

3 (33)
2018

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION



INTERNATIONAL ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

pnojurnal.wordpress.com | pnojurnal@mail.ru

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ (ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, Перечень ВАК от 30.11.2017 г.
Группа специальностей: 13.00.00 – Педагогические науки

Международный серийный номер ISSN 2307-2334 (Онлайн)

Включен в РИНЦ (Дог. № 326-05/2013) – Импакт-фактор 2016 – 0,675
GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, КиберЛенинка

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Зеленев В.М. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор физико-математических наук, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ: Сериков В.В. (Россия, Волгоград) – Член-корреспондент РАО, Профессор, Доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Тихомирова Е.И. (Россия, Самара) – Профессор, Доктор педагогических наук | Терзиева М.Т. (Болгария, Бургас) – Профессор, Доктор педагогических наук | Колосова Л.А. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор педагогических наук | Резниченко М.Г. (Россия, Самара) – Доцент, Доктор педагогических наук | Капинова Е.С. (Болгария, Бургас) – Доцент, Доктор педагогических наук | Машиньян А.А. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук | Кочергина Н.В. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук | Чернышева Е.И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук | Самусева Г.В. (Россия, Воронеж) – Кандидат педагогических наук | Бехера С.К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике | Шавердян Г.М. (Армения, Ереван) – Профессор, доктор психологических наук | Остапенко Г.С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук | Зинченко В.В. (Украина, Киев) – Доктор философских наук | Цветков В.Я. (Россия, Москва) – Профессор, д-р экон. наук, д-р техн. наук | Кондрашихин А.Б. (Россия, Севастополь) – Профессор, д-р экон. наук, канд. техн. наук | Александру Трифу (Румыния, Яссы) – Доктор философии по экономике | Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки.

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Пархисенко Ю.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации | Темирбулатов В.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, Заслуженный врач Российской Федерации | Белоконов В.И. (Россия, Самара) – Доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации | Коротких И.Н. (Россия, Воронеж) – доктор медицинских наук, профессор, Заслуженный врач Российской Федерации | Жданов А.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Булынин В.В. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Матвеев В.И. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Иванов А.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук | Бежин А.И. (Россия, Курск) – Доктор медицинских наук, профессор | Чередников Е.Ф. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Струк Ю.В. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор | Лаврентьев А.А. (Россия, Воронеж) – Доктор медицинских наук, профессор.

Информация о журнале в соответствии с изменениями в Законе Российской Федерации «О средствах массовой информации» от 27.12.1991 № 2124-1, вступившие в силу с 01.01.2018. Выходные данные сетевого издания:

1) наименование издания: Перспективы науки и образования; 2) учредитель: Роман Иванович Остапенко; 3) фамилия, инициалы главного редактора: Зеленев В. М.; 4) адрес электронной почты и номер телефона редакции: pnojurnal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20; 5) знак информационной продукции в случаях, предусмотренных Федеральным законом от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: 16+



**INTERNATIONAL ELECTRONIC
SCIENTIFIC JOURNAL
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION"**

psejournal.wordpress.com | pnojjournal@mail.ru

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. The Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015.

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, where must be published basic scientific results of dissertations (PhD of Sciences, Doctor of Sciences), the list of Higher attestation commission of November, 30, 2017
A group of specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences

International serial number ISSN 2307-2334 (Online)

Included in RSCI (Contract No. 326-05/2013) – Impact factor 2016 – 0,675
GeoRef, Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, Cyberleninka

CHIEF EDITOR: Zelenev V.M. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Honored Worker of Higher Education of Russian Federation

CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD: Serikov V.V. (Russia, Volgograd) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding member of the RAE, Honored scientist of the Russian Federation

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGICAL SCIENCES

Tikhomirova E.I. (Russia, Samara) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kolosova L.A. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Reznichenko M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences | Mashin'ian A.A. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Kochergina N.V. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences | Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Pedagogy | Samuseva G.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Philosophy in Pedagogy | Behera S.K. (India, Orissa) – Doctor of Philosophy in Pedadody | Shaverdian G.M (Armenia, Yerevan) – Professor, Doctor of Psychological Sciences | Ostapenko G.S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Psychology | Zinchenko V.V. (Ukraine, Kiev) – Doctor of Philosophical Sciences | Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow) – Professor, D-r of Econ. Sci., D-r. of Tech. Sci. | Kondrashikhin A.B. (Russia, Sevastopol) – Professor, D-r of Econ. Sci., PhD in Tech. Sci. | Alexandru Trifu (Romania, Iasi) – Doctor of Philosophy in Economics | Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – Doctor of Philosophy in Ontology and philosophy of science.

MEDICAL SCIENCES

Parhisenko Yu. A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Temirbulatov V.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Honored Doctor of the Russian Federation | Belokonev V.I. (Russia, Samara) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Korotkikh I.N. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor, Honored Doctor of the Russian Federation | Zhdanov A.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Bulynin V.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine, Professor | Matveyev V.I. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Ivanov A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medicine | Bezhin A.I. (Russia, Kursk) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Cherednikov E.F. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Struk Yu. V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor | Lavrentiev A.A. (Russia, Voronezh) – Doctor of Medical Sciences, Professor.

Output data of the network edition:

- 1) Name: Perspectives of science and education; 2) Founder: Roman Ivanovich Ostapenko; 3) Editor-in-chief: Zelenev V. M.;
- 4) E-mail address and telephone of editorial staff: pnojjournal@mail.ru; + 7 (951) 878 21 20; 5) information product sign: 16+

СОДЕРЖАНИЕ

История педагогики и образования

С. А. БАЙМУХАМЕТОВА
Театрально-педагогические деятели Башкортостана
20-30-х годов XX века..... 10

Г. С. КАЛИМУЛЛИНА, Р. З. ХИЗБУЛЛИНА,
Э. В. БАКИЕВА, О. В. ВОРОБЬЁВА
Дворянские усадьбы как объект природно-культурного
наследия и средство развития экологического и
эстетического воспитания..... 15

Общие вопросы образования

О. С. БОРОЗДИНА
Культурно-антропологические основания педагогики
поддержки 22

Е. М. ДАВЫДОВА, А. Д. НИКОЛАЕВА
К вопросу межкультурного воспитания
в условиях внеаудиторной деятельности 30

Н. В. ЯРОСЛАВЦЕВА
Система образовательных услуг в Западной Сибири:
обеспечение качества, доступности
и социальности образования 36

Е. В. АВДОСЕНКО, А. А. КУЙДИН
Проект «Открытое образование»: этапы реализации в
образовательной организации 43

С. В. ДУПЛЕНСКИЙ
Использование интерактивных форм и методов
обучения в процессе развития творческой активности
обучающихся 49

Е. В. МИНАЕВА,
Н. В. ИВАНОВА, А. Б. АКПАЕВА
Динамика антимотивации учебной деятельности
студентов педагогических университетов 54

В. Ф. ЛАШМАНОВА
Образовательные услуги вуза
и потребности рынка труда 59

М. А. КАПШУТАРЬ
К вопросу о цели и содержании
подготовки аспирантов 63

Е. В. ГРЯЗНОВА, О. А. НИКИШИНА
Методологическая культура
педагога-исследователя 68

С. В. ФРОЛОВА, Е. Ю. ИЛАЛТДИНОВА
Проблема этических норм
в профессиональном образе учителя:
сравнительный анализ 74

Проблемы профессиональной подготовки

Е. В. ЯШКОВА,
Н. Л. СИНЕВА, Г. И. ИСЛАМОВА
Влияние инновационно-креативных качеств
менеджера на процесс принятия решений
в новых экономических реалиях 79

Т. Н. АНДРЮЩЕНКО,
Е. Я. ГОРОДЕЦКАЯ, Н. А. РОГОВАЯ
Из опыта формирования навыков самоконтроля
аспирантов на практических занятиях
по английскому языку 83

Л. В. РЫБАКОВА,
Н. В. НЕВЕРОВА, Н. А. ЕРЕМЕЕНКОВ
Подготовка специалистов профессионально-
ориентированному английскому
в технических вузах 88

Н. В. АНИСИНА
Речевое воздействие учебно-научного текста
технического профиля как средство повышения
эффективности педагогической
коммуникации 93

А. Н. ДОБРАЧЕВА
Педагогические условия формирования готовности
к профессионально-педагогической деятельности
будущих бакалавров профиля «Технология»
при изучении общетехнических дисциплин 100

Л. В. ВАСЯК, Н. В. ПЕШКОВ
Реализация профессионально ориентированного
подхода в условиях интеграции математики
и спецдисциплин при формировании
профессиональной компетентности
будущих инженеров железнодорожного
транспорта 106

Ю. А. ОТЛИВНАЯ, О. М. ГАВРИЛОВ
Развитие художественно-творческих способностей
в самостоятельной работе студентов младших
курсов ХГФ по рисунку 111

А. Г. КАРАШЕВА,
Г. А. КАРСАКОВА, А. Ж. НАСИПОВ
Довузовская подготовка:
цели, задачи, принципы 117

Методика преподавания отдельных предметов

Т. В. ВОЛКОВА
Роль анималистического рисования в системе
преподавания на художественно-графическом
факультете МПГУ 124

В. А. ВАНЯЕВ
Интегрирование вопросов по технологии масляной
живописи в образовательный процесс средством
копирования станковой живописи старых мастеров
на художественно-графических факультетах 130

Е. Р. НИКОНОВА, С. Г. МИХАЛЧЕВА
Колористическое проектирование в высшей
архитектурной школе как метод создания
гармоничной архитектурной среды 134

С. Г. МИХАЛЧЕВА, И. А. ХЕРУВИМОВА
Методика проектирования многофункциональных
общественных сооружений 139

А. П. КУНАЕВА
Использование познавательных дидактических карточек
с литературным содержанием в процессе
гуманитаризации обучения химии в основной школе 144

А. А. МАШИНЫЯН, Н. В. КОЧЕРГИНА Методика преподавания межпредметного модуля физики и информатики	148
М. Н. ПОПОВА, И. П. ПОПОВ Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности по физике.....	157
И. В. ЕСАУЛОВА Современные методы и технологии обучения математике студентов технологических университетов.....	164

А. А. КАРПУКОВА, О. А. СИЗОВА, Я. А. КАПИТОНОВА Специфика формирования правовой культуры будущих педагогов дополнительного образования в рамках дисциплины «Образовательное право»	168
О. Н. ВОРОШИЛОВА Использование правовых казусов на занятиях по правовым дисциплинам.....	174
Н. В. ШМЕЛЕВА, А. Н. СПАССКИЙ Особенности культурологии как учебной дисциплины: цели, задачи	179

Преподавание физической культуры

Ю. Д. ОВЧИННИКОВ, Н. А. НАЗАРЕНКО Методика выполнения фитнес-упражнений с помощью гамака	184
--	-----

Е. А. САУРОВ, Н. В. САУРОВА Сравнительный анализ техники плавания в моноласте пловцов-подводников высокой квалификации как руководство к обучению спортсменов младших спортивных разрядов	192
---	-----

Вопросы школьного и дошкольного образования

Н. Д. БАЗАРНОВА, Ю. В. АФОНИНА, О. В. ПРАВДИНА Модель интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы	198
Р. У. АРИФУЛИНА, В. Е. НИКИШИН, А. В. МЕЩЕНКОВА, Л. А. ЮГАЙ, Ю. В. ШЛЫКОВА Выявление степени адаптированности детей к условиям дошкольной образовательной организации	203
М. С. ГОЛУБЬ Современная сказка как средство развития речи дошкольников и воспитания читательских интересов	211
Л. В. КРАСИЛЬНИКОВА, Н. В. ВЯЛОВА Использование компьютерных игр в развитии речи детей дошкольного возраста	217
О. В. КОЛЕСОВА, С. К. ТИВИКОВА, Е. И. ФОКИНА Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся	226
И. В. СУНЕЕВА, И. С. СОТОВА, Т. Г. ХАНОВА Интерактивные технологии взаимодействия педагогов с семьями воспитанников	232
А. В. БРЕХОВА, А. А. БРАЖНИКОВА К вопросу о развитии коммуникативной компетенции школьников на уроках технологии.....	237

И. С. СЕРГЕЕВ Методы активизации творческих способностей детей средствами акварельной живописи в системе дополнительного образования	243
И. Б. ЧЕСКИДОВА Изобразительное искусство как средство адаптации детей к обучению в школе	248
Т. А. КОНАКОВА, Н. В. ВЯЛОВА Художественно-эстетическое развитие детей в условиях приобщения к народным художественным промыслам родного края	254
Ю. И. ВЛАСЕНКОВА, А. С. БИЮШКИНА Теоретические аспекты тестового текущего контроля как средства формирования научных понятий у младших школьников	261
В. В. ГАГАЙ, А. В. ЕФРЕМОВА, Н. А. МИШАНКИНА Особенности эмоциональных проявлений младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления	266
М. М. АЛБОГАЧИЕВА, Е. В. ОЗДОЕВА Профессиональная ориентация в школе в контексте задач профильного обучения старшеклассников.....	273

Педагогика и психология

Ю. А. ПРОСТАКИШИНА Смыслоразнозначные ориентации несовершеннолетних, склонных к совершению правонарушений	278
Г. С. ОСТАПЕНКО, А. А. ТОКАРЕВА Выполнение трудовых функций и трудовых действий педагогами-психологами при сопровождении несовершеннолетних, признанных в установленном порядке, обвиняемыми или подсудимыми, либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления	282

Т. Л. ШАБАНОВА, И. В. НАУМОВА Специфика изменений эмоциональной сферы у лиц пожилого возраста	287
---	-----

Воспитание, образование и обучение особых групп лиц

- Н. С. КОЖАНОВА
Общение родителей с незрячими и слабовидящими детьми в условиях семейного воспитания 292
- И. А. ЖАРИКОВА
Проблема готовности к родительству подростков с умственной отсталостью 296
- В. А. КАРАСЁВ, Н. Н. МАЛЯРЧУК
Уровень сформированности универсальных учебных действий у детей с расстройством аутистического спектра 300
- М. В. ЗАБАВНОВА, М. В. ДАНИЛОВА
Мониторинг качества социально-педагогической работы с детьми мигрантов 306

Педагогическая деятельность в социальном контексте

- А. Г. КАРАШЕВА, А. Ж. НАСИПОВ
Проблема оттока талантливой молодежи из регионов (на примере Кабардино-Балкарской республики) 312

Изучение языков

- Ю. Ю. ТИМКИНА
Оценка качества вариативного иноязычного образования в вузе 317
- А. С. МАЙОРОВА, Ю. Н. СИНИЦИНА
Особенности обучения фонетике английского языка детям с дисграфией и дислексией 322
- К. Ю. ГУСАЧЕНКО,
Н. С. ВОЙСТРИКОВА, Ю. Н. СИНИЦИНА
Особенности развития способности к рефлексии в обучении иностранному языку у гиперактивных детей 327
- Е. В. ГАЛКИНА
Проблема включения лингвострановедческого компонента в структуру урока китайского языка в средней школе 333
- Л. В. ДЕГТЯРЬ,
К. В. ШИДЛОВСКАЯ, Ю. Н. СИНИЦИНА
Формирование межкультурной компетенции с помощью перевода иноязычных текстов 339
- А. М. ПОТУРОЕВА,
А. А. КОСТЯНКО, А. В. НЕВСКАЯ
Введение и изучение глагольных конструкций английского языка в техническом вузе 343
- Е. Н. ВОРОНОВА
Образовательные технологии с применением ИКТ и интернета в обучении иностранному языку в вузе 347

Информационные и математические методы в педагогике

- Д. В. ДВОЕГЛАЗОВ, И. П. ДЕШКО,
К. Г. КРЯЖЕНКОВ, В. Я. ЦВЕТКОВ
Архитектура репозитория отечественного офисного программного обеспечения 351
- Т. Ю. ЦИБИЗОВА,
В. М. ПОСТНИКОВ, С. Б. СПИРИДОНОВ
Анализ влияния технологий лекций-визуализаций на результаты контрольных мероприятий по учебным дисциплинам 358

Военная педагогика

- Р. В. БЕЛЯЕВ,
Н. В. ЗИБРОВА, Р. М. ВАЛИУЛИН,
Л. А. КОЛОСОВА, Р. И. ОСТАПЕНКО
Современные тенденции реализации поликультурной педагогики в военном вузе как важное условие подготовки нового поколения военных специалистов 364

CONTENTS

History of Pedagogy and Education

S. A. BAIMUKHAMETOVA
Theatre and pedagogical personalities of Bashkortostan
in the 20-30s of the 20th century..... 10

G. S. KALIMULLINA,
R. Z. KHIZBULLINA, E. V. BAKIYEVA, O. V. VOROBYEVA
Nobiliary homesteads as the object of natural and cultural
heritage and means of ecological
and esthetic education 15

General Education Issues

O. S. BOROZDINA
Cultural and anthropological bases of pedagogy
support..... 22

E. V. MINAEVA, N. V. IVANOVA, A. B. AKPAEVA
Dynamics of anti-motivation of educational activity
of students of pedagogical universities..... 54

E. M. DAVYDOVA, A. D. NIKOLAEVA
To the issue of intercultural education in the terms
of out-of-class activity..... 30

V. F. LASHMANOVA
Educational services of the University and labor market
needs..... 59

N. V. YAROSLAVTSEVA
The system of educational services in Western Siberia:
quality assurance, accessibility, and socialibility 36

M. A. KAPSHUTAR'
On the purpose and content of postgraduate training 63

E. V. AVDOSENKO, A. A. KUJIDIN
The project "Open education": the phases of
implementation in an educational organization..... 43

E. V. GRYAZNOVA, O. A. NIKISHINA
Methodological culture of the teacher-researcher..... 68

S. V. DUPLENSKIJ
Usage of interactive forms and methods of education
during the process of creating thinking development..... 49

S. V. FROLOVA, E. YU. ILALTDINOVA
The problem of ethical norms in the professional image
of the teacher: a comparative analysis 74

Problems of vocational training

E. V. YASHKOVA, N. L. SINEVA, G. I. ISLAMOVA
Influence of Innovative and creative managerial qualities
on the decision-making process in the new economic
realities..... 79

L. V. VASYAK, N. V. PESHKOV
Implementation of professionally oriented approach
in the context of integrating mathematics and special
disciplines in the formation of professional competence
of future railway engineers 106

T. N. ANDRYUSHCHENKO, E. YA. GORODETSKAYA, N. A. ROGOVAYA
From the experience of developing post-graduates'
self-assessment skills on English language lessons..... 83

YU. A. OTLIVNAYA, M. M. GAVRILOV
Development of artistic and creative abilities in the
independent work of students of junior courses
of art and graphic faculties in drawing..... 111

L. V. RYBAKOVA, N. V. NEVEROVA, N. A. EREMEENKOV
Preparation of specialists for professionally-oriented
English in technical high schools..... 88

A. G. KARASHEVA, G. A. KARSAKOVA, A. ZH. NASIPOV
Pre-university training: aims, problems, principles..... 117

N. V. ANISINA
Speech impact training and scientific texts technical profile
as a means of improving the effectiveness of pedagogical
communication 93

A. N. DOBRACHEVA
Pedagogical conditions of formation of readiness for
professional and pedagogical activity of future bachelors
of the technology profile when studying all-technical
disciplines 100

Technique of teaching separate disciplines

T. V. VOLKOVA
The role of animalistic drawing in the system of teaching
at the art-graphic faculty of the MPSU 124

E. R. NIKONOVA, S. G. MICHALCHEVA
Coloristic design at the higher school of architecture
as a method of creating a harmonious architectural
environment 134

V. A. VANYAEV
The integration of the issues on the technology
of oil painting in the educational process by copying
from the easel paintings of the old masters
at the art-graphic faculty..... 130

S. G. MIHALCHEVA, I. A. HERUVIMOVA
Technique of designing of multipurpose public
constructions 139

A. P. KUNAIEVA
The use of cognitive didactic cards with literary content
in the process of humanization of education
in chemistry at primary school..... 144

A. A. MASHINYAN, N. V. KOCHERGINA
Methods of teaching interdisciplinary module of physics
and Informatics 148

M. N. POPOVA, I. P. POPOV
The use of quest-technologies in the conduct
of extracurricular activities in physics 157

I. V. ESAULOVA
Modern methods and technologies for teaching students
of technological universities in mathematics..... 164

A. A. KARPUKOVA, O. A. SIZOVA, YA. A. KAPITONOVA
Specificity of formation of legal culture of future teachers
of additional education within the discipline
«Education law» 168

O. N. VOROSHILOVA
The use of legal incidents in the classroom
on legal subjects..... 174

N. V. SHMELEVA, A. N. SPASSKII
Features of culturology as an academic discipline:
goals, objectives 179

Teaching of physical culture

YU. D. OVCHINNIKOV, N. A. NAZARENKO
How to perform fitness exercises using hammock's 184

E. A. SAUROV, N. V. SAUROVA
Comparison study of the surface monofin swimming
technique among elite finswimmers as guidance
to teaching young athletes 192

Problems of school and preschool education

N. D. BAZARNOVA, YU. V. AFONINA, O. V. PRAVDINA
Model of integration of the subjects of the educational
space of the initial school 198

R. Y. ARIFULINA,
V. E. NIKISHIN, A. V. MESHCHENKOVA, L. A. YUGAI, YU. V. SHLYKOVA
Identification of the degree of adaptation of children to the
conditions of preschool educational organization..... 203

M. S. GOLUB
The modern fairy tale as a means of development
of speech of preschool children and education
of reader's interests 211

L. V. KRASILNIKOVA, N. V. VYALOVA
Use of computer games in the development of speech
of children of preschool age 217

O. V. KOLESOVA, S. K. TIVIKOVA, E. I. FOKINA
Implementation of communicative-activity approach
to the development of students speech 226

