в предметных кружках, конференциях, встречах с практическими работниками, проведении мастер-классов.

На факультете введена должность заместителя декана по воспитательной и социальной работе. В академических группах 1-2 курса работают кураторы и тьюторы. В качестве наставника студенческого научного общества факультета выступает куратор СНО из числа профессорско-преподавательского состава. Кадры, обеспечивающие воспитательную деятельность, входят в состав Совета по воспитательной и социальной работе института, в состав ученого совета историко-лингвистического факультета.

Студенты факультета могут пользоваться всеми социальными инфраструктурными объектами института. Это студенческие общежития, учебные корпуса, медпункт, спортивные объекты, санаторий-профилакторий, столовые и буфеты, спортивные сооружения, актовые залы, зоны отдыха и самостоятельной работы, библиотека, которые функционируют для студентов, для обеспечения развития их профессиональных и общекультурных компетенций.

Оценка эффективности реализации Программы и характеристика критериев оценки воспитательной работы на факультетском уровне:

- Нормативно-правовое обеспечение (наличие локальных актов и утвержденных документов, рабочая программа воспитания, календарный план воспитательной работы, отчет о реализации программы воспитания)

- Вовлеченность обучающихся в различные виды воспитательной деятельности (количество обучающихся на факультете, курирование работы органов студенческого самоуправления; доля обучающихся факультета, вовлеченных в деятельность студенческих объединений, в волонтерские проекты, занимающихся в спортивном клубе, центре досуга и творчества, количество побед в региональных, федеральных международных студенческих конкурсах).

- Научно-методическое обеспечение (наличие публикаций по вопросам воспитательной работы, выступление на совете факультета по вопросам организации и совершенствования воспитательной работы).

- Оценка эффективности воспитательной работы (выполнение календарного плана воспитательной работы; своевременность предоставления документации (планы, отчеты, поручения и т.д.); наличие системы оценки воспитательной работы на факультете (анкетирование, опрос, др.); ведение рейтинга участия преподавателей во внеучебных мероприятиях; отсутствие административных правонарушений у студентов; создание методических и презентационных материалов по воспитательной деятельности).

- Информационно-просветительское обеспечение (информационное обеспечение воспитательной работы на факультете (ведение сайта, обновление информационных стендов,

выпуск газеты и т.д.); привлечение к организации воспитательной деятельности на факультете внешних специалистов.

Безусловно, свой интерес есть и у студентов – это возможность влиять на качество воспитательной работы, выразить своё недовольство или положительное мнение о реализации воспитательной программы на ИЛФ, и таким образом оказать воздействие на качество воспитательного процесса на факультете в целом.

Воспитательная работа на ИЛФ проводится по направлениям в соответствии с общеинститутским, факультетским планами и Программой воспитательной работы.

Полагаем, что при внедрении Программы воспитательной работы на ИЛФ, мы получили систему организации воспитательной работы со студентами, отвечающими современным требованиям для подготовки грамотных высококвалифицированных специалистов, и совершенствуем организацию воспитательной работы в ГГПИ. В результате внедрения программы мы получили от студентов – формирование активной гражданской позиции, оказываем помощь в привитие умений и навыков управления коллективом, в формировании личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности, поэтому важнейшая задача педагогических ВУЗов, ни в коем случае не допустить, чтобы процесс формирования духовных и нравственных качеств пошел на самотек.

Делаем вывод о том, что воспитательная работа на ИЛФ является продуктивной, эффективной и удовлетворяет большую часть студенческой молодежи. Положительная динамика показателей удовлетворенности среди студентов свидетельствует о целенаправленной работе деканата, кураторов и тьюторов над развитием и совершенствованием воспитательного процесса, о своевременной корреляции педагогической деятельности на основе отслеживания ее результатов.

Список источников:

1. Захарищева М.А. Отечественные педагоги о воспитании: история вопроса // Актуальные вопросы отечественной теории и практики социального воспитания подрастающего поколения: сборник научных трудов. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 2022. – С.69-72.
2. Селиванова Н.Л. Перспективные модели воспитания школьников и студентов. М.: ФБГНУ РАО, 2015.
3. URL: <https://www.gazeta.ru> (дата обращения: 29.08.2023).
4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) // <http://www.consultant.ru/document> (дата обращения: 29.08.2023).
5. Федеральный закон "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся" от 31.07.2020 N 304-ФЗ // <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 29.08.2023).
6. Щенина Т.Е. Духовно-нравственные традиции и интеграции в воспитании студенческой молодежи на примере ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко»: наш взгляд // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. Часть 3. Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2021. –С. 481-485.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378

Коновалова О.В.

РАЗВИТИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ПРИТЧАМИ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость развития аксиологического потенциала личности студентов факультета иностранных языков в условиях современных реалий, подчеркивается целесообразность введения притчи как ценной малой литературной формы в процесс обучения иностранному языку, описываются методические особенности работы с притчей на факультете иностранных языков Курского государственного университета с целью формирования ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: аксиология, аксиологический потенциал, ценности, ценностные ориентации, студенты, иностранный язык, притча.

В современном образовательном пространстве аксиологии отведена крайне ответственная и особая роль. В связи с новыми стратегиями и образовательными целями в Российской Федерации, педагоги поставлены перед сложной, но осуществимой задачей формирования личности, обладающей четко сформированной системой ценностей и нравственных координат, аксиологическим потенциалом и стремлением к духовному развитию, а также пониманием своей идентичности в многонациональном мире [2].

Воспитательный аспект образования триумфально возвращается не только в стены школ, но и высших учебных заведений. В настоящее время разрабатываются программы по воспитательной работе, формируются общие стратегии формирования системы ценностей на федеральном уровне, ведется активное обсуждение самых эффективных методов и способов реализации аксиологического аспекта обучения. Некоторые высшие учебные заведения поставили аксиологическую составляющую в центр научных интересов и занимаются глубоким исследованием темы. Так, например, кафедра методики преподавания иностранных языков МПГУ реализует проект «Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего», поддержанный фондом фундаментальных исследований и осуществляемый в рамках национального проекта «Образование» (2019-2024). Кафедра решает важнейшие проблемы по созданию концепции формирования педагога, обладающего ценностными установками и «образцами поведения, традиционными для российской цивилизации ценностей» [4, с. 45]. В 2019 году в МПГУ был организован Международный научно-практический форум, посвященный проблемам аксиологии иноязычного образования в рамках подготовки педагогов будущего, в котором приняли участие более 200 исследователей из 100 образовательных организаций России и зарубежья.

Формирование системы ценностей и развитие аксиологического потенциала студентов факультета иностранных языков является крайне актуальной темой, которую

необходимо исследовать всесторонне не только теоретически, но и в практической плоскости, определив наиболее действенные методические инструменты по ценностному формированию личности будущих педагогов иноязычного образования.

Обратимся к очевидным причинам столь пристального внимания к аксиологическому вопросу касательно студентов факультета иностранных языков, обучающихся на педагогических специальностях (44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки и 45.03.02 Лингвистика, Теория и методика иноязычного образования). Во-первых, будущие педагоги иноязычного образования обязаны обладать сформированной системой универсальных общечеловеческих и профессиональных ценностей и являть собой образец высокого нравственного поведения для работы с будущими поколениями граждан РФ и привития ценностей своим воспитанникам. Роль педагога невозможно переоценить в формировании общества и его ценностной системы. Е.И. Пассов справедливо отмечал, что «именно учителя – эти атланты и кариатиды образования – удерживают на своих плечах небосвод нашей нравственности. Не будь их, – рухнет все. Это они – носители, хранители и ретрансляторы всех нравственных начал» [6, с. 30]. Во-вторых, как педагоги, открывающие мир в иноязычные культуры и демонстрирующие ценности других цивилизаций, будущие учителя должны стратегически правильно прививать уважение к другим культурам, к ценностям иных народов, но при этом сохраняя уважение к собственным ценностям, историческим и культурным истокам. В-третьих, студенты факультета иностранных языков активно общаются в мировом интернет-пространстве, тем самым автоматически являясь трансляторами своей культуры и ценностных установок в цифровой реальности. Студент, свободно выражающий свое мнение на иностранном языке по какому-либо вопросу, оставляет не просто свой цифровой след, но и отпечаток в сознании представителей иных культур, а потому педагогическое иноязычное сообщество должно стремиться к тому, чтобы каждый представитель российского студенчества сегодня являл собой достойный образец собеседника в диалоге культур с четкой системой ценностных координат. Таким образом, формирование ценностного самосознания студентов факультета иностранных языков является неотъемлемой частью процесса воспитания личности,

Однако понимание необходимости формирования системы ценностей студентов факультета иностранных языков – это только первый, хотя и исключительно важный шаг на пути к успешной реализации поставленной задачи формирования аксиологически сильной личности. Следовательно, необходимо понять, каким образом, данная цель может быть осуществлена в предельно краткие сроки и какой методический инструмент является наиболее оптимальным для формирования ценностей студентов иноязычного образования.