I. V. SUNEIEV, I. S. SOTOVA, T. G. KHANOVA
Interactive technologies of interaction of teachers
with family families 232

A. V. BREHOVA, A. A. BRAGNIKOVA
On the development of communicative competence
of schoolchildren in technology lessons 237

I. S. SERGEEV
Methods of activation of creative abilities of children by
means of watercolor painting in the system of additional
education 243

I. B. CHESKIDOVA
Fine art as a means of adaptation of children
to school 248

T. A. KONAKOVA, N. V. VYALOVA
Artistic-aesthetic development of children in conditions
of participation to the national art works of the native
territory 254

YU. I. VLASENKOVA, A. S. BIYUSHKINA
Theoretical aspects of ongoing test control as means
of scientific concept formation among young
school children..... 261

V. V. GAGAY, A. V. EFREMOVA, N. A. MISHANKINA
Features of the emotional manifestations of Junior
schoolchildren with high level of development
of creative thinking..... 266

M. M. ALBOGACHIEVA, E. V. OZDOEVA
Professional orientation in the school in the context
of the tasks of profile training of senior pupils..... 273

Pedagogy and psychology

YU. A. PROSTAKISHINA
Problems of life-meaningful orientations of juveniles
tend to commit offenses..... 278

G. S. OSTAPENKO, A. A. TOKAREVA
Performance of labor functions and actions by pedagogical
psychologists when accompanying minors recognized
in the established order, accused or defendants,
or being victims or witnesses of a crime 282

T. L. SHABANOVA, I. V. NAUMOVA
The study of the value emotions of the elderly
in the context of social adaptation to old age..... 287

Upbringing, education and training of specific person groups

- N. S. KOZHANOVA
Communication of parents with blind and visually impaired children in the family upbringing.....292
- I. A. ZHARIKOVA
The problem of readiness for parenting of adolescents with mental retardation296
- V. A. KARASYOV, N. N. MALYARCHUK
Level of formation of universal educational activities in children with autism spectrum disorder 300
- M. V. ZABAVNOVA, M. V. DANILOVA
Monitoring of quality of social and pedagogical work with migrant children 306

Pedagogical activity in a social context

- A. G. KARASHEVA, A. ZH. NASIROV, Ю. Ю. ТИМКИНА
Outflow problem of talented youth from the regions (on the example of the Kabardino-Balkarian Republic) ..312

Learning languages

- YU. YU. TIMKINA
Quality assessment of variative foreign language education in a higher school.....317
- A. S. MAIOROVA, YU. N. SINITSINA
Features of teaching English phonetics to children with dysgraphia and dyslexia322
- K. YU. GUSACHENKO, N. S. VOISTRIKOVA, YU. N. SINITSYNA
Specific features of development of reflection ability of hyperactive children during foreign language studying.....327
- E. V. GALKINA
The problem of inclusion of a linguistic and cultural component in the structure of the Chinese language lesson in secondary school.....333
- L. V. DEGTYAR, K.V. SHIDLOVSKAYA, Y. N. SINITSYNA
The formation of intercultural competence through translation of foreign-language texts 339
- A.M. POTOUROEV, A.A. KOSTYANKO, A.V. NEVSKAYA
Integration and studying process of the verbal structures of the English language in the technical branch of higher education 343
- E. N. VORONOVA
Educational Technologies Using ICT and Internet in Foreign Language Teaching at a Higher Educational Institution 347

Information and mathematical methods in pedagogics

- D. V. DVOEGLAZOV,
I. P. DESHKO, K. G. KRYAZHENKOV, V. YA. TSVETKOV
Architecture of the domestic office software repository..351
- T. YU. TSIBIZOVA, V. M. POSTNIKOV, S. B. SPIRIDONOV
Analysis of the impact of technology lectures-visualizations on the results of control measures in various academic disciplines 358

Military pedagogics

- R. V. BELYAEV,
N. V. ZIBROVA, R. M. VALIULIN, L. A. KOLOSOVA, R. I. OSTAPENKO
Modern trends in the implementation of multicultural pedagogy in a military high school as an important condition for the training of a new generation of military specialists364



С. А. БАЙМУХАМЕТОВА

Театрально-педагогические деятели Башкортостана 20-30-х годов XX века

В статье рассматривается педагогическая и творческая деятельность Ф. Гаскарова, В. Муртазина – Иманского, Б. Юсуповой, Г. Мингажева, ставших в 20-30-гг XX века, одними из основателей театрального дела и воспитавших плеяду выдающихся последователей. Театр в конкретной исторической обстановке играет существенную роль не только в развитии культуры, но и в общественно-политической жизни. Бесспорно влияние театра на общественную жизнь. После событий 1917 г. одной из важнейших задач советской власти была провозглашена культурная революция. В конечном счете, она преследовала две основные задачи: приобщение к культуре широких слоев населения, организация культуры таким образом, чтобы она показывала преимущества нового строя. Заслуга этих и многих других деятелей искусства после Октябрьской революции сыграли большую роль в становлении развертывания культуры в крае и стали фундаментом для подготовки их последователей.

Ключевые слова: Башкортостан, культурная революция, театр, педагог, режиссёр, артист, танец



S. A. BAIMUKHMETOVA

Theatre and pedagogical personalities of Bashkortostan in the 20-30s of the 20th century

Educational and creative activities of F. Gaskarov, V. Murtazin-Imansky, B. Yusupova, G. Mingazhev are considered in the article. In the 20-30s of the 20th century they were founders of theatre art and gave way to a galaxy of outstanding successors. Theatre art in a certain historical surrounding plays vital role both in culture development and in social - political life. After 1917 cultural revolution was proclaimed one of the priorities by the Soviet authorities. The revolution turned out to target firstly, at exposing population masses to culture and secondly, at arranging culture in a way, most advantageous for the new political system. These and many other art workers contributed greatly to cultural development of the region and provided the basis for their successors.

Keywords: Bashkortostan, cultural revolution, theatre, educator, director, actor, dance

Театр Башкортостана – проводник национальной, русской и зарубежной театральной культуры. Бесспорно влияние театра на общественную жизнь. Зрителя подкупает в театре возможность более непосредственного переживания происходящих на сцене событий, демократичность этого вида искусства, которое дает возможность участия в театральных постановках как профессионалам, так и любителям. Театр в конкретной исторической обстановке играет существенную роль не только в развитии культуры, но и в общественно-политической жизни. Особенно данное положение касается послереволюционного времени. С первых дней

провозглашения Башкирской автономии начинается процесс государственного строительства. Перед ее руководящим органом стояло множество задач: от подтверждения юридического статуса национально-территориального образования до обеспечения ее полноценного функционирования. В тяжелых условиях безвластия и гражданской войны в России молодая Башкирская республика строила свое будущее [3].

В начале 20-х годов башкирский театр переживал трудный период организационного становления. Это объяснялось тяжелым хозяйственным положением республики, в котором она оказалась после окончания гражданской войны.

Не смотря на это в новообразованной республике стали появляться профессионалы, взявшие в свои руки театральное дело и которые внесли большой вклад в подготовку высококвалифицированных кадров.

С февраля 1919 г. началась подготовка театральной реформы. Для осуществления руководства всеми театрами и урегулирования театрального дела в России учреждался Центральный театральный комитет (Центротheater) при Наркомпросе РСФСР. Согласно декрету здания, реквизит и остальное театральное имущество объявлялись национальным имуществом. Центротheaterу вверялось определение типов спектаклей, необходимых народным массам, цен на места в зрительных залах. Формально декрет приостанавливал хаос, возникший в театральном деле после революции. По сути, его введение в жизнь означало распространение диктатуры на театральную жизнь. Впервые государство сформулировало экономический принцип управления театральным делом и взяло на себя обязанность финансирования отечественной сцены (точнее, того ценного, чем она располагала), закрепив, таким образом, за собой право требовать подчинения Советам [10, с. 52]. Проходившее в мае 1927 года совещание при Агитпропе ЦК ВКП (б) по вопросам театра дало серьезный толчок в развитии театрального дела Башкирии. Решения партийного совещания о роли театра обсуждались на совещании областных газет Башкирии и на диспуте «О путях развития театра», состоявшемся в октябре 1927 года в Уфимском дворце труда и искусств [5, с. 474].

После событий 1917 г. одной из важнейших задач советской власти была провозглашена культурная революция. В конечном счете, она преследовала две основные задачи: приобщение к культуре широких слоев населения, организация культуры таким образом, чтобы она показывала преимущества нового строя. После образования «Большой Башкирии» декретом ВЦИК от 14 июня 1922 г. начинается процесс реорганизации государственных учреждений Башкирской республики путем слияния партийных и советских органов Малой Башкирии и бывшей Уфимской губернии. Начинается новый этап развития театрального дела в БАССР [1, с. 429].

Одним из ярчайших деятелей искусства и выдающимся педагогом является Файзи Адгамович Гаскаров, ставший основоположником танцевального искусства. Родился 21 октября 1912 г., место рождения приблизительно г. Уфа или г. Бирск. Башкирский танцовщик и балетмейстер, заслуженный деятель искусств РСФСР (1955 г.), БАССР (1944 г.). Гаскаров рано лишился родителей. В 1919-1925 г. Воспитывался в детских домах Бирска и Дорогобужа Смоленской области. В 1924 г. был направлен в Бирский педагогический техникум. В 1925 г. поступил учеником в оркестр и танцевальный ансамбль Башкирского акаде-

мического театра драмы и параллельно учился на музыкальном отделении Башкирского техникума искусств (1925-1927 гг.). В 1928-1932 гг., по рекомендации В.Г. Муртазина – Иманского, учился в Москве в хореографическом техникуме при Большом театре СССР у Игоря Моисеева; в 1934-1936 гг. заведовал башкирским отделением Ленинградского хореографического училища, где получал уроки классического танца. Преподавал в Башкирском техникуме искусств, одновременно работал балетмейстером в БАТД и Республиканском русском драматическом театре; исполнял обязанность художественного руководителя комиссии при БашЦИКе и Башнаркомпросе по набору учащихся в Ленинградское хореографическое училище. В 1937-1938 гг. Файзи Гаскаров был солистом Государственного ансамбля народного танца СССР. В 1938 г. балетмейстер, затем художественный руководитель Башкирского ансамбля песни и пляски, который возглавлял с перерывами до 1970 года. Файзи Гаскаров любил не только танцевальный фольклор, он любил древние придания и легенды. Его волновали многочисленные легенды о курае, он придумывал на них целые сюжеты.

Файзи Гаскаров написал книгу «Башкирские танцы», где впервые исследовал традиционные формы национального танцевального фольклора, реконструировал исторические формы башкирского танца. Любовь к народу к его обычаям, преданием, легендам, к богатству истории постоянно манила Ф. Гаскарова. В составе этнографических экспедиций он неоднократно выезжал в отдельные уголки башкирского Зауралья, постигал все, что хранила народная память, изучал, отбирал поездки помогали ему собирать разрозненные характерные танцевальные движения. Все это отразилось в лучших работах хореографа танцах - «7 девушек», «Гульназира». Основные работы Ф. Гаскарова: лирический танцевальный дуэт «Дружба», героический монолог «Башкирский воин», хореографический скетч «Жених», героико-романтическая сюита «Северные амуры», юмористические композиции «Юность наших бабушек» и «Проказницы». Многие из них, в частности хореографические миниатюры «Влюбленные строители», «Укротители», а также танцевальные композиции народов Башкортостана, России и мира – яркие примеры воплощения новых пластических тем.

Файзи Адгамович много времени отдавал воспитанию молодых исполнителей. создал Башкирский ансамбль народного танца, построил образцовый репертуар национальной танцевальной эстрады, ввел новые художественно-хореографические темы и танцевально-сценические формы. Ансамбль был организован из талантливой молодежи, бывших участников художественной самодеятельности. Многие артисты ансамбля заслужили широкую известность не только в нашей стране, но и далеко за ее пре-

делами. Солисты М.Р. Идрисов, А.Ф. Фахрутдинов, М. Шамсутдинов – лауреаты IV Всемирного фестиваля молодежи и студентов [6, с. 308-309].

Удостоен Республиканской премии им. Салавата Юлаева, награжден орденом «Знака почета». Умер Файзи Адгамович 18 июня 1984 года. В 1988 г. Башкирскому государственному ансамблю народного танца присвоено его имя.

Валиулла Гайназарович Муртазин-Иманский (в некоторых документах – Байназарович) один из основателей башкирского национального театра. Родился 4 декабря 1885 г. в д. Имангулово Мурапталовской волости Оренбургского уезда Оренбургской губернии (ныне Октябрьского района Оренбургской области). Народный артист БАССР (1922 г.), заслуженный артист РСФСР (1935 г.) [2, с. 293].

Валиулла Муртазин-Иманский – башкирский актер, режиссер и теоретик театра. В 1919 г. сформировал государственную театральную труппу – 1-й Башкирский государственный театр драмы – ныне Башкирской академический театр драмы им. М. Гафури, где был актером и режиссером – постановщиком, периодически исполнял обязанности директора и художественного руководителя. В 1919 – 1937 гг. был в составе руководящих органов культуры и искусства республики.

Валиулла Муртазин-манский сыграл выше 500 ролей. Наиболее значительными из них являются: Фердинанд («Коварство и любовь»), Карл и Франц Мооры («Разбойники» Ф. Шиллера), Хлестаков («Ревизор» Н. Гоголя), Альмансур (одноименная трагедия Г. Гейне), Егор Булычев («Егор Булычев и другие» М. Горького); Салават Юлаев в одноименном произведении Ф. Сулейманова и Д. Юлтыя, в драме К. Тренева «Пугачевщина»; Юмагул («Ашкадар» М. Бурангулова), Юлдыкай («Ынйыкай и Юлдыкай» Х. Габитова), Иблис (по поэме Ш. Бабича «Газазил»). В антрепризах «Сайяр», «Нур», «Ширкэт» Муртазин-Иманский поставил спектакли по пьесам Г. Исхаки, Г. Камала, и «Доходное место» А. Островского, «Скупой» Ж.-Б. Мольера «Коварство и любовь» Ф. Шиллера. Эти и некоторые другие постановки явились крупным событием в культурной жизни того времени. Впервые на профессиональной сцене Муртазин-Иманский осуществил постановку мелодрамы М. Файзи «Галиябану». Активно ставил башкирскую национальную драматургию: «Салават - батыр» и «Акшан - батыр» Ф. Сулейманова, «Ашкадар» и «Алпамыша» М. Бурангулова, «Карагул» и «Мактымхылу» Д. Юлтыя и другие. В репертуаре труппы были многие произведения русской и зарубежной классики, пьесы современных русских драматургов – М. Горького, В. Немировича – Данченко, А. Луначарского, А. Южина – Сумбатова. В 1924 г. Муртазиным-Иманским была организована гастрольная труппа «Башкирский передвижной театр» в составе Башкирского государственного театра драмы,

которая действовала до 1935 г. В ее репертуаре были спектакли «Салават» по собственной трагедии Иманского, «Красная звезда» М. Гафури, «Завод» и «Образец» А. Тагирова, «Галиябану» М. Файзи, «Хлеб» В. Киршона. Искусство Муртазина-Иманского имело подлинно народное начало, подпитывалось духовными традициями и, вместе с тем, вбирало в себя общечеловеческие ценности мировой культуры. Органический синтез формы массового действия, народного праздника, башкирских национальных обрядов и поэтики эпоса и мифологии, с одной стороны, и освоение идей и традиций европейского театра, опыта русской сцены и художественной системы К. Станиславского, с другой.

В 1937 г. был репрессирован как «враг народа» вместе с М. Магадеевым, М. Муртазиным и другими. Умер 10 июля 1938 г. в г. Москве. Реабилитирован в 1957 году [4, с. 120-121].

Одной из первых актрис башкирского театра является Юсупова Бедер Ахметовна. Выдающаяся актриса, первая первой поднимавшая танцевальное искусство башкир на профессиональную сцену родилась 21 декабря 1901 г. в г. Орск. Заслуженная артистка БАССР (1935 г.) и РСФСР (1944 г.), народная артистка БАССР (1940 г.).

Дебют состоялся на сцене любительского театра при Орском «Союзе молодежи» в драматическом этюде «Потерянная женщина» (по пьесе И. Богданова). В 1919 – 1929 гг. Б. Юсупова работала в школах Башкортостана и различных подразделениях Башнаркомпроса, содействовала организации и творческому становлению театральных коллективов республики. С 1926 г. – в труппе Башкирского государственного театра драмы. Б. Юсупова вместе с основоположниками национального театра заложила самобытные эстетические и этические нормы, определившие развитие башкирской сцены. Актриса первая сыграла роль Галиябану, ведь именно для нее создал М. Файзи свою бессмертную музыкальную драму «Галиябану». За свою полувековую жизнь в искусстве Б. Юсупова сыграла почти все значительные роли в спектаклях, которые шли на башкирской сцене. Актриса покоряла зрителей своим горячим темпераментом, разносторонностью дарования, психологической сложностью создаваемых образов. Что больше всего поражало в ней – это голос. Репертуар актрисы огромен: Амина («Салават» В. Муртазина - Иманского), Елизавета («Карагул» Д. Юлтыя), Танхылу («Ашкадар» М. Бурангулова), Анна Андреевна («Ревизор» Н. Гоголя), Огудалова («Бесприданница» А. Островского), Эмилия («Отелло» У. Шекспира), Елена («Профессор Мамлок» Ф. Вольфа), Лушка («Поднятая целина» М. Шолохова), Ульмасбика («Сакмар» С. Мифтахова), Кубра («Какым-турэ, или 1812 год» Б. Бикбая), Елена Кошечкина («Герои» В. Галимова по роману А. Фадеева «Молодая гвардия»), Масрура («Чернолик» В. Галимова и Г. Амри по одноименной повести М. Гафури),

Сарби («Башмачки» Х. Ибрагимова), Шамсинур («Он вернулся» А. Атнабаева). Б. Юсупова много выступала на эстраде, радио и телевидении с исполнением кубаиров, танцев, песен, главных ролей в постановках.

Бедер Юсупова – одна из инициаторов и организаторов Башкирского отделения Всероссийского театрального общества, председателем которого являлась в 1954 – 1961 гг., вела большую военно – шефскую работу, многократно избиралась членом райкома, горкома КПСС. Награждена орденом Трудового Красного Знамени в 1955 г., медалями. До конца своей жизни не оставляла сцену родного театра. Умерла 30 августа 1969 г. в Уфе. В 1991 г. к 90-летию со дня рождения актрисы Союз театральных деятелей Республики Башкортостан учредил ежегодную Премию им. Бедер Юсуповой «За лучшую женскую роль сезона» [4, с. 149-150].

Немалую роль в становлении театра в БАССР сыграл Мингажев Гималетдин Мингаевич. Заслуженный артист РСФСР (1944 г.), народный артист БАССР (1935 г.), РСФСР (1949 г.) родился 21 мая 1889 г. в д. Идрисово Златоустовского уезда Уфимской губернии (ныне д. Идрисово Кигинского района РБ). Творческая деятельность Г. Мингажева началась в 1918 г. в любительских драматических кружках в г. Златоуст. В 1919 г. дебютировал на профессиональной сцене гастрольного петроградского Нового драматического театра в спектакле «На дне» М. Горького в роли Татарина. В 1920 г. возглавлял театральную труппу при Златоустовском городском Совете рабочих и солдатских депутатов. В 1924 г. поступил в основную труппу Башкирского театра драмы. Г. Мингажев сыграл около 400 ролей. Исторический образ Юлая Азналина, созданный актером в произведениях о Салавате Юлаеве – «Салават и Пугачев» Ф. Сулейманова – Инана, В. Муртазина – Иманского и Д. Юлтыя, «Салават Юлаев» Б. Бикбая и Г. Саяма, «Салават Юлаев» Б. Бикбая – обрел в его исполнении одновременно трагическое и сатирическое звучание, отличался глубиной и законченностью психологической и социальной характеристик. Искусство Г. Мингажева пронизано

пламенной публицистикой, которую он умел превращать в искусство: Адельша «Ашкадар», Янгильде «Башкирская свадьба», оба – М. Бурангулова, Карамурза «Ынйыкай и Юлдыкай» Х. Габитова, Ишмырза «Карагул» Д. Юлтыя, Кусярбай «Тансулпан» К. Даяна. Гиззатулла «Тальян - гармонь» Г. Ахметшина и другие. Г. Мингажев пользовался большим успехом в комедийных ролях, которые исполнял с божественным вдохновением и удивительным мастерством: Городничий «Ревизор» Н. Гоголя, Карим – бай «Башмачки» Х. Ибрагимова и многие другие.

Грани драматического таланта и выразительные внешние данные Г. Мингажева ярко высветились в кино. В 1940 г. он снялся в фильме режиссера Я. Протазанова «Салават Юлаев». Г. Мингажев написал несколько пьес, поставленных в театрах республики, в частности драмы «Эпоха» и «Пламя». В ряде статей и автобиографической книге «Моя жизнь. Воспоминания», написанный в 1952 г. выступил с самобытной теорией искусства актера. Опираясь на систему К. Станиславского, разработал учение о трех жизненных источниках и трех формообразующих началах сценического творчества; общался и тесно сотрудничал с такими видными писателями и драматургами, как М. Гафури, Д. Юлтый, Р. Нигмати., С. Мифтахов, К. Даян.

Г. Мингажев награжден орденами Ленина (1949 г.), Трудового Красного Знамени (1944 г., 1955 г.). Его именем названы улицы в Уфе и других городах республики. Умер 19 сентября 1955 г. в г. Уфе [4, с. 93-94].

Заслуга этих и многих других деятелей искусства после Октябрьской революции сыграли большую роль в становлении развёртывания социалистической культуры в крае и стали фундаментом для подготовки их последователей. Об этом свидетельствуют доклады [7], отчеты партийных работников, протоколы заседаний о культурно-просветительской работе БАССР [8], резолюции пленумов Башкирского совета о культурно-просветительской работе за указанные периоды [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймухаметова С.А. Революция 1917 года и ее влияние на развитие культуры в Башкирии / С.А. Баймухаметова // 1917 год в судьбах народов России: сборник материалов научной сессии студентов и аспирантов Всероссийской научно – практической конференции с международным участием. – Уфа, 2017. Том 2. С. 429 – 431.
2. Башкортостан: Краткая энциклопедия. – Уфа: Научное издательство «Башкирская энциклопедия», 1996. – 672 с.
3. Буканова Р. Г. А.-З. Валиди и его политика в области культуры и образования в первые годы существования Башкирской республики // Ватандаш = Соотечественник = Compatriot, 2018. № 1. С. 23-25.
4. Драматическое искусство Башкортостана. – Уфа: Китап, 2005. – 240 с.
5. История советского драматического театра. Том 3 1926-1932 гг. Издательство Наука. Москва 1967.
6. Мавлетов, В.С. История и культура Башкортостана. Хрестоматия / В.С. Мавлетов – Уфа: ГУП РБ «Уфимский полиграфкомбинат», 2008. – 384 с.
7. Ф. 122. Оп. 3. Д. 22. Л. 121–122 ; Ф. 122. Оп. 3. Д. 23. Л. 67 ; Ф. 342. Оп. 1. Д. 5. Л. 57.
8. Ф. 342. Оп. 1. Д. 5. Л. 57 ; Ф. 342. Оп. 1. Д. 1. Л. 28.
9. Ф. 341. Оп. 1. Д. 166. Л. 38 ; Ф. 341. Оп.1. Д. 424. Л. 1
10. Хайретдинова, Н. Э. О национализации Российских театров в 1919 году в г. Уфе / Н.Э. Хайретдинова // Вестник Пермского университета. 2013. № 2 (25). С. 51-59.

1. Baymukhametova S.A. Revolution of 1917 and its influence on the development of culture in Bashkortostan // 1917 in the destinies of the peoples of Russia: a collection of materials of the scientific session of students and graduate students of the All - Russian scientific - practical conference with international participation. Ufa, 2017. Volume 2. pp. 429-431 (in Russian).
2. Bashkortostan: A short encyclopedia. Ufa: Scientific publishing house "Bashkir Encyclopedia", 1996. 672 p. (in Russian).
3. Bukanova R.G. A.-Z. Validi and his policy in the field of culture and education in the first years of the existence of the Bashkir republic. *Vatandash = Compatriot = Compatriot*. 2018. no. 1. pp. 23-25. (in Russian).
4. Dramatic art of Bashkortostan. Ufa: Kitap Publ., 2005. 240 p. (in Russian).
5. History of the Soviet Drama Theater. Volume 3 1926-1932 Publishing house Science. Moscow, 1967. (in Russian).
6. Mavletov V.S. History and culture of Bashkortostan. Reader. Ufa: State Unitary Enterprise "Ufa Polygraph Combine", 2008. 384 p. (in Russian).
7. F. 122. Op. 3. D. 22. L. 121-122; F. 122. Op. 3. D. 23. L. 67; F. 342. Op. 1. D. 5. L. 57.
8. F. 342. Op. 1. D. 5. L. 57; F. 342. Op. 1. D. 1. L. 28.
9. F. 341. Op. 1. D. 166. L. 38; F. 341. Op.1. D. 424. L. 1
10. Khayretdinova N.E. On the nationalization of the Russian theaters in 1919 in Ufa. *Bulletin of Perm University*. 2013. no. 2 (25). pp. 51-59. (in Russian).

Информация об авторе

Баймухаметова Сабина Амировна
(Республика Башкортостан, Уфа)

Аспирант кафедры Истории России, историографии
и источниковедения Башкирского государственного
университета

Начальник общего отдела управления правового
обеспечения и документооборота

Башкирский государственный университет

E-mail: sabinkca@yandex.ru

Information about the author

Baymukhametova Sabina Amirovna
(Republic of Bashkortostan, Ufa)

Post-graduate student of the Department of History of
Russia, historiography and source study of the Bashkir
State University

Head of the General Department of Legal Support and
Documentation Management

Bashkir State University

E-mail: sabinkca@yandex.ru



Дворянские усадьбы как объект природно-культурного наследия и средство развития экологического и эстетического воспитания

В статье рассматриваются дворянские усадьбы России как объект природно-культурного наследия, а также их роль в развитии туризма, экологическом и эстетическом воспитании. Судьбы дворянских усадеб уникальны, интересны и поучительны для жителей страны, они способствуют воспитанию любви к родному краю, уважению к таланту наших предков, к памятникам истории, архитектуры и культуры. Неотъемлемой чертой любой усадьбы является память о прошлом, живое присутствие традиций, отражённое в портретах и могилах предков, старой мебели, парках, семейных преданиях. В истории культуры России особое место занимает русская "усадебная" литература – явление уникальное, наполненное особыми нравственно-эстетическими чувствами, среди которых и чувство патриотизма, и память о прошлом, и стремление осознать своё место в ряду поколений. В статье авторами представлен реестр дворянских усадеб по г.Уфа с описанием архитектурных и исторических особенностей каждой из них.

Ключевые слова: дворянская усадьба, историко-культурное наследие, патриотизм, нравственно-эстетическое воспитание, культурные ценности, усадебная литература, музей-заповедник



Nobiliary homesteads as the object of natural and cultural heritage and means of ecological and esthetic education

This article considers Russian nobiliary homesteads as the object of natural and cultural heritage, as well as their role in developing tourism, in ecological and esthetic education. Destiny of any homestead is unique, captivating and exemplary for the citizens of our country. It can bring out love for motherland, respect for the talent of our ancestors, for historic, architectural and cultural monuments. The integral trait of any homestead is past memory, vivid presence of traditions, reflected in ancestors' portraits and tombs, old furniture, parks, family stories. Russian "homestead" literature holds a special place in the cultural history of our country. This phenomenon is unique, filled with special moral and esthetic feelings, including patriotism, memories about past, and aspiration to realize one's place in a row of generations. A list of nobiliary homesteads of Ufa city has been compiled by the authors, along with describing their architectural and historical features.

Keywords: nobiliary homestead, historical and cultural heritage, patriotism, moral and esthetic education, cultural values, homestead literature, museum-preserve

На современном этапе развития цивилизации комплексный подход к охране окружающей среды включает историко-культурное наследие, как составляющий элемент, а потому архитектурные памятники, исторические места, историко-культурные заповедники целесообразнее рассматривать вместе с природной основой, которую включают в состав культурных ценностей.

В данной статье предпринята попытка изучения роли и места дворянских усадеб в развитии туризма в регионах России, а также использование их территорий в экологическом и эстетическом воспитании.

Художественный мир русской усадьбы в последние годы привлекает внимание многих исследователей. Для русской усадебной литературы, явления поистине уникального в истории культуры России, характерны особые нравственно-эстетические чувства: восхищение удивительным даром человеческого бытия, реализующегося в будничном, повседневном жизнелюбии, любовь к родному очагу. Определяли же названные менталитетные особенности органическое чувство патриотизма, память о прошлом и стремление осознать своё место в цепочке поколений дворянского рода. В 19 веке в произведениях русских писателей и поэтов феномен русской усадьбы тесно связывается с её образом.

Усадьбой является тип жилища, призванный обеспечить хозяину и его семье особую, полную довольствия, жизнь на лоне природы. Усадьба строилась в расчёте на столетия, предполагалось, что она будет переходить по наследству, оставаясь собственностью одной семьи, члены которой принадлежали к одной социальной сфере и говорили на одностильном языке. Одноголосию благоприятствовала и пространственно-временная организация. Самой важной в социальном плане чертой усадьбы была её замкнутость, отгороженность искусственно созданного идиллического «Рая» от невзгод внешнего мира [2].

Время в усадьбе текло размеренно, но ритм его зависел не столько от естественной смены времён года и аграрного календаря, сколько от логики жизни в условиях досуга – от праздника к празднику. Важной особенностью усадебного «хроноса» была постоянная память о прошлом, живое присутствие традиций, о чём напоминали портреты и могилы предков, старая мебель, парк, семейные предания. Далее рассмотрим примеры разных усадебных мест, используемых в туризме.

Памятник садово-паркового искусства «Усадьба Архангельское-Тюриково» находится в районе «Северный» Северо-Восточного округа столицы, около церкви Успения Пресвятой Богородицы. Площадь – 10,17 га. Южнее и севернее расположены изолированные участки природ-

ного заказчика "Северный". Весь памятник расположен в пределах южного пологого склона Клинско-Дмитровской возвышенности, для которой характерны плоские приподнятые водораздельные поверхности со сфагновыми болотами, быстрые мелководные непересыхающие реки с летним родниковым питанием, сильное расчленение рельефа вблизи рек (преимущественно лощинами и V-образными ложбинами временного стока), суглинистые почвы и смешанные леса с безусловным господством ели.

Когда-то здесь стояло село, и его основателем, вероятно, был боярин первой четверти XV в. Фёдор Дмитриевич Всеволожский, по прозвищу Турик. В селе находилась церковь Михаила Архангела, чем объясняется второе название местности – Архангельское. Эта церковь уничтожена в Смутное время. Современная Успенская церковь построена в 1758 г. (по другим данным – в 1775 г.) в стиле барокко, колокольня – в середине XIX в [5].

К настоящему времени здесь сохранились примечательные старовозрастные деревья, в том числе мощный экземпляр серебристого клёна из Северной Америки диаметром ствола 160 см и высотой чуть менее 30 м. Такое мощное дерево удалось получить сращением нескольких деревьев, посаженных близко друг к другу (характерный приём старого паркового искусства) [1]. Посажены также лиственницы. Наши местные старые сосны, дубы, липы и клёны окружают живописный пруд с островом и заливами. Берега пруда местами заболоченные, с широколистным рогозом, представляют укрытия для водоплавающих птиц.

Блестящие на солнце купола бывшего усадебного храма и шелковая гладь пруда с искусственным островом посередине, подчеркивают красоту Архангельского-Тюриково. Парк "Усадьба Архангельское-Тюриково" является уникальным памятником садово-паркового искусства XVIII в., который был создан на базе естественной дубравы генеральным судьей Василием Кочубеем. Уникальность усадьбы заключается в том, что с помощью нее можно представить планировочную структуру дворянства XVII-XIX вв.

Следующим объектом нашего исследования была усадьба, где провел свои детские годы, часть юношеских и взрослых лет великий русский писатель С.Т. Аксаков (20 сентября 1791 года - 30 апреля 1859 года). Усадьба находится в селе Аксаково Бугурусланского района Оренбургской области. По своему значению она стоит в ряду таких известных усадеб и сел России, как Михайловское, Большое Болдино, Ясная Поляна, Тарханы, Константиново и др. Аксаково располагается в живописном месте, в северной части области в 35 километрах от г. Бугуруслана, недалеко от трассы Бугульма-Бузулук. На территории родовой усадьбы писателя действует музей его имени, восстановленный и функци-

онирующий с августа 1998 года. К сожалению, в 30-е годы прошлого столетия усадьба Аксаковых была разрушена. В 2003-2007 годах проводились колоссальные работы по восстановлению и воссозданию целостного образа усадьбы и ландшафта прилегающих к дому территорий.

В 2010 году нам посчастливилось увидеть Тарханы – российский государственный музей-заповедник федерального значения, усадьба конца XVIII - начала XIX века, одно из наиболее известных Лермонтовских мест России, где поэт провёл детские годы. Усадьба расположена в селе Лермонтово (ранее это село называлось «Тарханы») Белинского района Пензенской области.

На территории усадьбы действует Государственный Лермонтовский музей-заповедник «Тарханы», образованный в 1939 году. Его площадь составляет 196 га. Тарханы – уникальное туристическое место России. Здесь очень уютно, чисто, ухоженно, персонал всегда гостеприимен и доброжелателен, а природа необыкновенно красива в любое время года.

Еще не заходя на основную территорию музея-заповедника, мы встречаем первые постройки: дом мельника и настоящую мельницу. Прогулявшись среди березовой аллеи вдоль первого пруда, мы попадаем к барскому дому.

По левую руку от барского дома располагается небольшая церковь, покрытая желтой краской. Построена была эта церковь бабушкой Лермонтова в память о его матери. Строение сохранилось в первоизданном виде. Над его входом можно увидеть иконы святых Марии и Елизаветы.

Еще одно строение, напоминающее о неразрывности в тот период жизни помещиков и их крестьян – дом ключника – находится совсем недалеко от барского дома. Внутри обстановка и предметы обихода крестьянского дома.

В Тарханах имеется небольшая система прудов, соединенных между собой дорожками и мостами (см. рисунок 1). Летом здесь плавают утиные семейки, весной же водная гладь просто тиха и спокойна. В музее-заповеднике также отличный парк, в котором есть красивый яблоневый сад, дубовые и березовые аллеи, беседки и лавочки.

Интересные исторические факты и сведения обнаружены об усадьбе Топорниных в с. Кушнареново Кушнареновского района Республики Башкортостан. Степан Егорович Топорнин был из помещиков Сызранского уезда. Топорнины – русский дворянский род, внесённый в родословные книги Симбирской и Оренбургской губернии (в те далекие времена эти земли принадлежали Оренбургской губернии). Часть земель, где расположено современное село Кушнареново, были отданы Степану Егоровичу за верную службу царю и Отечеству. Он построил на холме небольшой деревянный дом. К главному дому примыкал двор, образованный конюшнями и другими хозяйственными



Рис.1 Зимняя сказка по Лермонтову (фото авторов)

ми постройками. Всё было обнесено высоким каменным забором. Одновременно с усадьбой была возведена церковь Покрова Божьей Матери. Она стояла на том же холме и составляла единый комплекс с домом. Семья у Андрея Степановича была большая и многоголосая: жена Анна Петровна и 10 детей (5 сыновей и 5 дочерей), также в усадьбе жила мать Андрея Степановича, Афиimia Алексеевна. Ей очень нравился этот каменный особняк, построенный сыном. Нравился и фруктовый сад, и березовая аллея.

После революции на основе этого фруктового сада был создан опытный фруктовый сад (1926 г.), и открыт плодовоовощной техникум (1931 г.). Были выведены сорта яблок «Башкирская красавица» и «Саянец Титовой», а сегодня в этом саду в с. Кушнареново выращивают отличный виноград.

К сожалению, сегодня сама усадьба Топорниных находится в плачевном состоянии, хотя место, выбранное Андреем Степановичем Топорниным красивое.

"Река Белая бежит вокруг горы, а скорее холма под названием Девичий. Удачное хозяин выбрал место для своего дома. Река в этом месте петляет и делает крутой поворот, и тем, кто по реке плывет, усадьба является во всей своей красе. Когда-то являлась (см. рисунок 2).



Рис. 2 Усадьба Топорниных в с. Кушнареново Кушнареновского района Республики Башкортостан

"Уникальная" судьба каждой из тысяч разбросанных и заброшенных по России дворянских усадеб, конечно, была бы интересна и поучительна, но где найти силы и средства на их восстановление. Каждая из таких усадеб помогает воспитывать у посетителей любовь к родному краю, уважение к таланту наших предков, уважение к памятникам истории, архитектуры, культуры. Нами был составлен список-реестр дворянских усадеб по г. Уфа (см. таблицу 1).

Таблица 1

Реестр дворянских усадеб по г. Уфа (составлено авторами)

Название дома-усадьбы	Адрес	Историческая справка о хозяине
Усадьба Першиных	г. Уфа, ул. Коммунистическая, д. 117 Источник: http://www.mytravelbook.org	И по сей день усадьба Першиных в Уфе представляет собой хорошо сохранившийся историко-архитектурно-художественный комплекс, состоящий из пяти зданий различного назначения, включающих в себя разновременные жилые (в том числе доходные), промышленно-хозяйственные, торгово-складские помещения. Все здания выстроены в различных стилевых решениях, от русского провинциального классицизма до элементов «кирпичного стиля» и деревянного зодчества. Каждое здание и все в комплексе представляют собою яркий образец уфимской купеческой эклектики. На карте Уфы 1852 г. дом усадьбы изображен как существующий. Но его внешний вид можно реконструировать только по указанным образцовым проектам. На той же карте за домом показана, вероятно, конюшня, длинная, стоящая поперек двора. За ней – маленькая хозяйственная постройка, дальше – огород.
Усадьба Набатовых	г. Уфа, ул. К. Маркса, д. 45 Источник: http://ufagen.ru/ufa	Во второй половине XIX в. на этой усадьбе квартала № 24 Второй Городской части складывается характерное для того времени подворье, в котором присутствуют: главный господский дом с воротами, жилье для работников, хозяйственные постройки, склады во дворе и проч. Главный дом усадьбы, выходящий на красную линию Александровской, относится к немногочисленным представителям так называемого "лепнинного стиля" и причислен к особо ценным зданиям-памятникам архитектуры Уфы. Хотя особняк создает впечатление каменного дома, он выстроен из лиственницы, а лепнина нанесена на оштукатуренный фасад. Он расчленен лопатками, которые, переходя в цоколь, выступают в виде легких контрфорсов. Весь двор купеческой усадьбы был вымощен красивым "вечным белым камнем", поставленным на ребро, единственный известный нам пример такого замощения в Уфе.
Усадьба Е. К. Ушковой	г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 25/1, Источник: https://www.rutveller.ru	Усадьба имеет каменный цоколь и один этаж. Главный фасад усадьбы выходит на улицу Октябрьская Революция, а красивые деревянные окна, обрамлённые в резные наличники, – на улицу другой. Построенный на совесть, он является украшением города до сих пор. Приятно посмотреть на его парапеты и чугунные решетки, вызывающие изумление. Невзирая на неухоженность, он является архитектурным достоянием Уфы и сегодня

Усадьба Кузякиных	г. Уфа, ул. Цюрупы, д. 50 Источник: https://kudago.com/	Здание находится в историко-архитектурном комплексе с соседними зданиями-памятниками яркого "кирпичного стиля" № 50 и № 52, стоящими в единую строчку по красной линии улицы. Самый старший здесь – дом № 52. Нижний этаж его имеет фасадную плоскость с узорной кладкой и расшивкой «под руст». Вход расположен в северо-западной части здания. На уровне 2-го этажа выделяются рельефные наличники в «кирпичном стиле», переходящие во фризовое поле. В дворовом доме № 52/2 в объеме здания выделяется главный фасад с кирпично-стильным членением плоскости и убранством: лопатки, междуэтажный пояс с подоконными филенками, рельефные наличники окон, фигурные консоли карниза и т. д. Кроме того, за домом № 50 находится 2-этажная каменная служба, бывшая ранее сеновалом и дровяником.
Усадьба Гурылева	г. Уфа, ул. Гоголя, 22 Источник: http://ufacity.info/press/news/	Деревянный двухэтажный доходный дом с антресолями и большой открытой террасой второго этажа на заднем фасаде. Усадьба включает одноэтажный и двухэтажный деревянные дома, как образцы самобытного деревянного зодчества. Боковые фасады имеют спаренные окна, объединенные общим наличником. Окна западного фасада главного дома украшены резными наличниками, в орнаменте которых использованы плетёночные узоры вятских мотивов, а также треугольными фронтонами и подоконными досками. Здание украшает аттик над входом и на крыше, элемент модерна. Тёс, пилястры, наличники окон, аттик над входом имеют «каменный» декор.
Усадьба Рябининых	г. Уфа, Гоголя, 24, 26 Источник: http://ufagen.ru/ufa	Выстроенное ещё в первой половине позапрошлого века кирпичное двухэтажное здание №26 является одним из немногих жилых домов эпохи классицизма в Уфе. В нём сохранились элементы внешнего декора – карнизы, филёнки.
Дом усадьбы Гиневских	г. Уфа, ул. Гоголя, 28 Источник: https://www.rutraveller.ru/place/	Деревянный одноэтажный особняк постройки приблизительно 1860-х годов признан памятником истории и архитектуры республиканского значения. После окончательного установления советской власти в Уфе дом у семьи Гиневских отобрали, чтобы передать в пользование детскому диспансеру. В дальнейшем здесь поселился видный башкирский поэт Мажит Гафури. Сейчас в бывшем особняке Гиневских работает музей, посвященный его жизни и творчеству.
Дом усадьбы Поповых	г. Уфа, Коммунистическая, 49 и 49/1, Мустая Карима, 4 Источник: http://posredi.ru/enc	К 1867 году по красной линии улицы Б. Успенской уже стояли два кирпичных двухэтажных дома, соединённых аркой. К 1884 году на усадьбе имелось три дома, флигель, амбары, склады для товаров, конюшни, каретник, баня и погреб. Усадьба застраивалась каменными домами с 1875 г., а к началу XX в. она состояла из многочисленных жилых и доходных домов с магазинами на первом этаже и многочисленными внутриквартальными хозяйственными пристройками – складами, амбарами, флигелями, конюшнями, каретниками и банями.
Усадьба Пискуновых	г. Уфа, улица Гоголя, 21 (во дворе) Источник: http://www.bp01.ru	На приобретённой усадьбе, в дополнение к старому дому Пискунов выстроил ещё два: один – доходный двухэтажный, украшенный редким для Уфы типом аттика, и в глубине усадьбы – второй, с мезонином, в который проектировавший его неизвестный зодчий внёс элементы неорусского стиля – шатры, кровля под «рыбью чешую» и проч.