Безусловно, одним из традиционных, проверенных временем и непревзойденных инструментов развития аксиологической компетенции является художественная литература ценностной направленности, которая, безусловно, представляет собой источник ценностей всех видов. Романы и короткие рассказы с ценностной проблематикой всегда являлись частью учебного процесса в языковом образовании и, несомненно, способствовали формированию ценностно направленной личности. Однако сейчас необходимость обращения к ценностям стоит острее, чем раньше, и существует потребность обращения к самым разным форматам, которые в совокупности могут помочь педагогу высшей школы

повысить частотность обсуждения ценностей в учебном процессе. В связи с этим мы считаем, что целесообразно использовать такую особую литературную форму как *притча* в качестве нового, эффективного инструмента формирования и развития ценностных ориентаций студентов.

Следует отметить, что притча является ценным учебным материалом, однако, не являющимся, к сожалению, популярным среди педагогов в современном иноязычном образовании.

Рассмотрим несколько определений притчи как жанра. Исследователь Л. И. Кушнарева отмечала, что «притча — эпический жанр, представляющий собой краткий назидательный рассказ в аллегорической форме» [5, с. 109]. И. Н. Лебедева, в свою очередь, рассматривала притчу как «небольшую самостоятельную новеллу, из которой, аллегорически истолковывая ее образы, извлекают назидательный смысл» [7, с. 72]. Согласно С.С. Аверинцеву, «притча — это дидактико-аллегорический жанр литературы, в основных своих чертах близкий басне» [1, с. 305]. Таким образом, притча является коротким аллегорическим рассказом с ярко выраженным поучительным смыслом, который читающий должен осознать сам.

Притча является ценным и емким выражением опыта предков, которые на протяжении веков передавали друг другу важную информацию о мире и обществе. Кроме того, следует отметить, что современные притчи в отличие от древних носят дидактический, а не религиозный характер, что делает притчу подходящим учебным материалом для студентов разных религиозных конфессий многонациональной России. Примечательно, что притчи не дают готового ответа и мудрости, а побуждают читателей задуматься над предложенной темой и сформулировать ценностный посыл самостоятельно. Притчи всегда интересны, символичны, метафоричны, учат важнейшим законам жизни и кратко, но емко говорят о важных процессах в жизни человека и природы.

Достоинства притчи как жанра для учебной работы на факультете иностранных языков с целью формирования ценностных ориентаций студентов:

- тексты притч обладают богатейшим дидактическим и воспитательным потенциалом;
- аксиологическое ядро притчи, выраженное морально-этической или философской проблемой, предлагает широкий материал для организации увлекательных ценностно направленных дискуссий;
- аллегорический характер притч увлекает студентов, пытающихся раскрыть символизм содержания;
- композиция притч имеет четкую и легко запоминающуюся интересную сюжетную линию;
- очень маленький объем притчи, что является удобным для работы с ней на занятии и не требует больших временных затрат при насыщенной учебной программе;
- развитие всех видов языковых навыков и умений в процессе работы с литературным текстом.

На факультете иностранных языков Курского государственного университета в рамках реализации целей и задач, поставленных образовательной доктриной РФ, уделяется

большое внимание формированию нравственного потенциала студентов, будущих педагогов иноязычного образования. В 2022-2023 учебном году нами было апробировано учебно-методическое пособие по работе с притчами «Moral Stories for Interesting Discussions» для студентов 1 курса факультета иностранных языков [3]. Пособие содержит 10 притч, каждая из которых посвящена отдельной нравственно-этической проблеме. Цель пособия – обеспечить целенаправленную аудиторную и самостоятельную работу студентов с притчами с целью формирования ценностного их мировоззрения. Безусловно, пособие также направлено на работу с лексическим и грамматическим материалом, формирование умения чтения и говорения, но самое главное — на развитие аксиологической компетенции студентов иноязычного образования. Все притчи пособия аутентичны, религиозно нейтральны, подобраны с учетом актуальности тем, изучаемого учебного материала, языкового уровня студентов, их возрастных особенностей, личностных и профессиональных интересов. Следует отметить, что при анкетировании студентов после завершения работы с учебно-методическим пособием 100 % студентов (одна студенческая группа, 15 человек, которые работали с притчами) выразили мнение о том, что притча является интересным литературным жанром, достойным изучения, обладающим лингвистической ценностью, но в еще большей степени – дидактической пользой. Студенты отметили, что притчи действительно способствуют становлению ценностных ориентаций студентов через размышления, внутренний поиск ответов, раскрытие символического содержания и яркие дискуссии на ценностную тематику. При этом студенты обратили внимание на тот факт, что при маленькой затрате времени на прочтение притчи, они гораздо лучше запоминали сами притчи, их идейное содержание и занятия на основе притчи по сравнению с более крупными литературными формами. У студентов также не было чувства утомления от работы с небольшим литературным текстом, сюжет и смысл каждой притчи оставались яркими даже после окончания работы над всем пособием, а дискуссии во время занятий были восприняты студентами как крайне важные и нашли отражение в их последующем самоанализе. Данный опыт использования вышеупомянутого учебно-методического пособия будет продолжен на факультете, а также планируется разработать пособие на основе притч, подобранных с учетом формирования профессиональных ценностей будущих педагогов иноязычного образования.

Таким образом, для формирования ценностных ориентаций студентов факультета иностранных языков целесообразно использовать притчу. Эта малая литературная форма обладает мощнейшим потенциалом для развития ценностного мировоззрения студентов.

Развитие аксиологического потенциала студентов, в свою очередь, является не просто одной из важных задач современного российского образования, а ведущей целью, которая позволит нам сформировать сильное общество с четкими ценностными ориентирами и уверенным будущим.

Список источников:

1. Аверинцев С. С. Притча // Литературная энциклопедия. Словарь. — М., 1987. — 751 с.
2. Захарищева М.А., Хватаева Н.П. Объем и содержание авторской аксиосферы // *Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук* 2022. №2. С. 152-156.

3. Коновалова О.В. Moral Stories for Interesting Discussions. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2022. – 34 с.
4. Крупченко А.К. Аксиологические стратегии иноязычного профессионального педагогического образования // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 4. – С. 45-52.
5. Кушнарера Л. И. Языковая структура библейской притчи (на материале Книги Притчей Соломоновых) // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – № 4 (33). – С. 109-112.
6. Пассов Е. И. Методическая школа Пассова. Концепция / Е. И. Пассов. – Воронеж: Издательство НОУ «Интерлингва», 2003. – 48 с.
7. Повесть о Варлааме и Иоасафе: Памятник древнерусской переводной литературы XI-XII вв. / Подготовка текста, исследования и комментарии И. Н. Лебедевой. Л., 1985. – 296 с.

УДК 45.03.02

Исмоилова Л. М., Пестова М.С.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ, ТЕХНОЛОГИЙ И ФОРМ

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что на рынке труда возрастает необходимость в квалифицированных устных переводчиках, обладающих широким спектром лингвистических и экстралингвистических компетенций, формирование которых невозможно без широкого использования интерактивных методов их обучения. Цель статьи заключается в представлении разработанной функциональной модели подготовки специалистов в области устного перевода в условиях современного общества. Модель способствует построению структуры, которая включает такие компоненты как целевой, методологический, содержательный, организационный и результативный, адекватно отвечая поставленным задачам.

Ключевые слова: обучение, устный перевод, интерактивные методы, технологии, формы.

В настоящий момент глобализация, развитие экономических и культурных связей между государствами диктуют необходимость подготовки специалистов, способных устанавливать взаимопонимание между народами, обеспечивать доступ к многообразию мировой политики и культуры. В современном обществе переводчик приобретает значимую роль, так как именно от его компетентности зависит достижение искомого коммуникативного эффекта, т.е. соответствия коммуникативного намерения первичного отправителя коммуникативному эффекту конечного текста [1, с. 58-61].

Перевод во все времена обслуживал самые насущные потребности человечества, способствовал взаимообогащению искусств, науки, литератур, материальной и бытовой культуры различных народов мира, осуществлению международных контактов и развитию торговли.

В этой связи повышаются требования к уровню подготовки переводчика, его профессиональным компетенциям и личностным качествам, тем самым ориентируя

преподавателей высшей школы на применение более современных подходов к организации учебного процесса. Это, в свою очередь, указывает на увеличение доли использования интерактивных методов, технологии и форм в процессе обучения будущих переводчиков как целенаправленного и организованного процесса по совершенствованию профессиональных, общекультурных и формированию специальных компетенций специалистов, необходимых им для эффективного осуществления переводческой деятельности [2, с.62].

Интеграция интерактивных методов, технологий и форм в процессе обучения устному переводу способствует повышению эффективности обучения студентов. Интерактивное обучение предполагает выработку умений принимать незамедлительные решения, отработку практических навыков, помогает познакомить студентов с возможными ситуациями перевода и психологически подготовить к ним, повышает заинтересованность и мотивацию к обучению и получению новых навыков, придает больше уверенности в дальнейшей работе.