Усадьба Ф. Х. Ахтямова	г. Уфа, ул. Чернышевского, 73-73/1 Источник: https://www.rutraveller.ru	Это старинная городская усадьба. Она состоит из двух каменных домов, построенных в разное время. Правый дом усадьбы был возведён в конце XIX века, левый – в начале XX века. Хотя оба дома и объединяет общий «кирпичный стиль», но в плане архитектуры они совершенно разные. Левый дом двухэтажный, построенный по типовому проекту. Он имеет достаточно скромное убранство. Правый дом уникальный для Уфы, не имеющий в городе аналогов. Он построен одноэтажным с полуподвалом. В отличие от своего более позднего собрата, правый дом богато украшен всевозможными кирпичными декоративными элементами. Неизвестный архитектор умудрился на небольшом усадебном участке Ахтямова втиснуть два полноценных дома, между которыми еще и были большие красивые ворота.
Усадьба И.А. Чижовой	г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 10, Источник: https://www.rutraveller.ru/place	Выстроенный в конце XIX века Чижевский дом с эркерами всегда был ярким, ни на что не похожим, не только на улице, но и в Уфе, объектом. Расположенные по осям эркеров и увенчанные шлемовидными куполами башенки с люкарнами (круглыми окнами) – также уникальная для города деталь. Лепные наличники окон – как эркеров, так и остальной части главного фасада здания, аналогов в Уфе не имеет. Эклектичный стиль здания, несмотря на строгие пропорции, уже имеет склонность к модерну, точнее, неорусскому модерну. Симпатичные башенки по бокам главного фасада венчают выступающие скругленные углы особняка, которые еще не стали эркерами, как принято в модерне, но уже приблизились к ним. Однако сам фасад еще строго симметричен, а красивые арочные окна на нём одинаковы по размеру. Симметрия подчеркнута и устроенным по центру ризалитом с небольшим аттиком. Фасад выполнен под руст, при этом выступающие части «каменной» отделаны мелкой крошкой темного гранита.

Изучение сохранившихся памятников дворянства в г. Уфа позволяет нам сделать вывод о том, что Уфа 19 в. была похожа на города центральной России и Поволжья. Усадьбы богатых уфимцев достигали огромных размеров. Усадебная территория делилась на «двор» и «сады». В своих исследованиях С.Ю. Семенова отмечает, что на территории тех усадеб «пышно росли сирень, жасмины, георгины» [7].

По описаниям, сделанным в 1899 Д. Ивановым, «усадьба была мала, но со всеми барскими фантазиями бывалого времени. На возвышенном месте располагались небольшой дом с мезонином, зимний сад, веранда, цветник с

солнечными часами, широкая лестница, ведущая в маленький парк с тропинками, холмами, старыми воронками, куда поступала вода по канавам, через которые были перекинуты крутые мостики. На этих прудах плавали лодочки и паромчики». Словом, барщина «создала под Уфой Петергоф».

На территории России еще сохранились дворянские усадьбы, история которых интересна и полезна для любого жителя нашей страны. Отраднее, что в последние годы в каждом российском регионе ведется огромнейшая работа по восстановлению, охране российского культурного наследия в целом и дворянских усадеб в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов К.А.. История московских районов: энциклопедия. М., Астрель, АСТ, 2005. 478 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. т. 4. – Л., 1982. 567 с.
3. Коробко М. Ю. Источники по истории русской усадебной культуры. – М.: Ясная поляна, 1997. 202 с.
4. Михайлова М. Б. Усадьба как ключевой элемент градостроительной композиции (XVIII – первая треть XIX века) // Русская усадьба: Сборник Общества изучения русской усадьбы. № 2(18) / Науч. ред. Л. В. Иванова. М.: «АИРО– XX», 1996. 35 с.
5. Нащокина М. В. (ред.) Дворянские гнезда России. История, культура, архитектура. М.: Жираф, 2000. 203 с.
6. Памятники усадебного искусства. Вып.1. Московский уезд. М., 1928. 125 с.
7. Семенов С.Ю. Как строилась и жила губернская Уфа (конец XVI – начало XX вв.): Очерки. Уфа: Восточный университет, 2004. 100 с.
8. Хейден П. Русские парки и сады. М.: Мартин, 2000. 167 с.

9. Усадьба Топоринных [сайт] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 03.03.2018).
10. Усадьба И.А. Чижовой [сайт] URL: <https://www.rutraveller.ru/place> (дата обращения: 04.03.2018).

REFERENCES

1. Averyanov K.A. History of Moscow regions: encyclopedia. Moscow, Astrel Publ., AST Publ., 2005. 478 p. (in Russian)
2. Dahl V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. V. 4. Leningrad., 1982. 567 p. (in Russian)
3. Korobko M.Yu. Sources on the history of Russian manor culture. Moscow, Yasnaya Polyana Publ., 1997. 202 p. (in Russian)
4. Mikhailova M.B. Homestead as a key element of town-planning composition (XVIII - first third of the XIX century) // Russian Manor: Collection of the Society for the Study of Russian Manor. No. 2 (18) / Sci. Ed. L.V. Ivanova. Moscow, Airo-Khan Publ., 1996. 35 p. (in Russian)
5. Nashchokina M.V. (ed.) Noble nests of Russia. History, culture, architecture. Moscow, Giraffe Publ., 2000. 203 p. (in Russian)
6. Monuments of the manor art. Issue 1. Moscow county. Moscow, , 1928. 125 pp. (in Russian)
7. Semenov S.Yu. How the provincial Ufa was built and lived (late XVI - early XX centuries): Essays. Ufa, Eastern University, 2004. 100 p. (in Russian)
8. Hayden P. Russian parks and gardens. Moscow: Martin, 2000. 167 pp. (in Russian)
9. The homestead Toporinoh [site] Available: <https://en.wikipedia.org/wiki/> (accessed 3 May 2018). (in Russian)
10. The homestead of I.A. Chizhova [site] Available: <https://www.rutraveller.ru/place> (accessed 3 May 2018). (in Russian)

Информация об авторах:

Хизбуллина Резеда Зиязетдиновна

(Россия, Башкортостан, Уфа)

Доцент, к. пед. наук

Кафедра физической географии, картографии и геодезии

Башкирский государственный университет

E-mail: rflyurovna@mail.ru

Калимуллина Гульнара Сиреневна

(Россия, Башкортостан, Уфа)

Студент 3 курса бакалавриата

Кафедра физической географии, картографии и геодезии

Башкирский государственный университет

E-mail: hizbullina@yandex.ru

Бакиева Эльвира Валерьевна

(Россия, Башкортостан, Уфа)

Доцент, к. пед. наук

Кафедра физической географии, картографии и геодезии

Башкирский государственный университет

E-mail: ev-bakieva@mail.ru

Воробьева Ольга Владимировна

(Россия, Башкортостан, Уфа)

Старший преподаватель,

Кафедра иностранных языков гуманитарных факультетов

Башкирский государственный университет

E-mail: olga_vorob2@mail.ru

Information about the authors:

Khizbullina Rezeda Ziyazetdinovna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences

Department of Physical Geography, Cartography and Geodesy

Bashkir State University

E-mail: rflyurovna@mail.ru

Kalimullina Gulnara Sirrenevna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

3rd year student

Department of Physical Geography, Cartography and Geodesy

Bashkir State University

E-mail: hizbullina@yandex.ru

Bakiyeva Elvira Valeryevna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences

Department of Physical Geography, Cartography and Geodesy

Bashkir State University

E-mail: ev-bakieva@mail.ru

Vorobyeva Olga Vladimirovna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

Senior lecturer

Department of Foreign Languages of Humanities Faculties

Bashkir State University

E-mail: olga_vorob2@mail.ru



Культурно-антропологические основания педагогики поддержки

Статья посвящена определению культурно-антропологических оснований педагогики поддержки. Во введении констатируется, что условия, в которых происходит развитие подрастающего поколения современной России, характеризуется учеными как антропологический кризис. Рассматривается идея человековедческой направленности педагогического мышления, актуализируется роль педагогической антропологии. В основной части статьи со ссылкой на работу Г.Б. Корнетова раскрывается сущность педагогики поддержки как антропологически значимой образовательной модели. Проводится сравнение с авторитарной и манипулятивной педагогией. В рамках парадигмы педагогической поддержки прослеживаются два родственных друг другу направления – гуманистическое и гуманитарное в их взаимодополнительности. Сравнительный анализ этих направлений позволяет сделать вывод, что гуманистическое направление в рамках парадигмы педагогики поддержки уделяет внимание преимущественно самореализации человека как личности и индивидуальности, а гуманитарное ориентировано на целостного человека как субъекта культуротворчества и собственной жизни. Далее подчеркивается значимость учёта культурно-антропологического контекста образовательного процесса, выдвинута идея построения теории и практики педагогики поддержки с учетом особенностей человека российского «культурно-исторического типа». В качестве методологического инструментария предлагается культурно-антропологическая концепция педагогики поддержки. Приводятся идеи, положенные в основу указанной концепции. В заключении делается вывод, что культурно-антропологические основания теории и практики педагогической поддержки позволяют уточнить целевые установки помощи ребенку в его жизненном самоопределении с учетом принадлежности к российской культурной традиции.

Ключевые слова: педагогика поддержки, авторитарная модель образования, манипулятивная модель образования, педагогическая поддержка, гуманистическое направление педагогики поддержки, гуманитарное направление педагогики поддержки, культурно-антропологический контекст образовательного процесса, культурно-антропологическая концепция педагогики поддержки, отечественная (русская) культурная традиция, совестная доминанта картины мира и образа жизни



Cultural and anthropological bases of pedagogy support

The article is devoted to the definition of cultural and anthropological foundations of pedagogy support. In the introduction, it is stated that the conditions in which development of the younger generation of modern Russia, characterized by scholars like Crips crunch. Examines the idea of chelovekovedcheskoj orientation of pedagogical thinking, updated the role of pedagogical Anthropology. In the main part of the article referring to the essence of Kornetov pedagogy support as anthropologically significant educational model. Comparison with authoritarian and manipulative pedagogy. Within the framework of pedagogic paradigm support traced two related each other destinations-humanistic and humanitarian in their vzaimodopolni. A comparative analysis of these trends suggests that the humanist direction within the framework of pedagogic paradigm support pays attention mostly human self-realization as personality and individuality, and humanitarian holistic-oriented person as the subject of kulturotvorchestva and their own lives. Further stresses the importance of cultural and anthropological context accounting educational process, launched the idea of building the theory and practice of pedagogy support given to individual Russian cultural-historical type. As a methodological toolkit proposes cultural-anthropological concept of pedagogy support. Are the ideas behind the concept. In the opinion concludes that cultural-anthropological foundation of theory and practice of pedagogical support allow you to refine your goals help the child in his life self-determination in view of belonging to a Russian cultural tradition.

Keywords: pedagogy, support authoritarian educational model, manipulativnaja model of education, pedagogical support, humanistic direction of pedagogic support humanitarian direction pedagogy support cultural-anthropological context of educational process, cultural and anthropological concept of pedagogic support, domestic (Russian) cultural tradition, a conscientious dominant world view and lifestyle

Развитие подрастающего поколения современной России происходит в условиях, характеризующихся учеными как антропологический кризис. Проявления кризиса – деградация базовых нравственно-смысловых ценностей общественной жизни, многообразные формы зависимости (алкогольная, наркотическая и другие), широкое распространение саморазрушительных способов индивидуального существования, рост числа подростковых и молодежных контрсоциальных и противоправных групп.

Необходимость преодоления этих опасных тенденций средствами образования, требует осмысления создавшейся ситуации. Среди учёных усилился интерес к антропологическим основам построения научного педагогического знания и практики. На первый план выдвинута идея человековедческой направленности педагогического мышления, предполагающий установку на целостное, многостороннее знание о человеке, закономерностях его развития (Б.М. Бим-Бад, Б.З. Вульф, Н.М. Борытко, О.С. Газман, О.С. Гребенюк, Ф.И.Кевля, И.А. Колесникова, Г.Б.Корнетов, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков и другие). Обозначилось стремление обогатить педагогическую науку за счет интеграции в рамках ее предмета философских, научных и вненаучных (религия, искусство) представлений о человеке. Это актуализирует роль педагогической антропологии, осуществляющей органический синтез человековедения в педагогических целях. В рамках антропологического подхода человековедческие основания теории и практики образования выступают источником и способом постановки педагогических целей, предопределяют построение целостного педагогического процесса [1, с. 3-10].

Важно выделить среди многообразия теорий, концепций и технологий образования современной отечественной педагогики особо значимые для решения глобальных антропологических проблем. В этой связи, для нас интересны типы исторически сформировавшихся базовых моделей образовательного процесса, которые Г.Б. Корнетов называет парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки [9, с.43-48]. Под «педагогической парадигмой» учёный понимает совокупность устойчивых характеристик, определяющих содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии. Г.Б.Корнетовым предложена типология парадигм воспитания, где в качестве основания классификации выступает источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат. В указанной типологии все многообразие систем, технологий, методик может быть сведено к трем базовым моделям: авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки.

Автор отмечает, что в рамках авторитарной парадигмы педагог определяет цель образования исходя из государственных установлений и своих личных представлений о «должных» качествах и свойствах воспитанника (знания, умения, навыки, мотивы поступков, нормы и правила поведения). Конструируя пути и способы достижения цели, он устанавливает границы самостоятельной активности воспитуемых в образовательном процессе. Педагогическое взаимодействие принимает форму прямого воздействия, в ходе которого воспитатель оказывается субъектом, а воспитанник – объектом. Формировать заданные качества удобнее «по частям», поэтому воспитание в традиционной парадигме дробится на отдельные направления (умственное, нравственное, физическое, трудовое и т.п.), а те в свою очередь – на отдельные мероприятия. Происходит разрыв обучения и воспитания, подход к ним как к двум параллельным процессам, утверждается взгляд на воспитание как на сопутствующую учению второстепенную деятельность. Г.Б. Корнетов показывает, что, с одной стороны, авторитарная педагогическая модель позволяет четко планировать, контролировать и отслеживать процесс развития ребенка, побуждает его к овладению объективно значимыми элементами культуры независимо от того, насколько он сам пришел к осознанию этой необходимости, обеспечивает социализацию ребенка и руководство ею. С другой стороны, будучи объектом воздействия, воспитанник как бы освобождается от необходимости делать самостоятельный ответственный жизненный выбор, что препятствует формированию способности жить в условиях современного либерально-демократического общества.

В контексте манипулятивной модели воспитания педагог старается взаимодействовать с ребенком опосредованно, и, через специально создаваемую среду программирует развитие воспитанника, обеспечивает реализацию определенных им целей образования. Воспитуемый оказывается и объектом воздействия, ибо цель и механизм его развития проектируются воспитателем, и субъектом, поскольку субъективно он действует самостоятельно. Так предотвращается рассогласование целей участников образовательного процесса, у воспитанника целенаправленно формируется способность принимать решения. Г.Б. Корнетов считает, что хотя, по сравнению с авторитарной, манипулятивная педагогика создает значительно более благоприятные условия для реализации активности ребенка, развития его самостоятельности, она не обеспечивает подлинно субъектно-субъектного педагогического взаимодействия, которое возможно только в рамках парадигмы педагогики поддержки. Это модель воспитательного процесса, в котором педагог и воспитанник становятся равноправными со-творцами образовательного процесса, а отношения между ними

приобретают подлинно субъект-субъектный характер. Педагог изначально настроен на то, чтобы не подгонять ребенка под свои (государственные, общественные, личные) представления о том, каким он должен стать, а сформировать его будущий образ, исходя из него самого, при его непосредственном участии. Он готов не только организовывать развитие ученика, но также и развиваться с ним сам, разрабатывая в процессе общения совместную траекторию «движения по жизни». Характеризуя специфические особенности каждой из указанных парадигм, Г.Б. Корнетов приходит к выводу, что в реальной жизни элементы авторитарной, манипулятивной и поддерживающей моделей образования, как правило, сочетаются в рамках конкретных педагогических систем, и говорить в данном случае можно лишь об их преимущественной направленности. Но, как указывает автор, в условиях становления постиндустриальной цивилизации особую актуальность приобретает педагогика поддержки как наиболее соответствующая гуманным антропологическим идеям [9, с.43-48]. В этой связи, остановимся более подробно на особенностях педагогики поддержки как антропологически значимой образовательной модели.

В основании педагогической поддержки как образовательной модели - идея оказания помощи ребенку, который сам творит себя, свою жизнь, осознавая свои индивидуальные особенности. Эта идея, которая отчетливо прослеживалась уже в творчестве И.Г.Песталоцци, нашла проявление в принципе активности в обучении, выдвинутом на рубеже XIX-XX веков Дж. Дьюи, а также у его последователей (Т.Брамельда, Э.Кэлли, А.Маслоу, К. Роджерса и других), рассматривающих в качестве цели образования «самопроявление» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей в его свободной практической деятельности. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению. Опора в воспитании ребенка на его собственную активность, формирование субъектного опыта характерны для теории и практики воспитательной работы в России 20-х лет XX века. Практический педагогический опыт и научные труды П.П.Блонского, А.С. Макаренко, А. П. Пинкевича, В.Н. Сорока-Росинского, С.Т.Шацкого ориентировали на гуманизацию воспитания детей, развитие их самостоятельности и самоуправления. В созданной А.С.Макаренко теории воспитательного коллектива стремление организовать «реальные, живые, целевые устремления человека вместе с коллективом», в «гармонии общих и личных целей» нашло отражение в идеях «завтрашней радости», в «системе перспективных линий», в «принципе параллельного педагогического действия». Ф.И. Кевля отмечает в педагогической практике А.С. Макаренко опережающий характер поддержки

личностного развития воспитанников, который выразился в разработке двух программ воспитания: общей – для всех и «индивидуального корректива» – для каждого, а также в «оптимистической гипотезе» дальнейшей жизни воспитанника [7, с. 53-72]. Идеи А.С. Макаренко получили развитие в деятельности В.А. Сухомлинского, который стремился «открыть ...перед самым трудным воспитанником те сферы развития его души, где он может достигнуть вершины, выявить себя, заявить о своем «Я», черпать силы из источника человеческого достоинства, почувствовать себя не обделенным, а духовно богатым» в «педагогике общей заботы» И.П. Иванова, в творчестве педагогов-новаторов 80-х г.г. XX века - А.С. Белкина, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, А.Н. Тубельского и других. В 90-е годы XX века О.С. Газман использует термин «педагогическая поддержка» для обозначения деятельности профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением.

Общие концептуальные представления о педагогической поддержке как антропологической норме педагогической деятельности, формируются под воздействием идей и теоретических исследований, разрабатываемых в русле философской, педагогической и психологической антропологии. В настоящее время в рамках парадигмы педагогической поддержки прослеживаются два родственных друг другу направления – гуманистическое и гуманитарное.

В гуманистическом направлении в качестве целей образования выступает наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. Считается, что источник развития находится в самом развивающемся человеке. Человек, таким образом, фактически признается существом самодостаточным (автономная личность). Гуманистическая модель ориентирована на максимально полное раскрытие человеческой «самости», индивидуальности. Акцент делается на самом человеке, а не на его связях с окружающим миром и другими людьми. Внимание педагога акцентировано в первую очередь на реализации личностных функций воспитанника, на приобретении им внутреннего опыта в реализации своего уникального жизненного пути. В соответствии с этим воспитательная деятельность понимается как помощь ребенку в проживании им собственной жизни с неповторимым набором событий, дел, поступков, переживаний. Гуманистические концепции педагогики поддержки базируются на теории педоцентризма, согласно которой ребенок составляет центр воспитания и его главную цель. Яркий пример гуманистической концепции - концепция педагогической

поддержки ребенка и процесса его развития О.С. Газмана. Автор исходит из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух существенно различных процессов – социализации и индивидуализации. Особое значение он придает процессу индивидуализации – того, что делает человека неповторимым, уникальным.

Результаты исследования проблем самопознания, самоактуализации, самоутверждения, самореализации, выполненные в рамках гуманистической парадигмы, имеют важное значение для «очеловечивания» взаимоотношений педагогов и воспитанников. Однако чрезмерное увлечение «индивидуализацией» процесса воспитания может приводить к формированию не индивидуальности, а индивидуализма, при котором человек пренебрегает интересами сообщества, потребительски использует окружение.

Гуманитарное направление педагогики поддержки базируется на философии экзистенциализма, рассматривающей проблемы воспитания через призму проблем бытия человека. В его рамках успешно применяются системный, системный, антропологический и синергетический подходы. Акцент смещается с «самости» человека на его взаимодействие с миром, приобретение опыта проживания и переживания ценностных отношений, включение его в мир культуры. В центре внимания – проблема целостного человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром [2]. Целью является развитие субъектности – качества, которое составляет истинно человеческую сущность, в его соотносительности с миром ценностей, культуры, человеческих отношений. Педагогическая деятельность основана на признании: целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека. Она мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии.

К гуманитарному направлению в рамках парадигмы педагогики поддержки могут быть отнесены ряд современных отечественных концепций воспитания:

- системного построения процесса воспитания (В.А.Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова), рассматривающая воспитание как целенаправленное педагогическое управление процессом развития субъектных способностей ребенка через построение воспитательного пространства, диалогические методы общения, совместный поиск истины, создание воспитывающих ситуаций, коллективные творческие дела;

- формирования образа жизни, достойной Человека (Н. Е. Щуркова), которая понимается как

бытие человека, руководствующегося в отношении к миру стремлением к истине, добру и красоте;

- воспитания ребенка как человека культуры (Е.В. Бондаревская), где воспитание трактуется как процесс педагогической помощи ребенку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении;

- бытийной (онтологической) педагогики или «педагогики духовности» (Н.М. Борытко), где человек рассматривается как носитель духовной сущности, отличающей его от других живых существ; воспитание понимается как диалогическое взаимодействие; содержание воспитания составляют реализуемые в разнообразных ситуациях педагогического общения разнообразные способы со-бытия, выявление смыслов и значений которых составляет механизм саморазвития воспитанника; педагогическая деятельность приобретает со-развивающий характер, при котором педагог, профессионально взаимодействуя с воспитанником, самореализуется, саморазвивается.

Сравнительный анализ гуманистического и гуманитарного направлений в педагогике поддержки позволяет сделать вывод, что гуманистическое направление в рамках парадигмы педагогики поддержки уделяет внимание преимущественно самореализации человека как личности и индивидуальности, а гуманитарное ориентировано на целостного человека как субъекта культуротворчества и собственной жизни во всем многообразии связей и отношений в человеческом сообществе. За каждым из этих направлений – свой «образ человека». Гуманистическое направление редуцирует человека к его «автономной» личности, акцентируя поддержку соответствующих личностных и индивидуальных новообразований – цели ставятся только исходя из потребностей самого человека. В гуманитарном направлении также осуществляется поддержка ребенка в удовлетворении его духовных потребностей (в понимании, смысле жизни, творческой самореализации, жизненном самоопределении), но преодолевается замкнутость человека на самом себе, цели воспитания выносятся за пределы индивидуального человеческого существования – в сферу ценностей и смыслов культуры.

Педагогические идеи, разрабатывавшиеся в рамках гуманистического и гуманитарного направлений парадигмы педагогической поддержки являются взаимодополнительными. Так, гуманитарное направление, делая акцент на формировании субъектности человека, не исключает необходимости развития его личностных и индивидуальных качеств, а концепция педагогической поддержки ребенка, созданная О.С. Газманом, и разрабатываемая Ф.И.Кевля теория и практика опережающей педагогической поддержки, выступая в качестве основ индиви-

дуализации воспитания, создают возможность перехода от постулата «ребенок субъект воспитания» к методически обеспеченной системе саморазвития как помощи ребенку в самостоятельном решении своих жизненных проблем, в преодолении трудностей учения, общения, здоровья, в проведении досуга, то есть помощь в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации» [4, с.22].

Таким образом, парадигма педагогической поддержки отвечает ведущей антропологической идее современной отечественной педагогики – идее преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса – в субъекта не только учебно-воспитательного процесса, но и собственной жизни, способного противостоять деструктивным тенденциям.

Однако, на наш взгляд, в рамках парадигмы педагогики поддержки недостаточно исследовано и учитывается влияние культурно-антропологических факторов. Так, и в гуманистическом и гуманитарном направлениях педагогики поддержки за основу берется человек как «социальный тип». При этом, ни в одном из направлений не ставилась задача рассмотрения и учета специфики субъектов педагогической поддержки в контексте «культурно-исторического типа» (Н.Я.Данилевский) – как носителей отечественной культурной традиции. Понятие «культурная традиция», означает важнейший элемент общественного сознания, механизм культурной преемственности, обеспечивающий самоидентичность национальной культуры конкретного народа при любых изменениях в нравственно-нормативной сфере жизни общества [11, с. 78–99]. Традиция как социокультурный феномен осуществляется в культуротворческой деятельности человека и общества. Доминирующие духовно-нравственные ценностные ориентации обеспечивают целостность индивидуальных и групповых картин мира, а через построение соответствующего образа жизни происходит «перевод» всей совокупности представлений человека о мире, его убеждений, идеалов в реальную жизнедеятельность – культуротворчество. Выбор духовно-нравственных ценностных доминант индивидуальных или групповых «картин мира» и образа жизни делает отдельных людей и социальные группы общества не просто носителями культурной традиции, а субъектами культуротворческой деятельности, ее позитивных или деструктивных проявлений во всех сферах общественной практики.

Значимость учёта культурно-исторического контекста образовательного процесса подчеркивал ещё К.Д. Ушинский. Он считал, культурная принадлежность оказывает огромное влияние на формирование личности и уникальной индивидуальности человека оказывает. Присвоенная человеком культура, в частности, родной язык,

во многом определяют его мироощущение, ценностно-смысловые координаты мировоззрения и образа жизни. Воспитание рассматривается К.Д. Ушинским как феномен культурно-исторической реальности. В концепции народности общественного воспитания основоположник отечественной педагогической антропологии утверждает «народность» как самобытный «душевно-духовный уклад» исторически существующего народа. Учёный рассматривает «народность» одновременно и как «данность» (закономерность), с которой необходимо считаться, и как принцип построения педагогического процесса. По мнению К.Д. Ушинского, логика видения мира, свойственная носителям конкретной культуры проявляется в логике воспитания. «В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит особенная идея о человеке. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» [14]. Однако особенности ребенка и педагога как носителей отечественной культурной традиции пока не стали в педагогике поддержки предметом специального исследования. В монографии Ф.И. Кевля «Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка» дан обзор направлений педагогической поддержки ребенка в обучении, воспитании и развитии, представленных в трудах Е. А. Александровой, Т. В. Анохиной, В. П. Бедерхановой, О.С.Газмана, Ф.И. Кевля, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, И. Ю. Шустовой, С. М. Юсфина и других [7, с. 53–72]. Выполненный автором анализ показывает, что основное внимание исследователи уделяют мастерству педагога в установлении взаимоотношений с воспитуемыми на различных возрастных ступенях их развития, проектированию и построению индивидуально-микро-времени и микро-пространства. При этом особенности этого микро-времени и микро-пространства в связи с их принадлежностью к конкретному культурно-историческому типу практически не учитывались. Таким образом, в проведенных к настоящему времени исследованиях не рассматривались важнейшие культурно-антропологические условия и факторы педагогической поддержки. Вместе с тем, Ф.И.Кевля отмечает, что толкование сущности человека как социального существа при недостаточном учете его особенностей как носителя определенной культуры, является одной из «ошибок и трудностей, сдерживающих развитие прогностического компонента деятельности педагогов-практиков» [7, с.11]. Присоединяясь к этому мнению, считаем, что в отечественной педагогике необходимо строить теорию и практику педагогики поддержки с учетом особенностей человека российского «культурно-исторического типа».

Вместе с тем, решение данной задачи осложняется отсутствием соответствующего методо-

логического инструментария. Возникает противоречие между необходимостью исследовать, конструировать и осуществлять процесс педагогической поддержки, учитывая своеобразие воспитателей и воспитанников как носителей отечественной культурной традиции, и отсутствием соответствующей системы методологического инструментария для построения теоретической и практической деятельности в данном направлении. С нашей точки зрения, в качестве методологического инструмента, позволяющего исследовать, а также целостно строить педагогический процесс в парадигме педагогики поддержки, должна выступать культурно-антропологическая концепция, позволяющая учитывать особенности субъектов педагогического процесса как носителей отечественной (русской) культурной традиции. Считаем, что это значительно повысит эффективность деятельности педагогов в разрешении острых проблем воспитания подрастающего поколения современной России. Данная концепция понимается нами как осмысленные с культурно-антропологических позиций ключевые положения педагогики поддержки, выступающей в качестве антропологической нормы педагогической деятельности.

Разработка указанной концепции – дело ближайшего будущего. Но уже в данной работе можно обозначить ряд идей, составляющих культурно-антропологические основы педагогической поддержки ребенка как носителя отечественной культурной традиции. В качестве этих основ выступают следующие идеи отечественной философии, получившие развитие в современной культурно-психологической антропологии [10, с. 306-311] и психологии человека [5;12;13;15].

Идея воспитания человека как личности и индивидуальности, включенной в отечественную культурную традицию, выдвинутая С.С. Гессеном, и разрабатываемая в современной философии образования (работы П.А.Гагаева, А.А. Гагаева, И.А. Колесниковой и других) [3;8].

Идея К.Д. Ушинского о «народности общественного воспитания» отражающая связь цели образования с идеалом человека в конкретной культуре. Его же мысль о самобытности «душевно-духовного уклада» исторически существующего народа, позволяет увидеть в основании этого «идеала» онтологическую модель человека как носителя и творца конкретной культурной традиции.

Идеи современной отечественной философской антропологии (С.С.Хоружий) об особом «трансцендентном» типе онтологии, порождающем глубинные интуиции «надбытийного» источника жизненных сил и смыслов, как главной характеристике антропологической модели российского «культурно-исторического типа» [16, с. 75–88].

Идея И.А. Ильина о совестной ценностной доминанте отечественной культурной тради-

ции [6, с. 195, 218, 290]. По мысли И.А.Ильина смысл особого душевно-духовного уклада народа России состоит в том, что первичными силами являются «живая совесть, ответственное предстояние высшему, личное добровольчество; в качестве вторичных сил выступают воля, осознанная мысль, правовое сознание, организаторские функции. Первичные силы определяют и ведут, вторичные «вырастают из них и приемлют их закон» (там же). Идеальная ценностно-смысловая доминанта отечественной культурной традиции утверждает совесть как способ жизни в ответственном служении тому, что (Кто) переживается как воплощение «добра». Но если на месте высшей ценности – «предмета служения» оказываются идеология, материальные ценности, власть над людьми и т.п., то, возникающая на этой основе картина мира порождает соответствующие ей модели отношений и активности, воспроизводящие в реальной жизни людей «отрыв» от источника собственных сил и смыслов, что разрушает культуру и личность ее носителей. Исходя из этого, условием конструктивного развития российской культуры является «совестная» доминанта картины мира и образа жизни ее носителей, означающая свободно избираемое человеком доминирование духовного смысла и ценности предметов и явлений окружающей действительности над их утилитарно-прагматическим значением и ценностью. Противоположная тенденция может способствовать саморазрушению отечественной культуры и ее носителей.

Для понимания смысла последнего положения важен анализ механизмов деструктивных процессов в развитии культуры и человека, данный в трудах представителей культурно-психологической (С.В. Лурье) и философской антропологии (С.С. Хоружий). Так, по мнению С.В. Лурье, носители «личностного сознания», ценностные ориентации которых совпадают с «идеальной» духовно-нравственной ценностной доминантой «материнской» культурной традиции, поддерживают доброкачественность и целостность сообщества, питают его изнутри. Недостаток в обществе таких личностей, ведет к деструкции социума, кризису его культурной самоидентификации. У членов социума формируется «квазиличностное сознание», которое, представляет собой набор интериоризированных правил, норм и запретов, отчасти взаимосвязанных, отчасти случайных. Носители такого сознания легко подвержены влияниям, поскольку их самосознание заменяется набором господствующих в данный момент идеологизированных норм, а картина мира – идеологией. Они не способны создать новую картину мира, адекватную и смыслу культурной традиции, и изменяющимся внешним условиям, - поэтому социум оказывается на грани распада, его способы жизнедеятельности приобретают деструктивный характер [10, с. 308].

Идея о совестной доминанте картины мира и образа жизни как условия конструктивного развития российской культуры представляется особенно значимой, поскольку раскрывает неизменный смысл «идеала» в воспитании носителей отечественной культурной традиции, который на каждом историческом этапе получает свое воплощение в реальных судьбах людей. А это, в свою очередь позволяет конкретизировать целевые установки педагогической поддержки воспитуемых в их жизненном самоопределении.

В самом общем виде цель воспитания формулируется в Законе Российской Федерации «Об образовании» и в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, устанавливающей стратегию и основные направления его развития до 2025 года. Согласно Закону, образование должно обеспечить самоопределение личности, создание условий для ее самореализации, формирование в сознании учащихся картины мира, адекватной современному знанию, формирование гражданина, интегрированного в общество и направленного на его совершенствование. В Национальной доктрине главная цель общего среднего образования определяется как «формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества». В свете особенного идеала человека в отечественной культурной традиции центральной целевой установкой педагогической поддержки ребенка в его жизненном самоопределении является помощь в формировании совестной доминанты индивидуальной картины мира и образа жизни.

Конкретизировать в контексте «идеала воспитания» содержание личностных и индивидуальных новообразований, которые надо помочь сформировать воспитуемому на каждом возрастном этапе, позволяет развитие идей К.Д. Ушинского в современной психологии человека (Б.С.

Братусь, Ф.Е. Васильюк, В.П. Зинченко, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков и другие). Раскрытая в работах этих авторов идея «событийной» общности как объекта развития человека созвучна идее К.Д. Ушинского о взаимосвязи единичного и общественного организма, в котором «целое ... живет исключительно для своих органов... чтобы дать им возможность существования и развития». Эта идея помогает понять, что педагогическая поддержка развития ребенка осуществима только при условии, что воспитанники и воспитатель составляют единый общественный организм - событийную общность. В терминологии концепции системного построения процесса воспитания эта общность определяется как «воспитательная система» - «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания (цели, субъекты, их деятельность, общение, отношения, материальная база) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И. Новикова).

Уточнение содержания механизмов процесса педагогической поддержки возможно на основе идеи Т.А. Флоренской о педагогическом диалоге как общении, духовно преобразующем не только воспитуемого, но и воспитателя. Очень важен в этом отношении и выполненный Т.А. Флоренской сравнительный анализ педагогического диалога в контексте отечественной и западно-европейской антропологических моделей [15].

Таким образом, культурно-антропологические основания теории и практики педагогической поддержки позволяют уточнить целевые установки помощи ребенку в его жизненном самоопределении и психолого-педагогические механизмы взаимодействия воспитателя и воспитуемого с учетом их особенностей как носителей отечественной культурной традиции. С этих позиций же мы рассматриваем и потенциалы среды обучения, воспитания, развития детей и молодежи в российском образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. № 5. С. 3–10.
2. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
3. Гагаев А. А. Русские философско-педагогические учения 18 – 20 вв. / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. М.: «ТИД «Русское слово - РС», 2002. 464 с.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / Новые ценности образования, 1996, Вып. 6.
5. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. В. Моргунов. М.: Тривола, 1994. 304 с.
6. Ильин И. А. О грядущей России: избранные статьи / И. А. Ильин; Под ред. Н. Полторацкого. М.: Воениздат, 1999. 366 с.
7. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов. Вологда: Легия, 2009. 226 с.
8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. 242 с.
9. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43 – 48.
10. Лурье С. В. Историческая этнология. М.: Аспект Пресс, 1997. 448 с.
11. Маркарян Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. 1981. № 2. С. 78–99.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека; Введение в психологию

субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

14. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. М.: Педагогика, 1988.
15. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Монография / Т. А. Флоренская. М.: ВЛАДОС, 2002. 208 с.
16. Хоружий С. С. Непатристический синтез и русская философия // Вопросы философии. 1994. № 5. С. 75-88.

REFERENES

1. Bim-Bad B.M. Anthropological foundations of the theory and practice of education. *Pedagogy*. 1994. no. 5. pp. 3-10. (in Russian)
2. Boritko N.V. The space of education: the image of being: Monograph / Sci. Ed. N.K Sergeev. Volgograd: Peremena Publ., 2000. 225 p. (in Russian)
3. Gagaev A.A. Russian philosophical and pedagogical doctrines of the 18th - 20th centuries. Moscow, "TID" Russian word - RS ", 2002. 464 p. (in Russian)
4. Gazman O.S. Pedagogy of freedom: the path to the humanistic civilization of the twenty-first century / New values of education, 1996, Vol. 6. (in Russian)
5. Zinchenko V.P. The person developing. Essays on Russian Psychology / V.P. Zinchenko, E.V. Morgunov. Moscow, Trivola Publ., 1994. 304 p. (in Russian)
6. Il'in I.A. On the Future of Russia: Selected Articles / I.A. Il'in; Ed. N. Poltoratsky. Moscow, Military Publishing, 1999. 366 p. (in Russian)
7. Kevlya F.I. Pedagogical technologies: diagnostics, prognostication and support of the child's personal development / Practical-oriented monograph for school psychologists and social educators. Vologda, Legia Publ., 2009. 226 p. (in Russian)
8. Kolesnikova I.A. Pedagogical reality in the mirror of interparadigmatic reflexion. Saint-Petersburg, 1999. 242 p. (in Russian)
9. Kornetov G.B. Paradigms of basic models of the educational process. *Pedagogy*. 1999. no. 3. pp. 43-48. (in Russian)
10. Lurie S. V. Historical ethnology. Moscow, Aspect Press Publ., 1997. 448 p. (in Russian)
11. Markaryan E. Node problems of the theory of cultural tradition. *Soviet ethnography*. 1981. no. 2. pp. 78-99. (in Russian)
12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis: A manual for universities. Moscow, School Press Publ., 2000. 416 pp. (in Russian)
13. Slobodchikov VI, Isaev EI Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology; Introduction to the psychology of subjectivity. Textbook for high schools. Moscow: School-Press, 1995. 384 p. (in Russian)
14. Ushinsky K. D. About the people in public education / Pedagogical compositions: In 6 vol. T. 1 / KD Ushinsky. Moscow, Pedagogika, 1988. (in Russian)
15. Florenskaya, TA, Dialogue in Practical Psychology: Monograph / TA Florenskaya. Moscow: VLADOS, 2002. 208 pp. (in Russian)
16. Khoruzhy SS Neo-Patristic Synthesis and Russian Philosophy. *Questions of Philosophy*. 1994. no. 5. P. 75 - 88. (in Russian)

Информация об авторе

Бороздина Ольга Сергеевна
(Российская Федерация, г. Вологда)

кандидат педагогических наук

Доцент кафедры юридической психологии и педагогике

Вологодский институт права и экономики ФСИН
России

E-mail: borozdina_os@mail.ru

Information about the author

Borozdina Olga Sergeevna

(Russian Federation, Vologda)

PhD in Pedagogical sciences

Associate Professor of the Department of juridical psychology and pedagogics

Vologda Institute of law and economics of the Federal
Penal Correction Service

E-mail: borozdina_os@mail.ru



Е. М. ДАВЫДОВА, А. Д. НИКОЛАЕВА

К вопросу межкультурного воспитания в условиях внеаудиторной деятельности

Интерес к межкультурному воспитанию растет из года в год в связи расширением его границ в области туризма, науки и образования. Несмотря на это все еще остаются нерешенными вопросы, касающиеся организации, управления, создания, разработки и реализации межкультурной деятельности в воспитательном процессе. Для успешного воспитания межкультурной личности необходимо создание условий применительно к студенческой молодежи. Объектом выступает педагогический процесс, в котором реализуются аудиторная и внеаудиторная формы обучения, а предметом в данной статье является специфика внеаудиторной деятельности в межкультурном воспитании студентов вуза. В работе представлен дидактический аспект межкультурной коммуникации. Новизна работы заключается в рассмотрении внеаудиторной деятельности как одного из условий межкультурного воспитания в соответствии с современными требованиями. Показана значимость инновационного характера внеаудиторной деятельности, особенности организации и проведения воспитательных мероприятий в условиях вуза.

Ключевые слова: межкультурное воспитание, внеаудиторная деятельность, технология, инновационная деятельность, культурно-просветительские мероприятия



E. M. DAVYDOVA, A. D. NIKOLAEVA

To the issue of intercultural education in the terms of out-of-class activity

There is an increasing interest in intercultural education from year to year due to the expansion of its borders in the field of tourism, science and education. In spite of this fact, the issues of organization, management, creation, development and implementation of intercultural activities in the educational process remain unresolved. For the successful education of an intercultural personality, it is necessary to create conditions for young students. The object of the paper is the pedagogical process in which the auditor and extracurricular forms of education are realized, and the subject is the specific nature of the out-of-class activities in the intercultural education of university students. The didactic aspect of intercultural communication is presented. The novelty of the work is to consider extracurricular activities as one of the conditions for intercultural education in accordance with modern requirements. The paper views the importance of the innovative nature of out-of-class activities, the features of organizing and conducting educational activities in the conditions of the university.

Keywords: intercultural education, out-of-class activity, technology, innovative activity, cultural and educational events

Воспитание толерантного человека, способного к диалогу культур позволяет рассмотреть внеаудиторную деятельность в связи с интеграцией образовательных систем и переходом их на открытое пространство. Эти события позволяют обратиться к условиям, обеспечивающим качество образования, преемственность и непрерывность, международное сотрудничество, а также в них подчеркивается ориентация образования на самореализацию личности. Под условием для воспитания личности мы понима-

ем обстоятельства, которые способствуют эффективному развитию межкультурной компетенции во внеаудиторной деятельности. К причинам, побудившим проведение исследования, мы относим:

- комментарии студентов, участвовавших в обменных программах университетов, среди которых встречаются неподготовленность и неуверенность в повседневной межкультурной ситуации, недостаточная осведомленность о культурных особенностях представителей других культур;

- отзывы руководителей о недостаточном формировании межкультурного общения среди студентов ряда факультетов на местах практик, которые привели к длительной профессиональной адаптации в производственных ситуациях, а именно разрыв между получением знания студентами и применением этих знаний на практике;

- наблюдения за участниками учебно-воспитательных и культурных мероприятий (олимпиад, конкурсов, встреч и т.д.) когда обладая достаточным уровнем владения иностранным языком, не могут вписаться в рамки культурно-адекватного поведения, т.е. объяснить носителям иной культуры специфику собственного поведения и сформировать общее для всех участников общения значение происходящего.

По результатам психолого-педагогического анализа литературы и данным констатирующего эксперимента определены следующие условия: опережающая направленность как принцип, ориентирующий содержание и методы межкультурной деятельности на перспективы будущего развития; специальная подготовка на основе инновационных методов и технологий, содержательность воспитательной работы с этнической и культурной направленностью.

Все участники воспитательного процесса понимают значение ключевых компетенций, которые надо сформировать не только в аудиторной, но и во внеаудиторной деятельности. В настоящее время ряд авторов (Комарова М.Ю., Попова В. И., Трофимова Л. В.) рассматривает систему внеаудиторных занятий, где выделяются самообразование и учебная автономия студентов. Как считают Петрова А.П., Птицына И.Ф., в процессе самостоятельной работы знание усваивается значительно лучше, чем то, которое сообщается преподавателем в готовом виде [16],[18]. В работах Борисовой Т.М., Красильниковой, Е.В., Сергеевой Н.Н. представлены специальные курсы, кружковая и клубная работа со студентами [5], [11], [20]. И нельзя не согласиться с определением Е. В. Мещеряковой о внеаудиторной деятельности как совокупности преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним [14]. По нормативным документам на внеаудиторную деятельность отводится не менее трети от объема времени, запланированного на каждую изучаемую дисциплину [33]. Такая работа требует совершенствования методов и форм организации труда студентов, правильного определения объема и вида самостоятельных знаний, форм их контроля, учета динамики профессиональной подготовки бакалавров и магистров.