Применение всех перечисленных интерактивных методов, технологий и форм направлено на внедрение практико-ориентированного подхода к обучению устному переводу и имитацию реальной работы переводчика. Все это обеспечивает формирование у студентов умений и навыков, необходимых для дальнейшего осуществления переводческой деятельности.

Студенты имеют возможность во время учебного процесса понять, как в действительности проходят мероприятия, на которых переводчик выполняют свои функции. Представленные интерактивные методы, технологии и формы в обучении устному переводу помогают достигать взаимопонимания в ситуации профессионального общения и имеют огромные перспективы в подготовке студентов к процессу перевода в будущем. Вариативность учебно-познавательного процесса имеет значительное влияние на результативность достижения целей и мотивацию студентов совершенствоваться в своей профессиональной области [3, с. 12-26].

Метод опытного обучения, являясь эмпирическим методом, основан на проведении обучения по предложенной исследователем траектории.

В ходе такого обучения выделяют несколько этапов:

1. Организационный этап: постановка цели; разработка гипотезы; подготовка материалов для проведения опытного обучения; отбор участников для обучения.
2. Этап реализации: непосредственное проведение опытного обучения.
3. Этап констатации: проведение анализа полученных результатов в ходе проведения опытного обучения;
4. Этап интерпретации: объяснение причин полученных результатов, сделанных в результате опытного обучения [4, с.66].

Таким образом, целью нашего опытного обучения являлась апробация интерактивных методов, технологий и форм в обучении устному переводу с целью выявления эффективности интерактивных методов, технологий и форм в процессе обучения устному переводу.

Рабочая гипотеза заключалась в том, что подготовка будущих переводчиков качественно улучшится, если в процессе обучения устному переводу будет применяться интерактивное обучение посредством использования интерактивных методов, технологий и

форм [5, с. 179-184.].

Материалом для опытного обучения послужили различные кейсы, кейс-баттлы и сценарии учебных конференций.

В качестве испытуемых были выбраны две группы студентов, обучающихся на втором курсе магистратуры по направлению «Лингвистика» и «Педагогическое образование» ОЧУ ВО «Московской международной академии».

Первый этап реализации – проведение опытного обучения. Опытное обучение с группой студентов-магистрантов по направлению «Лингвистика» проводилось в весеннем семестре 2022/2023 учебного года. Длительность опытного обучения составила три недели. Наблюдение за процессом обучения устному переводу проходило в течение одного семестра в группе студентов-магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Наиболее интересными с точки зрения применения на практических занятиях нам показались метод кейсы, кейс-баттлы и сценарный подход, который воплощается через проведение учебных конференций в обучении устному переводу.

Первое занятие было посвящено переводу речи американского бизнес-тренера Энтони Роббинса, выступающего для аудитории в России. Задача студентов состояла в передаче той эмоциональности и интонации, которая присуща речи Энтони Роббинса.

На первом этапе студенты просматривали видео выступления и собирали информацию о спикере и переводчиках, затем студенты выполняли последовательный перевод видеозаписи. На следующем этапе происходил анализ трудностей, связанных с переводом видеоролика. В качестве домашнего задания студентам было предложено выполнить синхронный перевод речи, а на следующем занятии происходило прослушивание аудиозаписей студентов и обсуждение переводов, сравнение переводов разных студентов и профессиональных переводчиков. Заключительный этап включал в себя представление конечного результата перевода от каждого студента с презентацией.

Примеры кейсов в обучении устному переводу.

Кейс 1. «Перевод речи Энтони Роббинса» (перевод в сфере маркетинга). Разберем на примере следующий кейс. Так, Энтони Роббинс, американский писатель, предприниматель и бизнес-тренер, был раскритикован аудиторией на одном из своих выступлений в России. Недовольство вызвала плохая организация, многочасовое ожидание и стоимость билетов, которая, по мнению посетивших Роббинса людей, не соответствовала содержанию выступления. Тем не менее, он имел большой успех и собирал огромные залы. Однако остановиться стоит на том, как синхронные переводчики стали «голосами» Энтони Роббинса для русскоязычной аудитории. Если бы переводчики не смогли бы показать и передать ту эмоциональность и интонации, которая присуща речи Роббинса, то не было бы такого эффекта, который заряжал энергией всю аудиторию. В данной ситуации можно говорить о том, как перевод обеспечил успех маркетингового мероприятия. И на это повлияли следующие факторы – заинтересованность переводчика в теме выступления, профессионализм, знание языка, быстрота реакции, эмоциональность, четкая дикция и умение выступать на публике. Организация работы с данным кейсом может состоять из следующих этапов:

1. Знакомство с «кейсом», т.е. просмотр видео выступлений и перевода, сбор информации о спикере, о переводчиках и их впечатлениях.
2. Индивидуальная самостоятельная работа студентов по тренировке синхронного перевода речи Энтони Роббинса с помощью видеоматериала: <https://clck.ru/M3P6L>.
3. Работа в группах по обсуждению трудностей, связанных с переводом. Сравнение переводов разных студентов и профессиональных переводчиков.
4. Представление результатов обсуждения на общей дискуссии.
5. Подготовка и выступление с презентацией.

На следующем этапе апробации проводилось занятие с применением формы кейс-баттлов. Занятие проходило в следующем формате: студентам было необходимо предложить решение кейсов, взятых из «Этического кодекса переводчика» (из раздела «Практика»). Для выполнения задания магистранты разделились на несколько команд. После ознакомления с кейсом, студентам давалось время для обсуждения ситуации в команде, затем от каждой команды один из представителей озвучивает решение предложенной проблемы, а жюри выбирает наиболее удачное.

Кейс-баттлы как форма метода кейсов при обучении устному переводу («Этический кодекс переводчика», раздел «Практика»).

Ситуация 1. «Влияние на ход переговоров».

Устный последовательный перевод. Переводчика нанял иностранный клиент. Переговоры тяжелые, не то, чтобы нервные, но на грани. В перерыве подходит к переводчику российский участник переговоров и говорит примерно следующее: «Ну, ты же наш человек, убеди их как-то, что они неправы». А переводчик действительно может, так как с клиентом работает много лет, уровень доверия очень высокий. Как поступить?

Ситуация 2. «Переводчик как участник конфликта сторон?»

В ходе переговоров между сторонами возник конфликт, в который пытается втянуть и переводчика. Одна из сторон (или обе) напрямую обращаются к нему: «Сами посудите, ведь он не прав!» – ожидая от переводчика подтверждения.

Ситуация 3. «Перевод для другой стороны».

Противоположная сторона просит помощь в переводе во время паузы основных переговоров. Стоит ли делать это бесплатно? (Аргумент: «Вы же все равно пока свободны...»).

Ситуация 4. «Попытка обмануть контрагента».

В процессе переговоров сторона-заказчик изменяет один из пунктов в договоре и при этом просит переводчика исказить содержание, чтобы скрыть значимые изменения в собственных интересах.

Ситуация 5. «Неприятный участник переговоров».

Один из участников переговорного процесса раздражает переводчика тем, что он слишком многословен, повторяет много раз то, что уже обсуждалось, по его репликам кажется, что он не понял того, что ему сказали раньше... После очередного повторения у переводчика проскальзывают нотки раздражения.

Ситуация 6. «Отмена устного перевода».

Переводчику поступило от переводческой компании или от прямого клиента

предложение об устном переводе. Согласившись, он начал подготовку, а между тем отказался от другого предложения на этот же период. Однако заказчик внезапно пропал... а затем сообщил, что работа отменяется.

Ситуация 7. «Пришел более выгодный заказ».

Переводчик принял заказ на устный перевод, но чуть позже ему поступает более интересное предложение, несовместимое с первым. Возникает большое искушение как-то отказаться от первого заказа.

Ситуация 8. «Идти ли переводчику в ресторан».

Иностраннный специалист нуждается в помощи во время обеда. Переводчика просят пойти вместе с ними в достаточно дорогой ресторан, но по условиям договора еда переводчика в этом ресторане не оплачивается. Стоит ли соглашаться?

Ситуация 9. «Критика в адрес коллег».

Гид-переводчик проводит свою авторскую экскурсию. Он не знает, что в группе присутствуют под видом туристов его молодые коллеги. В дальнейшем они выкладывают в социальных сетях рассказ об экскурсии с саркастическими комментариями, высмеивая «академический и сухой стиль».

Ситуация 10. «Неисправность синхронного оборудования».

Синхронист перед началом мероприятия обнаруживает помехи и низкое качество звука, сообщает заказчику, но меры не приняты. Как поступить?

Ситуация 11. «Дипломат-переводчик».

Дипломат одновременно выполняет функции переводчика. В острой ситуации на переговорах он как дипломат должен сгладить назревающий конфликт, а как переводчик должен точно переводить реплики сторон. Как быть?

Ситуация 12. «Ошибки на слайдах».

Синхронист готовится к работе и замечает, что слайды переведены недостаточно хорошо: перевод содержит смысловые ошибки. Следует ли сказать об этом заказчику?

Ситуация 13. «Компромат через переводчика».