Зарубежный опыт показывает, что внеаудиторная деятельность означает неформальное обучение (non-formal learning activities). Оно осуществляется совместно со специалистами / тренерами (например, тьютер в компании). К примерам неформального обучения относят программы для улучшения трудовых навыков, грамотности и т.п., тренинги на предприятии, курсы, организуемые некоммерческими организациями для своих членов или для определенной аудитории. Более того наравне с таким обучением существует и спонтанное обучение (informal learning activities), которое происходит непреднамеренно во время трудовой деятельности или отдыха. К примерам повседневного обучения относятся навыки проектного менеджмента, межкультурные навыки, приобретенные во время пребывания за границей, ИТ-навыки, приобретенные вне рабочего времени, навыки, приобретенные в период волонтерства, спортивной и других видов деятельности, например, уход за ребёнком и т.д. [10]. Из сказанного следует, что на первое место выдвигается самостоятельность и продуктивность в деятельности студентов, а именно: формирование умения общаться, успешность, которые базируются на адекватном речевом намерении устанавливать и развивать контакт между субъектами. И вслед за Е.В. Крепкогорской, мы приходим к тому, что внеаудиторная деятельность располагает большими возможностями и в межкультурном воспитании [12].

Интерпретация воспитания как педагогическая система формирования жизненных и профессиональных ценностей приводит к самореализации и студентов, и преподавателей, а также к стратегиям, которые будут значимы в межкультурном воспитании. Проблематику самореализации активно разрабатывал американский психолог А. Маслоу. Он определяет ее как «высшее» желание реализовать свои таланты и способности [13]. Концептуальные основы самореализации человека раскрыты Б. Г. Ананьевым, А. Н. Леонтьевым. В трудах педагогов А. В. Мудрика, Е.И.Тихомировой и др., показана самореализация в сфере профессиональной деятельности и условия, поддерживающие этот процесс [15],[19]. В. И. Андреев, В. В. Загвязинский, В. А. Слостенин и др. понимают под самореализацией творчество, проявляющееся после окончания вуза [3],[8],[21]. Актуально говорить о периоде студенчества, где личностная траектория стоит во главе угла. Об этом Н.Е.Гурулева отмечает следующим образом: « Современное образование, декларируя гуманитарную направленность, должно ставить на одну плоскость творческую и профессиональную самореализацию». Во избежание кризисных моментов в культуре и образовании она указывает на самореализацию именно в студенчестве [7]. Однозначно про-

блема творчества затрагивает сущность самого студента. С точки зрения Е.И.Тихомировой, потенциал человека означает «быть всегда в курсе событий, находить пути выхода из затруднительных положений». Она утверждает, что субъект образования желает всегда и предпочитает осваивать готовые, предлагаемые извне технологии обучения, т.е. осуществляется возможность ему реализоваться [19]. Степень самореализации будет зависеть от соразмерности цели и способов ее достижения в условиях социокультурной среды. В целом, под самореализацией мы понимаем внутренние противоречия человека, которые необходимо преодолеть, чтобы раскрыть собственные способности и склонности в стенах вуза, и в частности, в межкультурном воспитании.

Понятие «межкультурное воспитание» появилось в связи с необходимостью изучения затруднений в общении, во взаимодействиях и контактах посредством электронной почты и т.д. По мнению Протасовой Е.Ю., «особые потребности» присутствуют там, где критически расценивается факт «культурно иной», который рассматривается особо [17]. Пристального внимания заслуживают теория поликультурного образования, кросскультурные и интегрированные курсы, учет особенностей менталитета обучаемых в новой социокультурной ситуации, способность к диалогическому общению. Обращение внимания на субъекты с особыми социальными, культурными и образовательными потребностями позволяет перейти к понятию «технология». Само слово «технология» исходит из исторически непрерывного, объективно развивающего процесса. Технология обучения отражает путь освоения конкретного учебного материала (понятия) в рамках определенного предмета, темы, вопроса и в пределах избранной технологии [23]. В педагогической науке принято понимать под технологией педагогическую технологию. Но в понимании и употреблении данного термина существуют разночтения. В. П. Беспалько определяет технологию как «содержательную технику реализации учебного процесса» [4]. В современном образовании Беспалько В.П., Вербицкий А. А., Ефремова Н.Ф рассматривают технологию как средство реализации образовательной парадигмы, которая состоит из принципов, подходов, методов, способов и форм воспитания и обучения [4], [6], [9]. Обобщенно технологию определяют как продуманную систему, отвечающую на вопросы «как?» и «каким образом?». Цель воплощается в конкретном результате. Правомерно выделить тенденцию развития технологий, которые напрямую связаны с личностным характером и гуманизацией образования. Как компонент образовательного процесса, технология может реализовать и межкультурное воспитание

посредством общегуманитарных дисциплин (Чертовских О. О., Брагина Н. В.), среди которых мы выделяем иностранные языки. Так у студента появляется возможность выстраивать различные взаимоотношения и связи, направленные на непрерывное самосовершенствование, преобразовывать себя в целях адекватного решения проблем усложняющейся креативной деятельности. В общем понимании «деятельность» содержит в себе самость человека, его социальные характеристики и результаты. Суть деятельности заключается в развитии бытия. Такое положение было принято научным сообществом благодаря психологам Л. С. Выготскому и С. Л. Рубинштейну. В педагогике деятельность - это субъектно-субъектное отношение, сущность деятельности зависит от сущности самого деятеля. Идея о природе человеческой деятельности понимается как воздействие людей друг на друга, или другими словами отношение, воздействие как социальный феномен [2].

Можно сказать, что внеаудиторная деятельность нацелена на формирование нового имиджа образования:

- знаниевый подход замещается системой действий для приобретения качеств, необходимых молодым людям в принимающем обществе, становлению их социального опыта;
- развивающая идея образования поддерживает мотивацию и интерес студентов к предстоящей профессиональной деятельности;
- реализуются инновационные методы и способы для работы в социокультурной среде вуза;
- совершенствуются самостоятельность, ответственность и инициативность в повышении уровня интеллектуальной и коммуникативной деятельности студентов.

Формирование личности как одно из приоритетных направлений в нашем университете означает возвращение талантов и воспитание студентов как граждан страны и мира. Показателями и критериями оценки воспитательной деятельности в высшей школе становятся согласно требованиям Федеральных образовательных стандартов формирование общекультурных компетенций. С этой целью до 2020 года воспитательная работа направлена реализовать межвузовский проект, задачами которого выступают разработка модели воспитания личности в рамках общегуманитарных дисциплин, выявление и создание условий для повышения культурной грамотности студентов, сопровождение индивидуальной траектории и самовоспитания в социокультурной среде. В решении этих задач есть основание утверждать, что особая доля должна отводиться репрезентации вариативности культур изучаемых иностранных языков, родной страны, региона, населенного пункта. Национально-

культурная специфика того или иного региона обеспечивает связь региональных, российских и глобальных аспектов в реализации диалога культур на российском, планетарном уровне и формированию личности студентов как субъектов полилога культур. В 2017 году принята Концепция формирования социокультурной среды в образовательном пространстве СВФУ. В рамках реализации данной концепции рассматриваются вопросы, касающиеся обновления содержания воспитательной работы, в том числе содержания внеаудиторных мероприятий с целью межкультурного воспитания студентов. Приобщение личности к другой культуре и ее участие в диалоге культур как стратегическая цель в педагогическом процессе позволяет говорить о масштабе межкультурной парадигмы на всех звеньях и профилях подготовки специалистов.

Представленное исследование осуществляется в комплексе, где выстраивается новая система традиционных и современных методов воспитания. В рамках методических семинаров, проходивших в разное время, кураторам, преподавателям иностранных языков было предложено внести предложения по решению поставленных задач и проблем, устранению затруднений, корректировке и адаптации к реальным условиям вуза. Принципиальное значение имеют слова Г. И. Щукиной о том, что создание необходимой атмосферы для общения обуславливает отношение к другому человеку [24]. Новый взгляд на внеаудиторную деятельность заключается в круге общения между «студент – преподаватель», «студент-студент», «студент – группа», «группа-коллектив», организационной структурой которой выступает совокупность образовательных учреждений, имеющих общую цель, кадровый потенциал и координационный центр на уровне кафедры, института, университета, города и региона. Такая интеракция способствует овладению коммуникативным поведением в различных моделях межкультурной коммуникации. По этому поводу Г.Б. Абаева пишет: «... в рамках обновленной парадигмы образование и сообщество становятся как мультикультурные системы, т.е. соединение действий разных людей. Приоритет дается средово-ориентированному обучению, которое акцентирует воспитание на механизмы внутренней активности студентов во взаимодействии со средой [1].»

Основными видами воспитательной работы на кафедральном уровне являются тематические кураторские часы, встречи с интересными людьми, проведение и посещение культурно-просветительских мероприятий, а также организация студентами этих мероприятий во время практик. Тематика мероприятий с межкультурной направленностью из года в год рас-

ширяется в связи с открытием новых программ. Например, прикладной бакалавр по профилю «Французский язык и литература» должен быть готов к проведению культурно-просветительских мероприятий, состоящих из социально-воспитательного компонента для формирования у обучающихся компетенций и повышения общекультурной грамотности. На уровне учебного подразделения воспитанность студентов проявляется в инициативности, самостоятельности, ответственности и осознания самого себя как носителя определенной этнической группы. В этом плане, интерес представляют мероприятия межинститутского уровня, т.е. олимпиады и конкурсы среди студентов всех профилей подготовки. На уровне университета межкультурное воспитание означает проявление мультикультурности, которое связано с такими мероприятиями, как «Диалог культур», «Перекресток культур». На уровне города студенты осознают себя частью социума и нации. Они участвуют в мероприятиях, например, биеннале молодого искусства «Арт-поиск – 2012» при поддержке Французского ресурсного центра СВФУ им. М.К. Аммосова. В период учебы в вузе студенты включаются активно в мероприятия Франкофонии: конкурс французской кухни, переводы якутских произведений на французский язык, составление туристических маршрутов по Республике Саха (Якутия). Как субъект Дальневосточного региона, Республика Саха (Якутия) является одним из привлекательных мест для туристов из многих стран. В этой связи на кафедре открыта программа по магистерской подготовке «Туризм, культурное наследие и окружающая среда». Одним из направлений в многоуровневой подготовке считается участие студентов в обменных программах между Россией и Францией. В этом учебном году 12 студентов университета, в том числе, 5 студентов с кафедры французской филологии обучались в университете Версаль Сан-Кантен ан Ивелин. Видно, что межкультурное воспитание способствует свободному выходу студентов на разные уровни образования. При компетентностном подходе внеаудиторная деятельность изменяет систему отношений участников в преодолении затруднений в межкультурном взаимодействии.

Таким образом, внеаудиторная деятельность как научное направление решает задачи межкультурного воспитания с учетом быстроменяющихся условий, стандартов нового поколения. Межкультурное воспитание в условиях внеаудиторной деятельности основано на принципах гуманистической концепции, конкретизации задач обучения и воспитания, установлении уровня обученности каждого студента, гибкости воспитательного процесса с целью творческой и профессиональной самореализации студентов и преподавателей.

1. Абаева Г.Б. Место внеучебной деятельности в общеобразовательном учреждении при формировании эстетического воспитания младших подростков [Электронный ресурс] // Вестник Актыбинского университета им. С. Баишева. 2013. №3. URL: <http://rmebrk.kz/journal/1843> (дата обращения: 1.05.2018)
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001. 288 с.
3. Андреев В. И. Конкуренология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2004. С.36.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
5. Борисова Т.М. Формирование нравственных ценностей у студентов в дополнительном образовании (на основе духовной культуры народа Саха): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2009. 23 с.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
7. Гурулева Н. Е. Внеаудиторная деятельность как условие творческой самореализации студента [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 9. URL: <https://moluch.ru/archive/89/18075/> (дата обращения: 1.05.2018)
8. Загвязинский В. В., Теория обучения. Современная интерпретация: учебное пособие. М.: АCADEMIA, 2004. 188 с.
9. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие для вузов. М.: Логос, Университетская книга, 2007. 386 с.
10. Исаева, Т.Е. Новые европейские технологии формирования компетенций [Электронный ресурс]. URL: http://mailto:Conf_teacher@rgups.ru (дата обращения: 1.05.2018)
11. Красильникова Е.В. Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования: на материале французского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2011. 23 с.
12. Крепкогорская Е. В. Национальные особенности фразеологических единиц с компонентом фитонимом в английском и русском языках [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 3. URL: <http://human.snauka.ru/2013/03/2573> (дата обращения: 11.01.2018).
13. Маслоу А. Мотивация и личность: Гл.4. Теория человеческой мотивации. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
14. Мещерякова Е. В. Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1994. 20 с.
15. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания. Педагогическое общество России. М., 2001. 320 с.
16. Петрова А.П. Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: дис. ...канд.пед.наук. Якутск, 1999. 179 с.
17. Протасова Е.Ю. Родина, Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебно-методическое пособие. М.: Владос, 2010. 304 с.
18. Птицына И.Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов: на материале изучения японского языка и культуры: дис. ... канд.пед.наук. Якутск, 2008. 214 с.
19. Самореализация молодежи в социуме. Достижения. Проблемы. Перспективы / под ред. Е.И. Тихомировой. Самара: Изд-во АсГард, 2009. 528 с.
20. Сергеева Н.Н. Теоретические основы дополнительного филологического образования в педагогическом вузе: дис. ...д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1999. 331 с.
21. Сластенин В. А и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
22. Федеральный государственный стандарт высшего образования [сайт]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 1.05.2018)
23. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. 2004. № 4. С. 137
24. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

REFERENCES

1. Abaeva G.B. The place of extracurricular activities in the general educational institution in the formation of aesthetic education of younger adolescents [Electronic resource]. Vestnik Aktobe University named after S. Baishev. 2013. №3. Available at: <http://rmebrk.kz/journal/1843> (accessed 1 May 2018) (in Russian)
2. Ananiev B.G. Human as an Object of Cognition. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2001. 288 p. (in Russian)
3. Andreev V.I. Competitology: a training course for creative self-development of competitiveness. Kazan: Center for Innovative Technologies, 2004. P.36. (in Russian)
4. Bepalko V.P. The terms of pedagogical technology. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 192 p. (in Russian)
5. Borisova TM Formation of moral values in students in additional education (based on the spiritual culture of the Sakha people): Abstract Diss. PhD Ped. Sci. Yakutsk, 2009. 23 p. (in Russian)
6. Verbitsky A. Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow, 1991. 207 p. (in Russian)
7. Guruleva N. Ye. Extracurricular activity as a condition for creative student self-realization [Electronic resource]. *Young scientist*. 2015. no. 9. Available at: <https://moluch.ru/archive/89/18075/> (accessed 1 May 2018) (in Russian)
8. Zagvyazinsky V.V. Theory of Learning. Modern interpretation: a tutorial. Moscow, ACADEMIA Publ., 2004. 188 p. (in Russian)

9. Efremova N.F. Test control in education: a textbook for high schools. Moscow, Logos Publ. 2007. 386 p.
10. Isaeva T.E. New European technologies for the formation of competences [Electronic resource]. Available at: http://mailto:Conf_teacher@rgups.ru (accessed 1 May 2018) (in Russian)
11. Krasilnikova E.V. The methodology of forming the linguistic and professional competence of future guide-translators in the system of additional professional education: on the material of the French language: Abstract Diss. PhD Ped. Sci. Yaroslavl, 2011. 23 p. (in Russian)
12. Krepkogorskaya E.V. National features of phraseological units with a phytonyme component in English and Russian [Electronic resource]. *Humanitarian scientific research*. 2013. no. 3. Available at: <http://human.snauka.ru/2013/03/2573> (accessed 1 May 2018). (in Russian)
13. Maslow A. Motivation and personality: Ch. The theory of human motivation. Saint-Petersburg, Eurasia Publ., 1999. 478 p. (in Russian)
14. Meshcheryakova E.V. Extracurricular work in a teacher training university as the factor of preparation of the future teachers for carrying out of out-of-class work with schoolboys: Abstract Diss. PhD Ped. Sci. Volgograd, 1994. 20 p. (in Russian)
15. Mudrik A.V. Communication in the process of education. The Pedagogical Society of Russia. Moscow, 2001. 320 p. (in Russian)
16. Petrova A.P. Pedagogical foundations of the formation of foreign-language professional and communicative competence in a non-linguistic high school Abstract Diss. PhD Ped. Sci. Yakutsk, 1999. 179 p. (in Russian)
17. Protasova E.Yu. Motherland N.M. Methods of teaching preschoolers to a foreign language: an educational-methodical manual. Moscow, Vlados Publ., 2010. 304 p. (in Russian)
18. Ptitsyn I.F. Pedagogical conditions of formation of intercultural competence of the secondary language personality of students: on the material of studying the Japanese language and culture: Abstract Diss. PhD Ped. Sci. Yakutsk, 2008. 214 p. (in Russian)
19. Self-realization of youth in society. Achievements. Problems. Prospects / ed. E.I. Tikhomirova. Samara: Asgard Publishing, 2009. 528 p. (in Russian)
20. Sergeeva N.N. Theoretical foundations of additional philological education in the pedagogical university: Abstract Diss. PhD Ped. Sci. Ekaterinburg, 1999. 331 p. (in Russian)
21. Slastenin V.A. and others. Pedagogy: Proc. allowance for stud. supreme. ped. training. Institutions. Moscow, Publishing Center "Academy", 2002. 576 p. (in Russian)
22. Federal State Standard of Higher Education [site]. Available at: <http://fgosvo.ru> (accessed 1 May 2018)
23. Khutorskoy A.V. Key competences: Technology of construction. *Public education*. 2004. no. 4. p. 137. (in Russian)
24. Shchukina G.I. Activization of cognitive activity of students in the educational process. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1979. 160 p. (in Russian)

Информация об авторах

Давыдова Екатерина Михайловна

(Россия, Якутск)

Старший преподаватель кафедры французской
филологии

Институт зарубежной филологии и регионоведения

Николаева Алла Дмитриевна

(Россия, Якутск)

Доктор педагогических наук, профессор,
Заведующий кафедрой педагогики
Педагогический институт. Северо-Восточный
федеральный университет

Information about the authors

Davydova Ekaterina Mikhailovna

(Russia, Yakutsk)

Senior lecturer

of the French Philology Department

Institute of Foreign Philology and Regional Studies

Nikolaeva Alla Dmitrievna

(Russia, Yakutsk)

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Chair of Pedagogy
Pedagogical Institute.
North-Eastern Federal University



Система образовательных услуг в Западной Сибири: обеспечение качества, доступности и социальности образования

В статье исследуются проблемы обеспечения в Западной Сибири качества образовательных услуг, создание структур, механизмов и инструментов организации указанной деятельности в региональных моделях управления качеством образования. Анализируются формирующиеся региональные модели на процессно-проектном, функциональном и предметном уровнях. Рассмотрены их возможности в обеспечении качества образовательных услуг, их доступности и социальности. Выявлены феномены «образовательной» миграции молодежи и ошибочного вывода, сделанного руководством страны о «перепроизводстве» высшего образования. Сделан вывод о том, что современная государственная политика в сфере образования создает нормативные условия для развития системы образовательных услуг.

Ключевые слова: образовательные услуги, региональные модели управления их качеством, социальность и доступность образования



The system of educational services in Western Siberia: quality assurance, accessibility, and socialibility

The article examines the problems of ensuring the quality of educational services in Western Siberia, the creation of structures, mechanisms and tools for the organization of these activities in the regional models of education quality management. In the article the emerging regional models at the process-project, functional and subject levels are analyzed. Their possibilities in ensuring quality of educational services, their availability and sociality are considered. The phenomena of "educational" migration of young people and erroneous conclusion made by the country's leadership about "overproduction" of higher education are revealed. It is concluded that modern state policy in the sphere of education creates normative conditions for the development of educational services.

Keywords: educational services, regional models of their quality management, sociality and accessibility of education

В обеспечении качества образовательных услуг, в соответствии с государственной образовательной политикой система образовательных услуг в Западной Сибири, как мы предполагаем, обязательно будет дополнять и развивать региональные модели управления качеством образования, базироваться, или, в крайнем случае, не противоречить идеям философии Всеобщего управления качеством в образовании (TQE – Total Quality Education) и международным стандартам качества ISO 9000 (отечественный аналог – система ГОСТ Р ИСО 9001) [1]. Главная идея новой философии качества – не просто добиться гарантированного удовлетворения потребителя, а постоянно развивать потребительский запрос за счет повышения гарантируемых па-

раметров качества [2]. Постоянное повышение качества в формате TQE обеспечивается вниманием к четырем составляющим образовательного процесса: кадрам, процессам, продуктам и партнерам. Подробнее об этих подходах и стандартах скажем в следующей главе, пока же охарактеризуем внедряемые модели управления качеством, т.к. они как раз и отражают местную реакцию на современную государственную образовательную политику в области качества.

Теоретическую основу анализа региональных моделей управления качеством образования образуют формальные теории управления организационными системами (В.Н. Бурков, Б. Данев, А.К. Еналеев, Д.А. Новиков и др.), продуктом которых стали математические конструкции, с

одной стороны, являющиеся универсальными, а, с другой стороны, позволяющие учитывать отраслевую специфику. С позиций формальных теорий управления мы анализируем формирующиеся региональные модели управления качеством, как минимум, на трех уровнях. На первом они изучаются в балансе процессного (обеспечивающее воспроизводство стабильного уровня качества) и проектного управления (обеспечивающего развитие самой системы образовательных услуг). На этом уровне можно сделать вывод о преобладании процессного управления, с неполным набором основных управленческих функций, что, в принципе, противоречит актуальной государственной программе «Развитие образования» [3], включенной с 1 января 2018 г. в число пилотных государственных программ с проектным управлением.