Переговорный процесс идет между тремя участниками: А (заказчик перевода), Б и В. Участник Б пишет переводчику и просит его передать участнику А компромат (ничем не подтвержденный, кроме слов Б) на участника В, чтобы побудить его к этому, говорит о том, что В выражал недовольство работой переводчика.

Метод опытного обучения проводился и при реализации сценарного подхода в обучении устному переводу посредством применения учебных конференций.

Занятие выстраивалось следующим образом: студенты заранее получили всю необходимую информацию о предстоящей конференции. Изначально происходит открытие пленарного заседания, работа в секциях (перевод выступлений докладчика, перевод дискуссий, сессия «вопрос-ответ»), и, наконец, закрытие пленарного заседания. Организаторы конференции в лице преподавателей заранее предоставили студентам-переводчикам повестку дня, перечень докладов, протоколы заседаний и другие любые материалы, необходимые для проведения учебной конференции. Переводчикам также заранее предоставили список докладчиков, тезисы докладов, презентации в формате PowerPoint, видео- и аудиоматериалы, которые будут демонстрироваться в ходе

конференции.

На начальном этапе студенты самостоятельно распределяли роли между собой - председатель, члены президиума, переводчики, участники и организаторы конференции. В зависимости от тематики конференции студенты подготовили речь для выступления. В качестве учебного материала используются аутентичные материалы различной жанровой направленности и тематики.

Тематика учебных конференций варьируется в зависимости от текущей ситуации в мире и от предпочтений студентов. В ходе апробации сценарного подхода учебные конференции проходили по социальным, экономическим, политическим и экологическим темам. Тематические конференции сопровождались зачастую устным последовательным переводом и проходили в языковой комбинации «английский-русский». На данном этапе студенты находятся на этапе подготовки, которая в совокупности представляет собой поиск, обработку и анализ информации, связанной с содержанием предстоящей конференции, составление и заучивание глоссария, знакомство с тематикой конференции.

На следующем этапе проходит сама конференция; председатель готовит конференцию, объявляет всех докладчиков и темы их выступления. Докладчики выступают по своей теме, переводчики выполняют свою работу. После каждого выступления организуется дискуссия по теме доклада. Сессия «вопрос-ответ» обращена всегда к выступающему докладчику на конференции, а на каждый вопрос полагается развернутый ответ. Дискуссию ведет и комментирует тот же председатель, который готовил всю конференцию. Переводчик также выполняет свои обязанности, осуществляя перевод вопросов и ответов.

Важным этапом использования учебных конференций в процессе обучения устному переводу выступает этап рефлексии. В ходе заключительной фазы преподаватель проводит анализ переводческой деятельности студентов по итогам прошедшей учебной конференции и разбирает, насколько точно и верно были предприняты переводческие решения. Работа переводчика подробно разбирается преподавателями, выступающими в качестве экспертов, или приглашенными членами жюри.

При использовании учебных конференций, как и при внедрении других методов, технологий и форм, в процессе обучения устному переводу студенты на начальном этапе образовательного процесса приобретают релевантные для будущей деятельности навыки и умения. Сценарный подход, реализуемый в обучении устному переводу через учебные конференции, таким образом, направлен на решение целого ряда дидактических задач [6]:

- формирование отношения студентов к подготовительной работе (прогнозирование, освоение предметной области, составление глоссариев);
- развитие речевых навыков на родном и иностранном языках, обеспечивающих профессионально приемлемую технику речи;
- формирование навыков профессионального поведения переводчика и представлений об этических нормах переводческой деятельности;
- развитие умений по декодированию идентифицированного сигнала на материале устных текстов с минимальным количеством трудностей, осложняющих интерпретацию смысла;

- развитие объема оперативной памяти и освоение вспомогательных приемов мнемотехники для запоминания относительно больших объемов информации;
- формирование базовых умений и навыков по организации декодированной информации и поиску вероятностных средств перекодирования на переводящий язык;
- освоение жанров устной речи на родном и иностранном языках;
- формирование умения критически оценивать уровень владения переводческими техниками, качество перевода и поведение переводчика (собственного и чужого).

Сценарный подход в обучении характеризуется тем, что происходит одновременная индивидуальная и групповая работа студентов, и активизация профессиональных компетенций будущих специалистов в области перевода.

На этапе констатации и интерпретации мы отметили, что студенты продемонстрировали особую заинтересованность в выполнении поставленных задач, у студентов расширяется интерес к выбранной профессиональной деятельности, что позволяет им наилучшим образом и с наименьшими потерями адаптироваться к работе переводчиком в реальной практике с высокой степенью психологической и мотивационной готовности. Такие занятия с использованием интерактивных методов, технологий и форм максимально индивидуализируют процесс обучения, что дает возможность каждому студенту продемонстрировать собственный творческий потенциал.

Данный формат занятий был апробирован в группе студентов второго курса магистратуры по направлению «Лингвистика». Для сравнения во второй группе студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», данные методы, технологии и формы не применялись, а происходило лишь наблюдение за процессом обучения.

В результате был сделан вывод о том, что студенты более активны и вовлечены в образовательный процесс, когда обучение включает в себя использование интерактивных методов, технологий и форм, когда занятия построены на взаимодействии студентов, когда студенты пытаются решить проблемную ситуацию, поставленную преподавателем и, самое важное, когда они пытаются найти решение этой задачи вместе. Все вышесказанное доказывает эффективность использования интерактивных методов, технологий и форм в обучении устному переводу.

Делаем вывод, что при интеграции интерактивных методов, технологий и форм в процесс обучения устному переводу отмечено, что студенты проявляют особую заинтересованность к освоению переводческой деятельности. Приближенная к реальности переводческая деятельность позволяет обучающимся в будущем адаптироваться к работе переводчиком с высокой степенью психологической и мотивационной готовности. Апробация такого формата занятия показала, что студенты активнее вовлечены в процесс обучения устному переводу, когда обучение включает в себя использование интерактивных методов, технологий и форм и построено на взаимодействии студентов. Этот факт доказывает эффективность обучения переводу в таком формате.

Список источников:

1. Айкина Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томск. гос. пед. ун-та, 2013. - № 1 (129). - с. 58-61.

2. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. - СПб.: Союз, 2001. - 287 с.
3. Алексеева И. С. Сценарный подход в подготовке устных переводчиков: учебные конференции // Вопросы методики преподавания в вузе, 2020. - №33. - с. 12-26.
4. Велиева Н. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Проблемы современной науки и образования, 2016. - № 12 (54). - с. 66.
5. Хайрова С. Р. Содержание этапов обучения устному переводу // Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты. - М.: Флинта: Наука, 2012. - с. 179-184.
6. Хватаева Н.П., Белослудцев К.В. Развитие речи как объект педагогического исследования // Вестник педагогического опыта, 2023. – № 2-2023 (56). – с. 38-50.

УДК 37.02

Майер Р.В.

УЧЕБНАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ

***Аннотация.** Предложена простая компьютерная модель обучения чтению, учитывающая зависимости: 1) сложности заданий и времени их выполнения от сформированности навыка; 2) длительности занятий от усталости и (не)удовольствия, получаемого учеником от чтения; 3) коэффициента забывания от числа прочитанных слов. Получены графики, моделирующие процесс обучения; показано, что, начиная с некоторого момента, ученик переходит в качественно другое состояние и получает удовольствие от чтения. Модель может быть использована при изучении методов моделирования дидактических систем в педагогическом вузе.*

***Ключевые слова:** дидактика, моделирование, программирование, ученик, учитель, чтение.*

Умение читать – важное качество современного человека, поэтому изучение закономерностей обучения ребенка чтению – одна из проблем, интенсивно исследуемая различными учеными в области дидактики, психологии и лингвистики [3, 6, 9, 17]. Чтение предполагает извлечение информации из текста, что требует распознавания букв, декодирования фонетических связей между буквами и звуками, а также понимания смысла. Текст содержит закодированную информацию и выступает в качестве материального носителя фрагмента знаний, передаваемых другим людям. Складывая из букв слова и из слов предложения, чтец решает сложную задачу, пытается понять смысл, заложенный в данном предложении автором текста. Происходит перекодирование прочитанной информации, и ее увязывание с имеющейся у человека системой знаний в соответствии с принципом экономичности мышления [6].

Для изучения закономерностей формирования навыка чтения применяются методы качественного, математического и компьютерного (имитационного) моделирования [9, 17, 18]. Реальный человек (ученик, чтец) заменяется абстрактной моделью, способной изменять свое внутреннее состояние, воспринимать и забывать информацию. Используется метод

«черного ящика», что позволяет абстрагироваться от внутреннего строения, структуры и «механизма функционирования» исследуемой системы и учитывать лишь ее реакцию на внешние воздействия. Чтобы задать абстрактную модель ученика (или чтеца), необходимо логически и математически описать связь входных сигналов (букв, слов) с изменением его внутреннего состояния в процессе чтения текста.