Представляя себе систему образования Западной Сибири как организационную и управляемую, на втором уровне мы выделяем четыре основных функций процессного управления: планирования, организации, стимулирования и контроля. Самая общая оценка заключается в том, что в исследуемый момент времени наиболее разработанной и реализованной на практике является функция контроля, частично реализованными – функции планирования и организации, и практически не реализованной – функция стимулирования. Наконец, на третьем уровне, модели управления качеством оцениваются в сравнении с многоплановым предметом управления, присутствующим организационным системам, где появляется возможность выделить организационное (управление составом и структурой), институциональное (управление ограничениями и нормами деятельности), мотивационное (управление предпочтениями), а также информационное (управление информированностью субъектов). В некоторых работах (например, у В.Н. Аверкина [4] и др. авторов) первые два вида, условно, принято объединять в административное управление, хотя на практике, определение «административное», чаще означает способ принятия и реализации управленческих решений, чем предмет управления. Именно на нем (если учесть, и теоретическое, и сложившееся на практике определения) сосредоточена «местная» образовательная политика, но административное управление, почти не препятствует свободе образовательных организаций в развитии сферы образовательных услуг (при условии их соответствия стандартам и регламентам), а, кроме того, гарантирует образовательным организациям относительную автономию. Более того, программы развития образования регионов, по-прежнему, опираются на вскрытые нами политико-экономические смыслы категории «образовательные услуги», и потому, по крайней мере, декларативно, придают свободе и инициативе в их развитии большое значение.

Возвращаясь к анализу, отметим, что, действуя в едином образовательном пространстве Западной Сибири, контактируя на научно-методическом и практическом уровнях, региональные органы управления образованием постепенно создают весьма схожие модели управления его качеством. Основные различия обнаруживаются не в сути и содержании управления, а в методологии описания модели. Общая характеристика современной ситуации заключается в том, что в новой логике (логике развития) сегодня сформированы только оценочные компоненты (как бы модели не назывались), остальные же компоненты управления все еще действуют в логике «выживания» и «самосохранения». В Омской области, в частности, разработана структурно-функциональная модель оценки качества [5], в которой выделены субъекты мониторинга (Региональный центр мониторинга и оценки качества образования, муниципальные и школьные координаторы), определены их функции. Процедуры и инструменты оценки (социальные паспорта, отчеты и рейтинги) определяются вне модели отдельными формами (включая интернет форматы), которые постоянно меняются и совершенствуются. Модель управления качеством образования Новосибирской области, по своему характеру, напротив, более процессуальная, как практический инструмент она позволяет выполнять оценку и самооценку качества с использованием 7 критериев и 46 показателей [6]. Претендуя на управление уже в своем названии, она «закрывает» далеко не все управленческие функции и по сути – это тоже пока только модель оценки качества. Аналогичной оценки заслуживает региональная система оценки качества образования в Кемеровской области [7]. Действующие положения о системе оценки качества образования в Томской области [8] и Алтайском крае [9], объединяет в себе структурно-функциональные и процессуальные аспекты. По своей сути, это все та же «...вертикально – интегрированная система получения, сбора, переработки, хранения и практического использования информации о показателях и индикаторах качества образования» [8]. Анализ и сопоставление моделей дает возможность определить, что они:

- базируются на едином понимании качества образования как интегральной характеристики региональной системы образования, отражающей степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям;

- используют идентичный состав критериев и показателей, сходные процедуры оценки, измерительные линейки и способы интерпретации полученных данных;

- предполагают наличие общественной и независимой оценки качества образования, возможность свободного участия в мониторинговых

процедурах всех потребителей образовательных услуг;

- вполне обеспечивают формирование адекватных и развивающих управленческих решений, дают возможность описывать управление в категориях развития.

Инфраструктурную основу оценки качества образования образуют специальные подразделения региональных институтов образования (Центр мониторинга и оценки качества образования Института развития образования Омской области, Центр мониторинга и оценки качества образования Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Отдел анализа и мониторинга Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования), или же самостоятельные организации, специально создаваемые для формирования региональных моделей управления качеством (Новосибирский институт мониторинга и развития образования, Областной центр мониторинга качества образования (Кемеровская область)). Организационно-управленческая реакция на посыл государственной образовательной политики в области качества заключается, в числе прочего, в наращивании функционала региональных институтов развития образования, представляющих из себя, в их современном состоянии, инновационные площадки развития системы образовательных услуг. Уже сегодня институты развития образования, по своему функционалу, опыту и месту в региональной образовательной политике, могут рассматриваться в качестве: центров стандартизации и контроля образовательных услуг; площадок интеграции общественных и государственных механизмов контроля их качества; площадок взаимодействия производства, науки и образования (основа образовательных кластеров); организаций, осуществляющих инновационное предложение образовательных услуг и в прочих статусах, определяющих их возможную роль главного субъекта управления развитием образовательных услуг. Иными словами, в сложившейся ситуации они вполне готовы «взять» на себя ту роль, которая им определена в концепции развития системы образовательных услуг в Западной Сибири.

Формирующиеся в субъектах Российской Федерации модели управления качеством образования уже на современном уровне их разработки сочетают в себе формальную, государственную и независимую оценку, представляющую собой «... совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных организаций и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов субъектов РСОКО (региональной систе-

мы оценки качества образования), участников образовательного процесса и общественности» [10]. Независимая оценка дублирует возможности формальной оценки качества образования и использует аналогичные инструменты, базируется на одних и тех же эмпирических данных, но, как показывает практика, пока они существуют параллельно государственной.

Таким образом, организационно-управленческая реакция органов управления образованием на посыл государственной политики в области качества образования в регионах весьма схожа и выражается в постепенном формировании и внедрении в практику моделей управления качеством. В реализации государственной образовательной политики Омская, Новосибирская, Томская, Кемеровская области и Алтайский край используют, в основном, административное процессное управление, модели которого, на современном этапе их развития, поддерживают, в основном, функции контроля. Вместе с тем, усиливая стандартизацию, регламентацию и контроль образовательных услуг, местная власть ожидает от образовательных организаций инициативы и активности, не препятствуя, по крайней мере, на законодательном и программном уровне, их свободе и относительной автономии. Реализация государственной политики в области качества обеспечивает, на наш взгляд, три потенциальных задачи развития системы образовательных услуг, связанные с региональными моделями управления качеством образования:

- установление баланса между процессным и проектным видами управления, обеспечивающего достижение нового качества за счет развития системы образовательных услуг;

- восполнение дефицитных функций процессного управления качеством, в особенности – функции стимулирования;

- расширение предмета управления качеством образования, меняющее устоявшуюся практику административного управления.

Социальность образования – есть еще один приоритет государственной образовательной политики, который определяет миссию и направление развития системы образовательных услуг и вызывает определенную управленческую реакцию на региональном уровне. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» достаточно бескомпромиссно определяет образование как «... единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образо-

вательных потребностей и интересов» [11]. Реализовать этот посыл на практике, после прямого государственного управления в СССР, а затем нескольких десятилетий свободного образовательного рынка на постсоветском пространстве достаточно сложно, при этом сами пути реализации находятся, преимущественно, в поле образовательных услуг.

Как сущностная характеристика образования, его социальность «... отражает динамику потребностей, способностей и целей, культуросообразных, гуманистически ориентированных, индивидуальных по способу освоения и интериоризации и коллективных по формам причуждения» [12, С. 63]. В связи с государственной политикой, социальность, очевидно, является переменной характеристикой, отражающей определенный и актуальный баланс некоторых реализуемых установок, которые подробно раскрыты в диссертационном исследовании И.А. Мавриной [12]. У автора социальность образования рассматривается от лица социума (социальной общности, характеризующей территориальной принадлежностью, совместным существованием, общностью совместной хозяйственной, экономической и политической деятельности, влиянием на каждого индивида [12, С.47]) и самой личности. С этих позиций, которые мы, безусловно, разделяем, проявляются, как сама государственная политика, так и потенциальные возможности системы образовательных услуг.

Две оценочные позиции дают возможность определить, что государственная образовательная политика в отношении социальности реализуется неравномерно. С позиции личности социальность образования, как нам кажется, на региональном уровне пока реализована слабее. «Социальность образования определяет вопрос о целях (образования) с неожиданной стороны, – пишет И.А. Маврина, а именно, - каково соотношение «навязываемых», т.е. предлагаемых для некритичного усвоения и причуждения целей образования личности и социума и свободно, индивидуально формируемых целей» [12, С. 65]. Вопрос о самостоятельном целеполагании в современном образовании все еще проблематичен, но именно этот факт, в сочетании с заявленной социальностью образования, требует обращения к системе образовательных услуг, реально обеспечивающей совместное (заказчик и исполнитель) формирование цели, в рамках установленных стандартов и в полном соответствии с имеющимися возможностями. Использование возможностей системы образовательных услуг для достижения признака социальности в постановке целей образования, скорее всего, потребует изменение процедуральной и договорной частей услуги.

Проблема неуправляемости индивидуального целеполагания связана со слабо развитой практикой самостоятельного формирования це-

лей образования (а значит и всех остальных составляющих образовательной услуги), пока характерной для Западной Сибири. Исследование политики образовательных организаций (метод целевой контрольной закупки) в Омской, Новосибирской и Кемеровской областях показало, что они гораздо чаще предоставляют заказчику свободу выбора из имеющихся предложений, чем формируют цель и содержание образовательной услуги вместе с ним. Действительно заданной, по крайней мере, на уровне предложения, является дифференциация образовательных стандартов и разнообразие образовательных систем. К такому выводу можно прийти на основе анализа предложений, представленных на информационных ресурсах образовательных организаций. Расширение образовательных предложений, хотя и усиливает возможность совпадений выбора и значимых целей образования, но еще далеко не обеспечивает их личного присвоения. Вместе с тем, потенциальная возможность самостоятельного формирования образовательной программы, выбора индивидуального маршрута заявлена во всех организациях, где проводилась контрольная закупка.

Попутно выявлена и другая сторона проблемы. В Томской области и Алтайском крае проведено иное исследование (в нем принимали участие структурные подразделения дополнительного образования трех вузов и двух институтов развития образования). По его условиям, заказчику самому настойчиво предлагалось определить необходимую ему услугу (цели, содержания, формы и методы), но, в подавляющем большинстве случаев, заказчик отказывался от такой возможности. Исключение составляет корпоративное образование, где формированием заказа занимаются профессиональные менеджеры. Таким образом, можно предположить, что реализация посылы к социальности, заявленного в государственной политике на федеральном уровне, на местах еще требует развития субъектов образовательных отношений и формирования гибкой практики определения образовательной услуги.

Несколько в противовес принципам социальности, программы развития образования в Омской, Новосибирской, Томской, Кемеровской областях и Алтайском крае ориентируются на потребности рынка труда, не всегда совпадающие с запросами личности. Стремясь к соответствию меняющегося рынка труда и системы образования, региональные власти обращаются, прежде всего, к потребностям социально-экономического развития регионов, навязывая личности не в полной мере разделяемые ею образовательные возможности. Несомненно, преследуется благая и вполне разделяемая экономистами цель, но противоречащая изменению образовательной политики в сторону социальности. Как следствие – образовательная эмиграция молодежи. Не

имея возможности получить достоверные данные об образовательной миграции, сошлемся на данные территориальных органов статистики по убыли (приросту) трудоспособного населения. В 2017 г., когда готовился данный материал, прирост населения в трудоспособном возрасте зафиксирован в Новосибирской (12253 человека) и, незначительно, Томской (211 человек) областях. В Омской (-4325), Кемеровской (-1409) областях и Алтайском крае (-5004) достаточно долго сохраняется убыль этой категории населения [13]. Анализируя данные, мы принимаем во внимание расчеты, представленные Л.Б. Карачуриной и Н.В. Мкртычан, согласно которым на возраст от 18 до 25 лет приходится пик межрегиональной и международной миграции, в этом промежутке находится до 30% всего миграционного потока, а основная причина – удовлетворение потребности в образовании [14].

Оперирование ограничениями в сфере официального образования оснащено множеством методов, из которых главными является государственный заказ, подразумевающий субсидии на его выполнение. В сущности – это необходимый компромисс между свободой выбора и прямым кибернетическим управлением социально-экономическим развитием, но личные образовательные запросы, как известно, в любой исторический период шире, чем потребности государства. Важным мы считаем тот факт, что в системе образовательных услуг, в рамках существующих стандартов, норм и регламентов, свобода в реализации принципов социальности образования никак не ограничена, но и не используется в полной мере. Воспользоваться этой свободой – значит, как нам кажется, отойти от прямого управления социально-экономическим развитием Западной Сибири к управлению через развитие человеческого капитала. В таком переходе кроется одна из потенциальных задач развития и системы образовательных услуг, постоянно компенсирующей дефициты формального образования в сравнении с потребностями населения.

Отметим также, что приоритетная ориентация региональной власти на рынок труда часто оказывает «мягкое» косвенное влияние и на некоторые другие признаки социальности образования. Например, острая потребность в рабочих кадрах заставила декларировать ошибочный, на наш взгляд, тезис о перепроизводстве высшего образования. В совокупности с ложной невостребованностью социумом образованной личности, которая, как мысль, оформилась еще в 90-е годы, такие декларации влияют на личную востребованность образования и общественное сознание. Сокращение образовательных организаций и образовательных программ, неизбежное при качественном изменении системы образования, рождает идеи об интеллектуальной перенасыщенности и абстрактности образова-

ния, которое якобы, больше всего, нуждается в переориентации на практику и упрощении.

Участие общественных институтов и самой личности в управлении образованием обеспечено настолько, насколько в Западной Сибири сформированы сами модели управления. В нынешнем состоянии, участие общественных институтов инициируется в контрольно-оценочных компонентах управления, а также для того, чтобы сделать процесс развития образования более открытым и «прозрачным».

Независимая (общественная и профессиональная) оценка качества образования – тренд современного развития региональных моделей управления качеством. Неслучайно проблеме ее эффективности посвящено такое количество форумов, которое даже не в полной мере поддается учету. Пока еще можно утверждать, что общая консолидированная оценка общественному участию в управлении образованием, сложившемуся на современном этапе реализации государственной образовательной политики еще не сложилась. Для нас весьма вероятной выглядит возможность противодействие региональных органов управления образованием развитию общественных моделей управления в случае, если их роль существенно возрастет. С другой стороны, общественные компоненты управления образованием уже сегодня способствуют осмыслению многомерного и поливариативного социального заказа и в таком качестве расцениваются руководителями институтов развития образования (общее название), с которыми мы обсуждали эту тему.

Эти беседы дали нам и другой результат. По оценкам наших коллег, готовность системы образования видоизменяться под уникальный социальный заказ образованию в Западной Сибири выше, чем способность социальных институтов сформулировать такой заказ. По общему мнению, в том, чтобы помочь, осуществляя совместную работу по планированию образовательного процесса, субъектам социального заказа осознать, осмыслить и сформулировать свои требования образованию заключается еще одна потенциальная задача системы образовательных услуг.

Таким образом, социальность образования, заявленная на федеральном уровне, в Западной Сибири пока реализована не полностью, однако потребность в ее реализации понятна и разделяется всеми субъектами. Обеспечение социальности – это:

- создание условий для свободного индивидуального формирования целей образования;
- развитие уникального социального заказа образованию;
- обеспечение свободного доступа к интеллектуальным образовательным технологиям.

Наконец, третьим приоритетом государственной образовательной политики является доступ-

ность образования и надо отметить, что именно в его достижении заметны, как наиболее значимые результаты, так и использование возможностей системы образовательных услуг.

Потенциальная задача системы образовательных услуг раскрывается в том случае, если обратиться к проблеме, так называемой «рамочной доступности образования», которая, как правило, обеспечена в Западной Сибири. Рамочная доступность показывает, всего-навсего, соотношение потребности и возможности в абсолютных цифрах, она вовсе не равнозначна спросу, в то время как именно опережающий спрос является исторической предпосылкой и основой системы образовательных услуг. Покажем это на примере дошкольного образования. Здесь обращает внимание на себя тот факт, что достижение полной доступности дошкольного образования констатируется простым сопоставлением численности детей дошкольного возраста и наличием мест. Полевые исследования в Омской, Новосибирской и Кемеровской областях (контрольные посещения, интернет-мониторинг, проведенный институтами развития образования, опросы родителей детей дошкольного возраста ($\Sigma=814$), педагогов ($\Sigma=163$) и руководителей образовательных организаций ($\Sigma=29$)), дают возможность определить, что дошкольные образовательные организации находятся в критической близости к пределу наполняемости, а отдельные – выходят за этот предел. Проблемы с очередью, которые официально не признаются органами управления образованием, формируются в связи с желанием посещать конкретную образовательную организацию, отвечающую запросам родителей. Исследования дали возможность выявить общие направления развития спроса на дошкольное образование, его сегменты «не заполненные» официальной образовательной системой:

- получение образовательных услуг в непосредственной близости от места жительства, места работы родителей, транспортных узлов и пр.;
- повышенные требования к инфраструктуре образовательной организации, ее оборудованию и оснащению, экологическим и валеологическим условиям образования детей, питанию и медицинскому обслуживанию;
- наличие коррекционных и реабилитирующих программ (в особенности – логопедия и кор-

рекция физического развития), развитие инклюзивного образования;

- ранняя диагностика способностей и развитие одаренности;

- воспитательная составляющая дошкольного образования. Этот, далеко не полный перечень включает в себя только первые из пяти рангов, достаточных для того, чтобы констатировать переход спроса на образовательные услуги в дошкольном образовании в иное, качественное измерение.

Другой пример – развитие инклюзивного образования, где доступность констатируется по материальной инфраструктуре, но игнорирует неохватываемое множество диагнозов и особых образовательных потребностей детей. Рамочная доступность – это пандусы, лифты, специально оборудованные комнаты для гигиены, пр. и, в лучшем случае, общая подготовка педагогов. При всей важности этих вещей, в число критериев не включена возможность многообразия, вариативности и гибкости востребованных образовательных услуг. Не продолжая достаточно длинный перечень примеров, отметим, что региональными властями для развития доступности образования сделано очень многое и, фактически, решены самые трудные – материальные вопросы. На новом же уровне постановки и решения проблемы доступности образования возникает потенциальная задача перехода от рамочной к реальной доступности, и эта задача будет поставлена перед системой образовательных услуг.

Резюмируя предпринятое нами аналитическое исследование государственной образовательной политики, еще раз подчеркнем, что она создает благоприятной нормативное поле для развития образовательных услуг. Три ее основных акцента: качество, социальность и доступность, вызывают достаточно четкую управленческую реакцию на местах, которая, в основном, актуализирует традиционные исторические предпосылки развития системы образовательных услуг. Ориентируясь на современную государственную образовательную политику, перед системой образовательных услуг вполне можно поставить те задачи развития, которые легли в основу современной государственной политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 декабря 2014 г. № 1547 [электронный ресурс] // Гарант. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/70859410/paragraph/1:1> (дата обращения 20.02.2018)
2. Sallis E. Total Quality Management in Education. New York: Published by Routledge, 2009. 182 p.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года №1642 [электронный ресурс] // Правительство России. Available at: <http://government.ru/docs/> (дата обращения 20.02.2018)
4. Аверкин В.Н. Административное управление территориальными образовательными системами: Монография. Ком. образования Администрации Новгор. обл., Новгор. регион. центр развития образования, 1999. 194 с.
5. Региональная система оценки качества образования [электронный ресурс] // Институт развития образования Омской

- области. Available at: <http://irooo.ru/deyatelnost-tsentra-monitoringa-i-otsenki-kachestva-obrazovaniya/1059-konkurs-munitsipalnykh-sistem-otsenki-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения 16.02.2018)
6. Внедрение модели системы управления качеством образования в общеобразовательных учреждениях Новосибирской области [электронный ресурс] // Авангард образования Новосибирского района. Available at: <http://edunor.ru/regionalnye-proekty/2-uncategorised/311-vnedrenie-modeli-sistemy-upravleniya-kachestvom-obrazovaniya-v-obshcheobrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh-novosibirskoj-oblasti> (дата обращения 15.02.2018)
 7. Положение о региональной системе оценки качества образования Кемеровской области [электронный ресурс] // Областной центр мониторинга качества образования. Available at: http://ocmko.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=184 (дата обращения 15.02.2018)
 8. Об утверждении Положения о региональной системе оценки качества образования в Томской области. Департамент общего образования Томской области. Приказ № 1477 от 26.11.2008 г. [электронный ресурс] // Департамент общего образования Томской области. Available at: <https://edu.tomsk.gov.ru/documents/front> (дата обращения 15.02.2018)
 9. Об утверждении Положения о региональной системе оценки качества образования (РСОКО) Алтайского края. Приказ управления Алтайского края по образованию и делам молодежи №3294 от 28.10.2008 [электронный ресурс] // Электронный мониторинг. Available at: <http://www.edudata.ru/kpmo/info/13811.html> (дата обращения 15.02.2018)
 10. Модель региональной системы независимой оценки качества образования Новосибирской области 2017 г. [электронный ресурс] // Новосибирский институт мониторинга и развития образования. Available at: <http://nimro.ru/> (дата обращения 16.02.2018)
 11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [электронный ресурс] // Консультант Плюс. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 16.04.2018)
 12. Маврина И.А. Социальность как сущностная характеристика современного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2000. 418 с.
 13. Демографические процессы в Омской области на фоне регионов Сибирского федерального округа [электронный ресурс] // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Омской области. Available at: http://omsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/omsk/ru/statistics/population/ (дата обращения 21.03.2018)
 14. Карачурина Л.Б., Мкртычян Н.В. Межрегиональная миграция в России: возрастные особенности // Демографическое обозрение. 2016, Т. 3. № 4. С.47-65