Состояние чтеца характеризуется большим количеством переменных (вероятности узнавания отдельных букв, чтения отдельных слогов и т.д.), поэтому моделирование процесса обучения чтению – непростая задача [7, 16]. В диссертации Д.С. Коршунова [3] проведен обзор исследований биологического, психологического и лингвистического аспектов чтения, проанализированы существующие в науке модели чтения (логогенная, интерактивной активации, коннекционистская двусистемная, многокомпонентная и др.). Мы ограничимся рассмотрением учебных моделей обучения чтению, в которых имитируется формирование некоторого навыка в результате выполнения большого числа однотипных заданий. Они могут быть использованы при изучении основ компьютерного моделирования в педвузе, а также при знакомстве с математической теорией обучения на занятиях по педагогике.

Цель статьи: создать и проанализировать учебную стохастическую модель системы, состоящей из ученика, который учится читать, и учителя, управляющего этим процессом. **Методологической основой** являются работы следующих ученых: Б. М. Величковский [1], В.М. Кроль [2] (психология и педагогика); В.Б. Кудрявцев и др. [4], А.П. Свиридов [12], R.R. Bush и F.A. Mosteller [14], E. Hunt [18] (моделирование обучения); Л.П. Леонтьев, О.Г. Гохман [5], Р.В. Майер [7, 8], J. Murray [15] (кибернетический подход к обучению); Д.С. Коршунов [3], Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. [9], E.D. Reichle [17] (закономерности чтения); Ю.Н. Павловский [10], Ф.С. Робертс [11], Р. Шеннон [13] (компьютерное моделирование). Используется системно-кибернетический подход, а также методы качественного, математического и компьютерного моделирования. Компьютерные программы написаны в ABCPascal.

Чтобы сформировать навык чтения текстов, необходимо: 1) выучить буквы; 2) научиться читать слоги; 3) научиться читать слова, состоящие из нескольких слогов, удерживать их в памяти и понимать смысл; 4) научиться читать предложения из нескольких слов и понимать их смысл. Формирование перечисленных выше элементарных навыков происходит в соответствии с общеизвестными законами научения и забывания [2, 18]. Задача состоит в создании компьютерной стохастической модели [14], имитирующей формирование навыка решения однотипных задач различной сложности (то есть чтения слов с разным числом слогов, предложений с разным числом слов).

На процесс обучения влияют следующие факторы: 1) научение, скорость которого определяется коэффициентом научения α ; 2) забывание, характеризующееся коэффициентом забывания γ ; 3) усталость, величина которого зависит от длительности занятий T_3 ; 4) (не)удовольствие u , получаемое чтецом от процесса, которое может быть со знаками плюс или минус в зависимости от числа успешно выполненных заданий N_Z (прочитанных слов) и количества совершенных ошибок err . Кибернетическая система

учитель-ученик является замкнутой, в ней реализуется положительная обратная связь [8, 15, 16]: учитель, контролируя деятельность ученика и его психологическое состояние (желание продолжать работу), повышает сложность заданий и увеличивает длительность занятий так, чтобы обучение было максимально эффективным.

Модель 1: продолжительность занятий не ограничена, забывания не происходит. Рассмотрим обучение в ситуации когда: 1) длительность занятия не ограничена; 2) ученик не забывает «усвоенный материал», то есть сформированность навыка чтения (СНЧ) не уменьшается; 3) ученик и учитель не устают и не испытывают отрицательных эмоций при ошибках ученика. Упрощенно будем считать, что чтение сводится к последовательности операций (чтению слогов), вероятности выполнения которых различны [12]. СНЧ можно приблизительно охарактеризовать средней вероятностью чтения слогов: $СНЧ = p$.

Будем считать, что сложность слова (задания) SL равна количеству слогов (операций). Чтобы прочитать слово из SL слогов, ученик сначала читает первый слог, потом второй слог и т.д.; каждый раз время τ увеличивается на $\Delta\tau$. Выполнение отдельных операций – случайное событие, для его моделирования используется **метод определения исходов по жребию**: с помощью генератора случайных чисел получают случайное число x с равномерным распределением из интервала $[0; 1]$, а затем его сравнивают с p . Если $x < p$, то считается, что чтение очередного слога выполнено правильно, и следует перейти к выполнению следующей операции. При $x \geq p$ ученик совершает ошибку и после подсказки учителя начинает читать слово с первого слога.

Программа ПР-1.

```
uses crt, graphABC;
const dt=1; Mt=0.04; y0=650;
var k,Nz,error: integer; p,t,SL:single; Label met;
BEGIN MaximizeWindow; p:=0.005; SL:=1;
line(0,y0,1500,y0); line(10,0,10,700); Randomize;
Repeat inc(Nz); k:=0; SL:=round(1+0.002*Nz);
Repeat met: t:=t+dt; If random<p then inc(k) else begin
inc(error); t:=t+1.5*dt; goto met; end; until k>SL;
p:=p+0.003*(1-p)*dt;
circle(10+round(Mt*t),y0-round(0.15*Nz),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(400*p),2);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(0.05*error),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(SL*60),1); until t>60000;
END.
```

Если слово прочитано верно, то учитель поощряет ученика, навык чтения закрепляется, p возрастает по закону [7, 14]:

$$dp/d\tau = \alpha(1-p), \quad p^{t+1} = p^t + \alpha(1-p^t)\Delta\tau.$$

Если во время чтения ученик ошибается, то учитель останавливает и поправляет его; переменная τ увеличивается на $A\Delta\tau$, и ученик снова пытается прочесть то же слово сначала. Прочитав одно слово, ученик переходит к следующему; переменная N_Z увеличивается на 1. Учитель отслеживает СНЧ ученика и, по мере его возрастания, повышает

сложность заданий: $SL = \text{round}(0,5 + 0,002N_Z)$. Сначала $SL = 1$, после выполнения 500 заданий $SL = 2$, после 1000 заданий $SL = 3$ и т.д. Параметры этой и последующих моделей подбираются так, чтобы результаты моделирования соответствовали педагогической практике и здравому смыслу. Как отмечает Р. Шеннон, в этом состоит искусство имитационного моделирования [13].

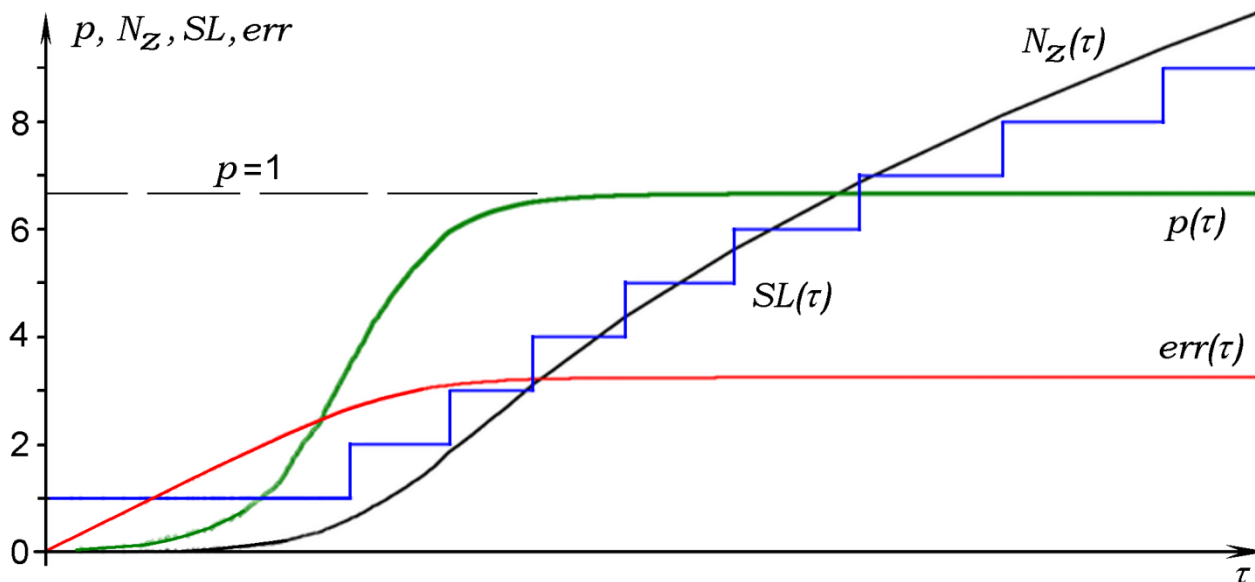


Рис. 1. Обучение при неограниченной длительности занятия.

Используется программа ПР-1, написанная в ABCPascal (приводится упрощенный вариант). Получающиеся графики представлены на рис. 1. Сначала кривая обучения (зеленый цвет) растет с положительным ускорением (скорость роста увеличивается), а затем с отрицательным ускорением (вторая производная от $p(\tau)$ отрицательна), стремясь к 1. Количество ошибок $err(\tau)$ (красный цвет) сначала быстро увеличивается, затем по мере формирования навыка перестает расти. Число выполненных заданий N_Z и их сложность SL с течением времени увеличиваются.

Модель 2: обучение с забыванием, длительность урока фиксирована. Из-за усталости ученик не может заниматься непрерывно; она зависит от продолжительности занятий T_3 . Допустим, что ученик учится в течение T_3 , затем происходит перерыв длительностью T_{II} , после чего начинается новое занятие длительностью T_3 и т.д. Во время перерыва происходит частичное забывание, утрата навыка, СНЧ уменьшается по закону: $dp/d\tau = -\gamma p$, $p^{t+1} = p^t - \gamma p^t \Delta\tau$, где γ – коэффициент забывания. Если предположить, что $\gamma = \text{const}$, то скорость забывания после выполнения 10, 50 и 100 похожих однотипных заданий не изменяется. Но это не так: ученик, после выполнения 100 заданий приобретает устойчиво сформированный навык, который не исчезает долгое время. Поэтому будем считать, что коэффициент забывания обратно пропорционален числу выполненных заданий: $\gamma = 0,002 / N_Z$.

Применяется программа ПР-2, результаты моделирования представлены на рис. 2. Кибернетическая система учитель-ученик охвачена положительной обратной связью [8, 15]: когда учитель видит, что СНЧ увеличивается, он «автоматически» усложняет задание. В программе это осуществляется с помощью оператора: $SL = \text{round}(1 + 10p)$. Можно связать SL с числом выполненных заданий или временем; например, так: $SL = \text{round}(1 + 0,001N_z)$ или $SL = \text{round}(1 + 0,002\tau)$.

Программа ПР-2.

```

uses crt, graphABC;
const dt=1; Mt=0.008; y0=650;
var t,t1,i,k,Nz: integer; p,S2,S3,S4,Sl,g:single; Label mm;
BEGIN MaximizeWindow; line(0,y0,1500,y0); line(10,0,10,700);
Sl:=1; Randomize; p:=0.01;
Repeat t1:=t;
Repeat inc(Nz); k:=0; Sl:=round(1+10*p);
{Sl:=round(1+0.001*Nz);} {Sl:=round(1+0.002*t);}
Repeat inc(t); If random<p then inc(k) else
inc(t); until k>Sl; p:=p+0.001*(1-p)*dt;
circle(10+round(Mt*t),y0-round(0.2*Nz),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(50*Sl),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(400*p),1);
until t-t1>4000; line(10+round(Mt*t),0,10+round(Mt*t),700);
For i:=1 to 6000 do begin inc(t); g:=0.002/Nz; p:=p-g*p*dt;
circle(10+round(Mt*t),y0-round(400*p),1); end;
line(10+round(Mt*t),0,10+round(Mt*t),700); until t>300000;
END.

```

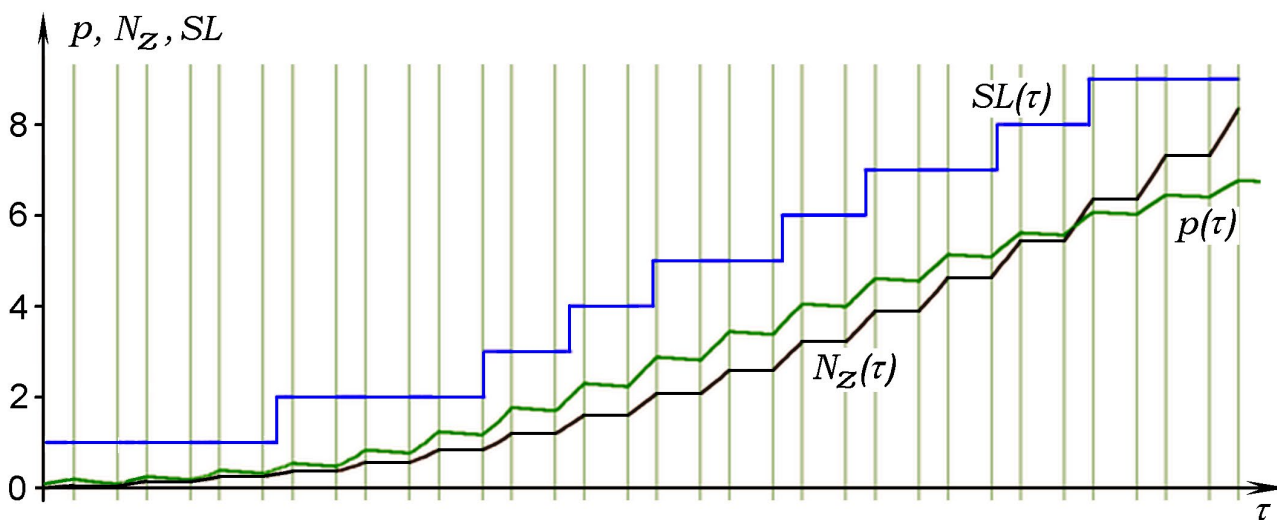


Рис. 2. Обучение при фиксированной длительности занятий.

Синим цветом показан график зависимости сложности заданий от времени $SL(\tau)$: видно, что сначала SL равна 1 (слова из одного слога), затем 2 (двух слогов), потом 3 и т.д. На практике занятия чередуются перерывами, длительность которых существенно больше

длительности занятий (допустим, $T_3 = 1$ час, $T_{II} = 23$ часа). На рис. 2 и 3 T_3 сравнимо с T_{II} ; это можно интерпретировать как изменение масштаба времени: во время перерыва масштабирующий коэффициент по оси τ в 20 – 25 раз меньше. Количество выполненных заданий N_Z (прочитанных слов) возрастает в течение занятий. Также во время занятий растет СНЧ p , а в промежутках между занятиями она медленно убывает.

Модель 3: двухкомпонентная, учитывающая (не)удовольствие ученика. Процесс обучения чтению довольно сложен и не сводится к чтению слогов и слов, как это сделано выше. Если состояние ученика описывать вероятностью правильного чтения слогов p (от нее зависит чтение слов) и вероятностью чтения предложений q , то получится двухкомпонентная модель обучения. Время чтения слогов t_{on} , а значит и общая скорость чтения сильно зависят от СНЧ $= p + q$.

Также необходимо учесть получение учеником удовольствия от успешного выполнения заданий (чтения) и неудовольствия, приводящего к снижению мотивации ученика, по мере увеличения ошибок. Введем переменную u , которая обнуляется перед началом занятия, а затем увеличивается при небольшом числе ошибок или уменьшается, когда ученик ошибается часто. Если задания очень сложные, то ученик часто ошибается, учитель исправляет его. У ученика пропадает желание заниматься, растет «отвращение» к чтению ($u < 0$). Усталость ученика с течением времени τ увеличивается. Когда $T_3 - 3u > 5000$, учитель, видя, что ученик устал и не получает удовольствие от работы, заканчивает занятие. Следующее занятие начинается через T_{II} .

Предлагаемая имитационная модель опирается на следующие положения:

1. Процесс обучения занимает несколько месяцев, по 1 или 2 раза в день; занятия длительностью T_3 чередуются перерывами, которые имеют примерно равные длительности T_{II} .

2. Ученик выполняет задания, состоящие из последовательности операций. На выполнение одной операции затрачивается время t_{on} , которое по мере обучения (роста p до 1) уменьшается от ≈ 1 до $t_{min} = 0,2$ по закону: $t_{on} = \Delta\tau / (1 + 4p)$. Переменная τ суммирует с накоплением время выполнения операций, исправления ошибок (то есть время обучения) и время отдыха.

3. Будем считать, что СНЧ характеризуется вероятностью правильного чтения слогов p и вероятностью чтения предложений q . Вероятность правильного чтения слов зависит от p и SL . Величина p во время занятий растет по закону: $dp/dt = \alpha(1 - p)$. В конечных разностях получается так: $p^{t+1} = p^t + \alpha(1 - p^t)\Delta\tau$. Подобным образом изменяется q .

4. Во время перерывов происходит забывание, уровень СНЧ снижается по экспоненциальному закону: $dp/d\tau = -\gamma p$, откуда следует $p^{t+1} = p^t - \gamma p^t \Delta\tau$.

5. Коэффициент забывания зависит от числа выполненных заданий. Рассмотрим два случая: 1) γ обратно пропорционально количеству выполненных заданий (прочитанных

слов): $\gamma = 0,002/N_Z$; 2) γ сначала равно 0,001, а затем по мере увеличения N_Z резко уменьшается по логистическому закону, практически стремясь к нулю:

$$\gamma = 3 \cdot 10^{-7} + \frac{0,001}{1 + \exp(0,005 N_Z)}$$

При больших N_Z прочность навыка увеличивается.

6. Каждое задание состоит в последовательном выполнении SL однотипных операций; сложность задания SL определяется учителем. Если ученик не справился с операцией, то счетчик ошибок err увеличивается на 1, учитель помогает, затрачивая время $1,5\Delta\tau$, после чего ученик снова приступает к выполнению того же задания с первой операции. При правильном выполнении задания счетчик N_Z увеличивается на 1.

7. Учитель контролирует выполнение заданий и уровень СНЧ $p+q$, регулируя сложность заданий (то есть количество требующихся для их выполнения операций), в соответствии с уравнением: $SL = \text{round}(1 + 4(p+q))$.

8. Длительность занятия зависит от усталости ученика и получаемого им удовольствия от чтения. Величина удовольствия находится по формуле:

$$u = \begin{cases} 100 \ln(5N_Z - err), & 5N_Z > err, \\ -100 \ln(err - 5N_Z + 0,01), & 5N_Z \leq err; \end{cases}$$

где N_Z и err – количество правильно выполненных заданий и совершенных ошибок, считая с начала занятия. Если ошибок много, то $u < 0$, учитель видит, что у ученика пропало желание работать, и занятие заканчивает раньше. Занятие продолжается до тех пор, пока T_3 не превысит $5000 + 3u$.

9. После того как вероятность правильного чтения слогов p в одно- и многосложных словах достигла 0,5, учитель начинает учить читать предложения. Это приводит к увеличению q . Коэффициент научения для q в 10 раз меньше, чем для p , а коэффициент забывания – в 2 раза больше.

Программа ПР-3.

```
uses crt, graphABC;
const dt=1; y0=600; Mt=0.008; var i,k,Nz,err: integer;
p,q,t1,t,t_op,g,ud,u,Sl:single; Label met;
BEGIN MaximizeWindow; Sl:=1;
line(0,y0,1500,y0); line(10,0,10,700); Randomize; p:=0.01;
Repeat t1:=t; err:=0; Nz:=0;
Repeat inc(Nz); k:=0; Sl:=round(1+4*(p+q));
Repeat met: t_op:=dt/(1+4*p); t:=t+t_op;
if random<p then begin inc(k); end else begin
inc(err); t:=t+1.5*dt; goto met; end; until k>Sl;
p:=p+0.001*(1-p)*dt; ud:=5*Nz-err;
if ud>0 then u:=100*ln(ud) else u:=-100*ln(abs(ud)+0.01);
If p>0.5 then q:=q+0.0001*(1-q)*dt;
circle(10+round(Mt*t),y0-round(0.08*Nz),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(0.1*u),1);
```

```

circle(10+round(Mt*t),y0-round(60*Sl),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(400*p),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(400*q),1);
until t-t1-3*u>5000;
line(10+round(Mt*t),0,10+round(Mt*t),700);
For i:=1 to 2000 do begin t:=t+2*dt; {g:=0.002/zad;}
g:=3*10E-7+0.0001/(1+exp(0.01*Nz)); p:=p-2*g*p*dt; q:=q-4*g*q*dt;
circle(10+round(Mt*t),y0-round(60*Sl),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(400*p),1);
circle(10+round(Mt*t),y0-round(400*q),1); end;
line(10+round(Mt*t),0,10+round(Mt*t),700);
until t>200000;
END.

```

Для моделирования используется программа ПР-3. Получилась двухкомпонентная модель чтения, вычисляющая изменение вероятности правильного чтения слогов p и правильного чтения предложений q . Из графиков на рис. 3 видно, как p и q увеличиваются во время занятий и уменьшаются в промежутках между ними. Сначала ученик учится читать слова с 1, 2, 3 и более слогами. Из-за большого числа ошибок во время 1-9 занятий ученик получает «отрицательное удовольствие», у него снижается мотивация, поэтому длительность занятий невелика. Затем состояние ученика резко изменяется, происходит «фазовый переход». Начиная с 10 занятия, ученик получает «положительное удовольствие», видя это учитель увеличивает длительность занятий и предлагает ученику читать предложения, что приводит к росту q . По мере увеличения p и q сложность заданий SL возрастает от 1 до 9; когда $SL > 7$, число выполненных в течение занятия заданий становится меньше.

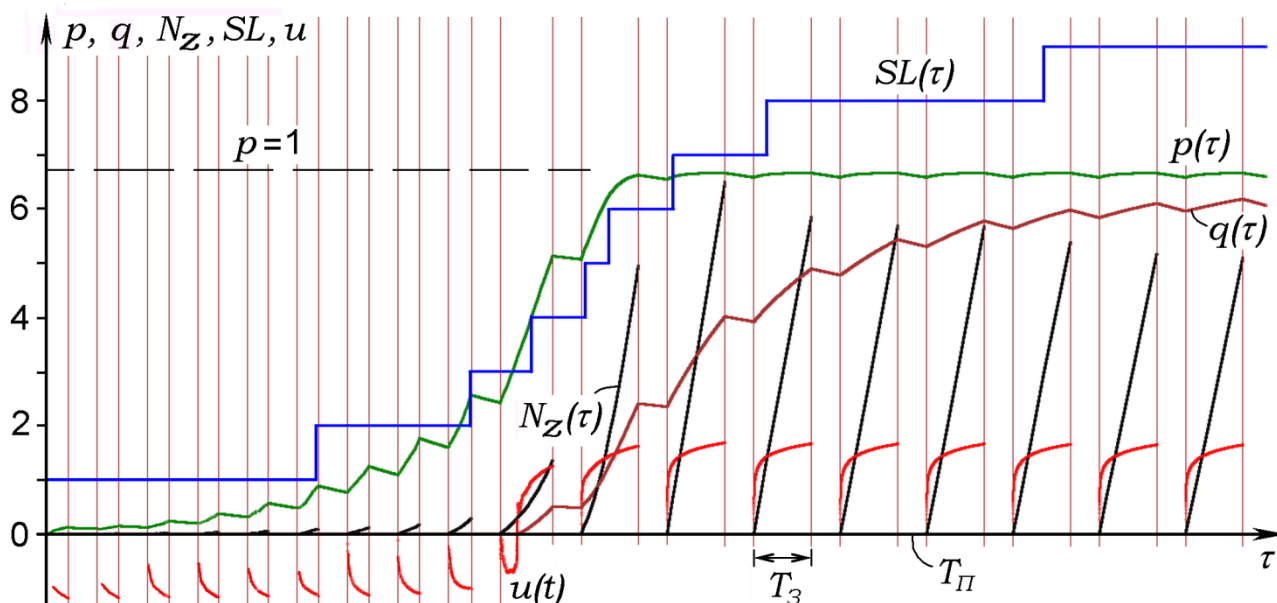


Рис. 3. Двухкомпонентная модель: «обучение с (не)удовольствием».

Рассмотренные модели имеют следующие недостатки: 1) не дифференцируются процессы усвоения различных букв и слогов (они усваиваются по разному); 2) состояние

ученика в каждый данный момент времени характеризуется одной или двумя переменными, что приводит к сильному огрублению; 3) обучение чтению требует не 15 – 20 занятий, а в 3–5 раз больше; 4) параметры модели (коэффициенты α , γ и т.д.) не согласованы с результатами психологических экспериментов. Тем не менее, предлагаемые компьютерные симуляции позволяют приблизительно промоделировать процесс обучения чтению и могут использоваться на занятиях по компьютерному моделированию.

Заключение

В статье предложена учебная модель обучения чтению, которая учитывает: 1) закон научения; 2) закон забывания; 3) увеличение усталости; 4) изменение мотивации ученика вследствие появления (не)удовольствия, что зависит от количества успешно и неуспешно выполненных заданий; 5) уменьшение скорости забывания по мере увеличения числа выполненных заданий; 6) увеличение скорости чтения по мере обучения; 7) влияние учителя, выражающееся в увеличении сложности заданий и прекращении занятий, когда ученик устал или не хочет дальше заниматься. В рассматриваемой двухкомпонентной модели сформированность навыка чтения определяется двумя величинами. Для более точного моделирования состояние ученика должно характеризоваться целой совокупностью переменных, отвечающих за вероятность правильного узнавания каждой буквы алфавита, за умение читать различные слоги, а также за способность из слогов складывать слова, а из слов – предложения. Поэтому рассматриваемые модели являются учебными; получающиеся графики могут быть проанализированы студентами педагогических вузов для более полного понимания процесса обучения чтению (или выполнения большого числа однотипных заданий). Предлагаемые программы могут быть использованы на занятиях по компьютерному моделированию при изучении методов симуляции педагогических систем.

Список источников:

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 1. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 448 с.
2. Кроль В.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для техн. вузов. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
3. Коршунов Д.С. Психолингвистические модели чтения буквенных и иероглифических языках // Дисс. ... канд. филол. наук, Москва. 2012. 249 с.
4. Кудрявцев В.Б., Вашик К., Строгалов А.С., Алисейчик П.А., Перетрухин В.В. Об автоматном моделировании процесса обучения // Дискретная математика. 1996. Т. 8., вып. 4. – С. 3 – 10.
5. Леонтьев Л.П., Гохман О.Г. Проблемы управления учебным процессом: Математические модели. – Рига, 1984. – 239 с.
6. Майер Р. В. Имитационная модель деятельности школьника, читающего текст // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. № 6 (июнь). – С. 79–91.
7. Майер Р. В. Исследование математических моделей дидактических систем на компьютере: монография. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2018. – 160 с.
8. Майер Р.В. Компьютерная модель процесса управления дидактической системой: информационно-кибернетический подход // Проблемы управления. – №3. 2016. – С. 58 – 64.

9. Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2012. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 257 – 262.
10. Павловский Ю.Н. Имитационное моделирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Н. Павловский, Н.В. Белотелов, Ю.И. Бродский. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 236 с.
11. Робертс Ф.С. Дискретные математические модели с приложениями к социальным, биологическим и экологическим задачам. – М.: Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. – 496 с.
12. Свиридов А.П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний. – М.: Высшая школа, 1981. – 262 с.
13. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем: искусство и наука. – М.: Мир, 1978. – 302 с.
14. Bush R.R., Mosteller F.A Stochastic Model with Applications to Learning. Режим доступа: https://projecteuclid.org/download/pdf_1/euclid.aoms/1177728914
15. Murray J. Cybernetic Circularity in Teaching and Learning // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2006, Vol. 18, № 3. – pp. 215 – 221.
16. Mayer R.V. Computer-Assisted Simulation Methods of Learning Process // European Journal of Contemporary Education. – 2015. Vol. 13, Is. 3. – p. 198–212.
17. Reichle E.D. Computational Models of Reading: A Handbook. – Oxford University Press. 2021. – 593 p.
18. Hunt E. The Mathematics of Behavior. – New York: Cambridge University Press, 2007. – 346p.

ABSTRACTS

PERCEPTING AND BROADCASTING SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE BY MEANS OF AUTHOR'S MODALITY

Abstract: the article deals with the essential characteristics of the concept of "author's modality", its components, meaning in scientific discourse, as well as ways of expressing the author's position in the scientific and pedagogical text. The scope and content of the concept of English-language scientific and pedagogical discourse is defined. The role of author's modality and linguistic means of its expression in mastering scientific and pedagogical discourse, which is a carrier of scientific and pedagogical knowledge, is considered. The scientific novelty of the study is highlighted and the practical significance is determined. The results of the study can become the basis for improving the process of studying scientific and pedagogical articles.

Key words: author's modality, pedagogical activity, higher professional education, teaching methodology, scientific discourse.

MUSIC LESSON AT SCHOOL BETWEEN 1965-1991: AIMS, PURPOSES, METHODS, TYPES OF ACTIVITIES, FORMS

Abstract: the paper shows a special character of a music lesson between 1965 and 1991. The article is focused on the basic elements of the general musical education and its features. The author analyses the shift of aims and purposes of the musical education at school, as well as its methods and forms of lessons. The paper refers to the reformers, experts and scholars of the musical education (E.B. Abdullin, N.L. Grodzenskaya, D.B. Kabalevsky, E.V. Nikolaeva) who managed to turn a music lesson into a lesson of arts. The pie charts illustrate the public surveys of people who used to study in the Soviet school between 1950 and 1980.

Key words: music lesson, aims, purposes, methods, forms, types of activities, general musical education.

PLANE CONSTRUCTIVE TASKS SOLVING LEARNING IN PERIODICALS: FIRST HALF OF THE XX CENTURY AND EARLY XXI CENTURY MATERIALS COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract: constructive tasks are one of the most difficult geometry chapter for pupils understanding. Methodic questions learning allowing to rationally organize training to solve them requires generalization and systematization. So it is necessary to refer to historical experience. It is interesting to compare articles writing different period for complementing modern ideas with early achievements. The given characteristic periodicals materials writing the first half of the XX century and early XXI century allows to form a general idea of the current situation in the issues of learning to solve construction tasks.

Key words: constructive tasks, constructive tasks solving methods, constructive tasks solving learning, comparative analysis, learning results.

DYNAMICS OF PROGRAM AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA IN 30's of XX CENTURY

Abstract: the article is devoted to the analysis of the dynamics of changes in the content of educational programs. The factors contributing to the threefold revision of the content of programs and the reasons for changing the methodological support of programs for kindergartens in the described decade are described.

Key words: preschool education, educational program, organizing points, topic, calendar planning, software and methodological support.

DEVELOPING AXIOLOGICAL POTENTIAL OF STUDENTS AT FOREIGN LANGUAGES FACULTY THROUGH WORK WITH PARABLES

Abstract: the article underlines the need to develop the axiological potential of the personality of students of the Faculty of Foreign Languages in the conditions of modern realities, emphasizes the appropriateness of introducing a parable as a valuable small literary form in the process of teaching a foreign language, describes the methodological features of working with a parable at the Faculty of Foreign Languages of Kursk State University in order to form students' value orientations.

Key words: axiology, axiological potential, values, value orientations, students, foreign language, parable.

PRACTICE OF IMPLEMENTING PROGRAM OF EDUCATIONAL WORK ON EXAMPLE OF HISTORICAL AND LINGUISTIC FACULTY AT GLAZOV STATE ENGINEERING AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY V.G. KOROLENKO

Abstract: Russian universities are currently focused on the problem of vocational training and the implementation of the most important social function – human education. This problem is most acute in pedagogical universities, since a future teacher should not just "transfer" knowledge, but use the educational potential of academic disciplines, creating an educational environment, not only to teach, but also to educate students. The educational program of the faculty is a local normative document that should be based on the fundamental normative legal acts in the field of education and youth policy. The article substantiates the relevance of the educational process at the university and analyzes the Program of educational work at the Faculty of History and Linguistics, which reflects the main modules and forms of educational work. The study analyzes the opinion of students and conducts primary diagnostics of the organization of educational work at Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V.G. Korolenko (hereinafter referred to as the ISU), by means of a survey among students of 1-5 courses.

Key words: practice, implementation, program, educational work, pedagogical technologies.

TEACHING INTERPRETATION USING INTERACTIVE METHODS, TECHNOLOGIES AND FORMS

Abstract: the relevance of the problem stated in the article is due to the fact that in the labor market there is an increasing need for qualified interpreters with a wide range of linguistic and extralinguistic competencies, the formation of which is impossible without the widespread use of interactive methods of their training. The purpose of the article is to present the developed functional

model of training specialists in the field of interpretation in the conditions of modern society. The model contributes to the construction of a structure that includes such components as target, methodological, substantive, organizational and effective, adequately responding to the tasks set.

Key words: teaching, interpretation, use, interactive methods, technologies, forms.

EDUCATIONAL COMPUTER MODEL OF READING SKILL FORMATION

Abstract: the simple computer model of learning to read is proposed, taking into account the dependencies: 1) the complexity of tasks and the time of their completion from the skill formation; 2) the lesson duration from fatigue and pleasure (or displeasure) the child receives from reading; 3) the forgetfulness coefficient from the number of words read. Graphs modeling the learning process are obtained; it is shown that, starting from a certain moment, the student goes into qualitatively different state and enjoys reading. The model can be used in the study of modeling didactic systems methods in a pedagogical university.

Key words: didactics, modeling, programming, student, teacher, reading.

НАШИ АВТОРЫ

Амелина Таисия Александровна,
Магистрант,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Жаркова Елена Геннадьевна,
Кандидат педагогических наук,
Муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного образования «Детская
школа искусств» ЗАТО, г. Радужный,
Владимирская область, Россия

Исмоилова Лолита Музафаровна,
Магистрант,
Московской международной академии,
Москва, Россия

Коновалова Ольга Владимировна,
Кандидат педагогических наук, доцент
Курский государственный университет,
Курск, Россия

Куликова Татьяна Сергеевна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Леонтьева Наталия Владимировна,
Кандидат педагогических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Майер Роберт Валерьевич,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Taisiya A. Amelina,
Master student,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Elena G. Zharkova,
PhD (Pedagogics),
Municipal Budgetary Institution for
Supplementary Education «Children's Art
School», Raduzhnyi, Vladimir region, Russia

Lolita M. Ismoilova,
Master's student,
Moscow International Academy,
Moscow, Russia

Olga V. Konovalova,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Kursk State University,
Kursk, Russia

Tatiana S. Kulikova,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Nataliya V. Leontyeva,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Robert V. Mayer,
PhD (Pedagogics), professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Пестова Мария Сергеевна,

Кандидат филологических наук, доцент
Московской международной академии,
Москва, Россия

Mariya S. Pestova,

PhD (Linguistics), associate professor,
Moscow International Academy,
Moscow, Russia

Хватаева Наталия Петровна,

Кандидат филологических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Nataliia P. Khvataeva,

PhD (Linguistics), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Щенина Татьяна Евгеньевна,

Кандидат юридических наук, доцент,
Глазовский государственный инженерно-
педагогический университет
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Tatiana E. Shchenina,

PhD (Law), associate professor,
Glazov State Engineering Pedagogical
University by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ:

Журнал «Вестник педагогического опыта» публикует материалы по актуальным проблемам общей педагогики, истории педагогики, дидактики и методики преподавания.

К публикации приглашаются преподаватели и научные сотрудники, ведущие исследования в рамках указанных научных специальностей.

С требованиями по оформлению материалов авторы могут ознакомиться на сайте журнала www.vestnik.ggpi.org

Материалы принимаются на электронную почту редакции vestnikPO@yandex.ru vestnik@ggpi.org