REFERENCES

1. On the approval of indicators that characterize the general criteria for assessing the quality of educational activities of organizations that carry out educational activities. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 5, 2014 No. 1547 // Garant. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/70859410/paragraph/1:1> (accessed 20 May 2018) (in Russian)
2. Sallis E. Total Quality Management in Education. New York: Published by Routledge, 2009. 182 p. (in Russian)
3. On the approval of the state program of the Russian Federation "Development of Education." Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017. No. 1642 // Government of Russia. Available at: <http://government.ru/docs/> (accessed 20 May 2018) (in Russian)
4. Averkin V.N. Administrative management of territorial educational systems: Monograph. Com. formation of the Administration of Novgorod region, Novgorod. Region center for the development of education, 1999. 194 p. (in Russian)
5. Regional system for assessing the quality of education // Institute for Educational Development of the Omsk Region. Available at: <http://irooo.ru/deyatelnost-tsentra-monitoringa-i-otsenki-kachestva-obrazovaniya/1059-konkurs-munitsipalnykh-sistem-otsenki-kachestva-obrazovaniya> (accessed 20 May 2018) (in Russian)
6. Introduction of the model of the quality management system in the general education institutions of the Novosibirsk region // Avantgarde of education of the Novosibirsk region. Available at: <http://edunor.ru/regionalnye-proekty/2-uncategorised/311-vnedrenie-modeli-sistemy-upravleniya-kachestvom-obrazovaniya-v-obshcheobrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh-novosibirskoj-oblasti> (accessed 20 May 2018) (in Russian)
7. Regulations on the regional system for assessing the quality of education in the Kemerovo Region // Regional Center for Monitoring the Quality of Education. Available at: http://ocmko.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=184 (accessed 20 May 2018) (in Russian)
8. On the approval of the Regulation on the regional system for assessing the quality of education in the Tomsk region. Department of general education of Tomsk region. Order No. 1477 of 26.11.2008 // Department of general education of Tomsk region. Available at: <https://edu.tomsk.gov.ru/documents/front> (accessed 20 May 2018) (in Russian)
9. On the approval of the Regulations on the Regional System for Evaluation of the Quality of Education (ROSCO) of the Altai Territory. Order of the Altai Territory Administration for Education and Youth Affairs No. 3294 dated October 28, 2008 // Electronic monitoring. Available at: <http://www.edudata.ru/kpmo/info/13811.html> (accessed 20 May 2018) (in Russian)
10. Model of the regional system of independent assessment of the quality of education in the Novosibirsk Region in 2017. Novosibirsk Institute for Monitoring and Development of Education. Available at: <http://nimro.ru/> (accessed 20 May 2018) (in Russian)
11. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 // Consultant Plus. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 20 May 2018) (in Russian)
12. Mavrina I.A. Sociality as an essential characteristic of modern education: Dis. Dr. Ped. Sciences. Omsk, 2000. 418 p. (in Russian)
13. Demographic processes in the Omsk region against the background of the regions of the Siberian Federal District // Territorial organ of the Federal State Statistics Service for the Omsk region. Available at: http://omsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/omsk/ru/statistics/population/ (accessed 20 May 2018) (in Russian)
14. Karachurina L.B., Mkrtychyan N.V. Interregional migration in Russia: age features. *Demographic Review*. 2016, Vol. 3, No. 4. P.47-65. (in Russian)

Информация об авторе
Ярославцева Наталья Васильевна
 (Россия, г. Новосибирск)
 Кандидат педагогических наук, директор
 Новосибирский институт мониторинга и развития
 образования
 E-mail: nvya.nimro@gmail.com

Information about the author
Yaroslavtseva Natalya Vasilyevna
 (Russia, Novosibirsk)
 PhD of Pedagogical Sciences, Director
 Novosibirsk Institute for Monitoring and Development
 of Education
 E-mail: nvya.nimro@gmail.com



Проект «Открытое образование»: этапы реализации в образовательной организации

Построение единого информационно-образовательного пространства в образовательной организации возможно через реализацию проекта «Открытое образование». Целью такого проекта является не только обеспечение доступности и непрерывности образования, но и улучшение его качества. В статье рассматриваются основные этапы такого проекта и определяются задачи для их реализации. Первый этап носит аналитический характер, второй – стратегический. Третий этап предполагает внедрение электронного обучения в образовательной организации. Четвертый этап ориентирован на взаимодействие со сторонними образовательными организациями, а пятый этап оценивает эффективность применения электронного обучения в образовательной организации. На каждом из этапов предлагаются конкретные мероприятия, которые могут варьироваться в зависимости от специфики образовательной организации. Проект реализуется в рамках системно-деятельностного подхода, поэтому комплекс мероприятий на каждом из этапов представлен в единой системе внедрения электронного обучения и ориентирован на все категории обучающихся.

Ключевые слова: открытое образование, информационно-образовательное пространство, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, системно-деятельностный подход



The project “Open education”: the phases of implementation in an educational organization

An educational information area can be realized in an educational organization with the Project “open education”. The main objective of the project is not only to ensure accessibility and continuity in the education, but also to improve the quality. The major project phases are described and the tasks are formulated in the article. The first phase is analytical and the second is strategic. The third phase implements e-learning in an educational organization. The fourth phase is focused on interaction with outside educational organizations. The fifth evaluates the effectiveness of e-learning in an educational organization. At each phase specific activities are proposed and they can be different depending on the organization’s specificities. The project is implemented through the system and activity approach, therefore the set of actions at each phases is presented in a system of e-learning and intended for all categories of students.

Keywords: open education, information educational area, e-learning, distant learning technology, system and activity approach

Реалии современного образовательного процесса требуют от образовательной организации построения единого информационно-образовательного пространства для организации электронного обучения (далее ЭО) и применения дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ). Целостность, открытость, доступность, динамизм, модульность будут являться ключевыми характеристиками такого пространства [2, с. 22; 3, с. 158].

Введем термины, которые будут использоваться далее в работе:

- *Открытое образование* – система организационных, педагогических и информационных технологий для обеспечения гибкого доступа к образованию всех категорий обучающихся [3; 7, с.7].
- *Электронное обучение* – организация образовательной деятельности с применением информационных технологий, технических средств, а также информаци-

онно-телекоммуникационных сетей [10].

- *Дистанционные образовательные технологии* – образовательные технологии, реализуемые с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников [10].
- *Информационно-образовательное пространство* – пространство, в котором информация используется для образовательных целей [4, с. 196].
- *Электронная информационно-образовательная среда* – совокупность инструментальных средств, технологий и ресурсов, обеспечивающих условия для организации электронного обучения [5].
- *Системно-деятельностный подход* – интеграция системного и деятельностного подходов, при котором на передний план выходит самоопределение обучающихся в учебном процессе [8, с. 42].

Как спроектировать единое информационно-образовательное пространство в образовательной организации? Какие основные этапы можно определить для его реализации? Следует учитывать наработанный опыт, а также понимать, что конфигурация и наполнение пространства в образовательной организации может варьироваться в зависимости от его специфики. [6, с.160]

В данной статье рассматривается опыт построения открытого информационно-образовательного пространства через реализацию проекта «Открытое образование».

Цель проекта – повышение качества образовательных услуг и обеспечение общедоступности образования. К основным этапам реализации данного проекта относятся следующие:

1. *Оценка* уровня применения ЭО и ДОТ в образовательной организации.
2. *Разработка* общей стратегии развития ЭО.
3. *Внедрение* ЭО в образовательной организации.
4. *Взаимодействие* со сторонними организациями через образовательное пространство организации.
5. *Оценка* эффективности применения ЭО и ДОТ в образовательной организации.

Остановимся более подробно на каждом этапе. **Первый этап** предполагает оценку уровня применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательной организации.

Для реализации данного этапа необходимо проведение мониторингов по различным показателям. Перечень данных показателей (как на уровне учебных подразделений, так и в организации в целом) определяется образовательной организацией самостоятельно. Это могут быть бинарные, процентные или количественные показатели.

Возможными показателями внедрения электронного обучения на уровне образовательной

организации в целом могут быть следующие.

Процентные показатели определяют:

- Процент электронных образовательных ресурсов (далее ЭОР) от общего количества дисциплин по образовательным программам.
- Процент ЭОР от общего количества дисциплин для иностранных обучающихся.
- Процент обучающихся, использующих при обучении *хотя бы один* ЭОР, от общего числа обучающихся.
- Процент обучающихся, использующих при обучении ЭОР по всем изучаемым дисциплинам, от общего числа обучающихся.
- Процент педагогических работников, прошедших повышение квалификации по программам ЭО, от общего числа работников.

Количественные показатели могут представлять:

- Количество используемых в образовательной организации ЭОР.
- Количество интернет-мероприятий для обучающихся: конкурсов и олимпиад, виртуальных клубов и других учебно-образовательных проектов.
- Количество интернет-конференций и вебинаров разного уровня.
- Число участников «Школы IT-педагога».
- Количество договоров со сторонними организациями по вопросам взаимодействия в области ЭО и применения ДОТ.
- Количество пользователей образовательного портала (как данной организации, так и внешних пользователей).

Показатели, связанные с внедрением ЭО, на уровне учебных подразделений организации (институтов, факультетов, кафедр):

- Доля электронного ресурсного обеспечения.
- Коэффициент технической сложности наполнения ЭОР (агрегированный показатель интерактивно-образовательных модулей, предназначенных для представления материала в ЭОР).

Второй этап включает в себя разработку общей стратегии развития электронного обучения в данной образовательной организации. На данном этапе выделяются *следующие задачи:*

- Формирование платформы для организации ЭО в образовательной организации.
- Популяризация данной платформы.
- Соблюдение организацией правил применения ЭО.

Для реализации *первой задачи* необходимо правильно выбрать электронную информационно-образовательную среду в качестве платформы для организации электронного обучения. Например, система дистанционного обучения Moodle, iLogos, Mirapolis Virtual Room, Гекадем и др. Следует рассмотреть все преимущества, ко-

торая данная образовательная среда может предоставить для обучающихся, педагогических работников и для образовательной организации в целом [1, с. 301-302].

Для реализации *второй задачи* данного этапа требуется популяризация выбранной платформы для организации ЭО [2, с. 23-24]. Для этого необходимы следующие мероприятия:

- Персонализация образовательного портала. Например:

SOVA (Special Open Virtual learning Areal / Открытое специализированное виртуальное образовательное пространство);

BELCA (Baikal E-Learning Campus / Байкальское виртуальное образовательное пространство электронного обучения);

KEDR (Knowledgeable Efficient Distance Realm / Развитая эффективная дистанционная среда);

PCHELA (Predial Campus Highly Effective E-learning Areal / Высокоэффективное электронное обучающее пространство аграрного института).

- Презентация образовательного портала в социальных сетях: <https://www.facebook.com>; <https://www.youtube.com>, <https://vk.com>; <https://www.instagram.com> и др.
- Разработка стилистической концепции: логотип, фирменный стиль.

Для соблюдения единых правил применения электронного обучения в данной образовательной организации требуется единое документационное обеспечение по организации ЭО. Наряду с действующими нормативными документами Министерства образования и науки России по ЭО [9; 10] разрабатываются локальные акты по организации ЭО.

Возможные следующие локальные документы:

- *Положение о структурном подразделении*, ответственном за организацию электронного обучения, где прописывается организационная структура, функции, взаимодействие, права, обязанности и ответственность при организации электронного обучения в образовательной организации.

- *Положение о применении электронного обучения и дистанционных образовательных технологий*, регламентирующее процесс организации ЭО и применения ДОТ при реализации образовательных программ в образовательной организации.

- *Положение об электронном образовательном ресурсе*, которое будет определять единые требования к содержанию, структуре и правилам оформления ЭОР при применении ЭО в образовательной организации.

На **третьем этапе**, этапе внедрения электронного обучения, в образовательной организации создаются условия для организации ЭО и применения ДОТ. На этом этапе основными *задачами* являются:

- Подготовка кадрового, технического и программного обеспечения.

- Повышение академической мобильности.
- Диверсификация образовательных услуг.
- Повышение ИТ-компетенции обучающихся и педагогических работников.

Для реализации *первой задачи* создается структурное подразделение, отвечающее за разработку и реализацию стратегии ЭО в образовательной организации (например, центр электронного обучения). Здесь же требуется подготовка (а при необходимости закупка) серверного оборудования и программного обеспечения, технические характеристики которого удовлетворяют требованиям функционирования электронной информационно-образовательной среды, выбранной в качестве платформы для организации ЭО.

Для реализации *второй и третьей задач* данного этапа требуется электронное ресурсное обеспечение всех направлений деятельности: образовательной, воспитательной, профориентационной, социально-ориентированной, а также деятельности по решению административных задач.

Для повышения ИТ-компетенции обучающихся и педагогических работников (*четвертая задача*) организуется не только обучение, но и техническая поддержка пользователей. Для обучающихся проводятся аудиторные семинары, для круглосуточного доступа в портале размещаются видео-инструкции. Для педагогических работников проводятся аудиторные обучающие семинары и краткосрочные курсы повышения квалификации (например, по программе «Использование ЭОР при реализации образовательных программ»). Возможна также организация «Виртуальной школы ИТ-педагога» для доступа к материалам в любое удобное время.

Четвертый этап проекта предполагает взаимодействие с образовательными организациями посредством электронной информационно-образовательной среды (платформы) образовательной организации. На данном этапе открываются виртуальные представительства, разрабатываются открытые ЭОР на Национальной платформе открытого образования.

Пятый этап требует оценки эффективности внедрения электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий в данной образовательной организации. Данный этап необходим для определения уровня развития электронного обучения. Для реализации данного этапа проводятся повторные мониторинги для сравнения показателей и определения корректирующих действий [2, с. 25].

Проект «Открытое образование» реализуется в течение нескольких лет в образовательных организациях г. Иркутска и г. Читы. Этапы, задачи и мероприятия проекта сформированы с учетом оценки внедрения электронного обучения в образовательных организациях и проведения корректирующих действий.



Рис.1 Образовательный портал колледжа управления и предпринимательства, <http://sova.irkcollege.ru>

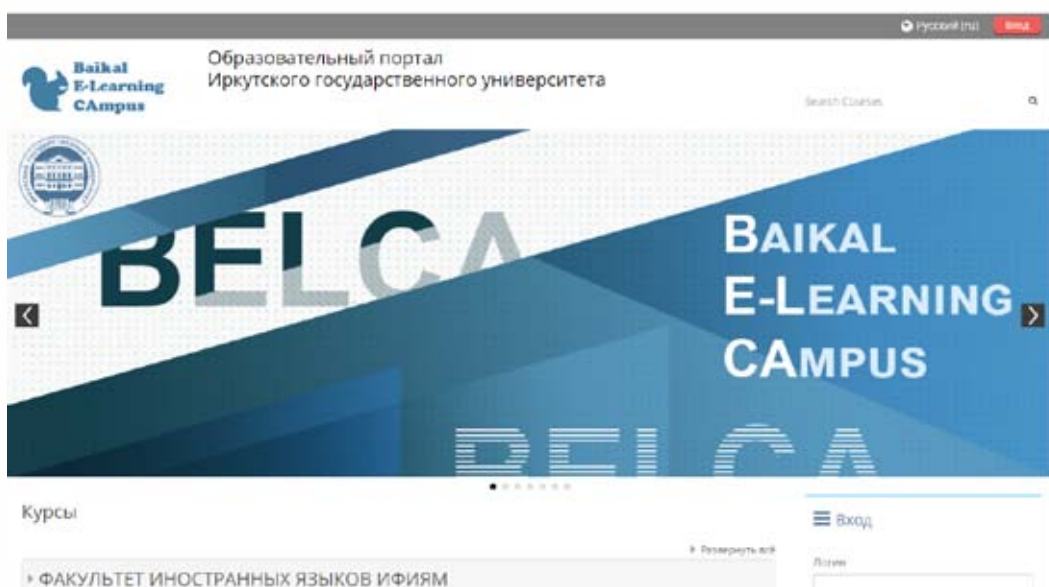


Рис.2 Образовательный портал Иркутского государственного университета, <http://belca.isu.ru/>

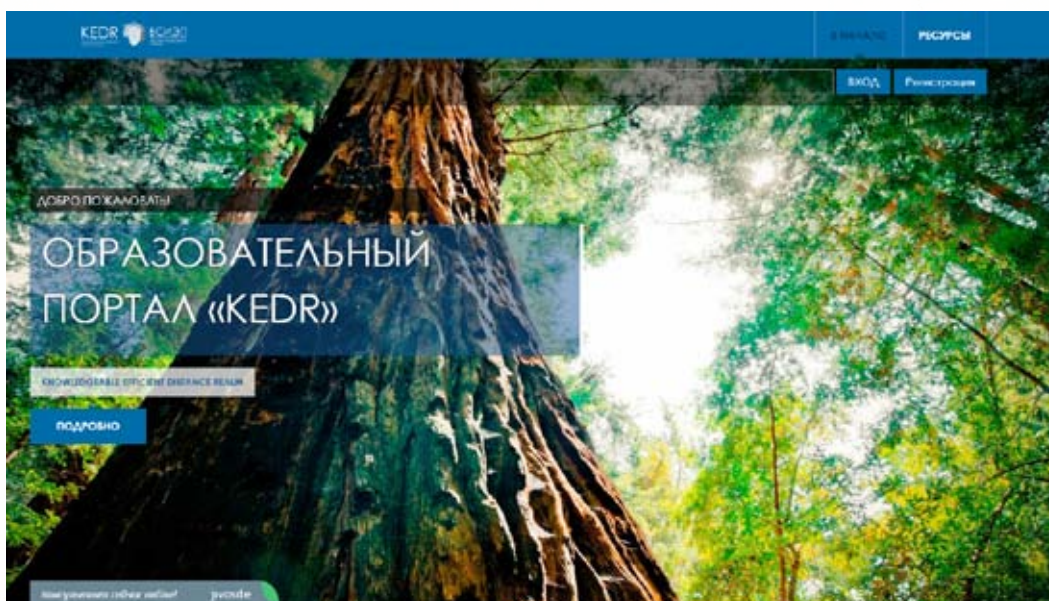


Рис.3 Образовательный портал Восточно-Сибирского института экономики и права, <http://vsiep-online.ru>



Рис.4. Образовательный портал Забайкальского аграрного института, <http://95.189.103.94/moodle>

Проект «Открытое образование» реализуется в рамках системно-деятельностного подхода при внедрении электронного обучения в образовательной организации, где

каждый этап ориентирован на достижение основного результата, повышения качества образовательных услуг для всех категорий обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдосенко Е.В. Десять аргументов за применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при обучении иностранным языкам // Вестник Иркутского государственного технического университета. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2015. № 5 (100). С. 301-305.
2. Авдосенко Е.В., Куйдин А.А. Модель открытого информационно-образовательного пространства образовательной организации // Электронное обучение и дистанционные технологии в образовании: опыт и перспективы развития. Иркутск: САПЭУ, 2015. С.22-25.
3. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения [Электронный ресурс] / Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006>. (дата обращения 28.04.2018)
4. Максимова Н. А. Моделирование информационно-образовательной среды учебного заведения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 5. С. 195–200. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16114.htm> (дата обращения 29.04.2018).
5. Методические рекомендации по организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий / Информационно-правовое обеспечение Гарант. <http://base.garant.ru> (дата обращения 29.04.2018)
6. Никитина Е.Ю., Курносова С.А. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор подготовки компетентного выпускника // Вестник ЧГПУ. 2012. № 4. С. 148-162.
7. Нохрин Е.В. Проблемы реализации открытого образования // Педагогическое образование в России. 2017. № 4. С.6-10.
8. Парфёнова А.В. Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2013. № 1. С. 40-45.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» / Министерство юстиции Российской Федерации. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/36757> (дата обращения 28.04.2018)
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 / Общие положения Федерального закона об образовании 2018. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 28.04.2018)

REFERENCES

1. Avdosenko E.V. Ten arguments for the use of e-learning and distance education technologies in teaching foreign languages. *Bulletin of the Irkutsk State Technical University*. Irkutsk: Publishing House of IrSTU, 2015. no. 5 (100). pp. 301-305. (in Russian)
2. Avdosenko E.V., Kuidin A.A. Model of the open information and educational space of the educational organization // *Electronic learning and distance technologies in education: experience and development prospects*. Irkutsk, SAPEU Publ., 2015. pp.22-25. (in Russian)
3. GOST R 52653-2006. Information and communication technologies in education. Terms and definitions [Electronic resource] / Electronic fund of legal and normative technical documentation. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006>. (accessed 1 May 2018) (in Russian)
4. Maksimova N.A. Modeling of the information-educational environment of the educational institution. *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*. 2016. no. 5. pp. 195-200. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/16114.htm> (accessed 1 May

- 2018). (in Russian)
5. Methodical recommendations on the organization of the educational process using remote educational technologies / Information and legal support Garant. Available at: <http://base.garant.ru> (accessed 1 May 2018) (in Russian)
 6. Nikitina E.Yu., Kurnosova S.A. Informational and educational space of the university as a factor in the preparation of a competent graduate. *Herald of CSPU*. 2012. no. 4. pp. 148-162. (in Russian)
 7. Nokhrin E.V. Problems of realization of open education. *Pedagogical education in Russia*. 2017. no. 4. pp. 6-10. (in Russian)
 8. Parfyonova A.V. The Moodle Distance Learning Shell as a Means for Implementing the System-Activity Approach. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education*. 2013. no. 1. pp. 40-45. (in Russian)
 9. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 23, 2017 No. 816 "On Approving the Procedure for the Application of E-Learning and Distance Learning Technologies by Educational Organizations in the Implementation of Educational Programs" / Ministry of Justice of the Russian Federation. Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/36757> (circulation date April 28, 2013) (in Russian)
 10. Federal Law "On Education in the Russian Federation" N 273-FZ of December 29, 2012 as amended in 2018 / General provisions of the Federal Education Act 2018. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (accessed 1 May 2018) (in Russian)

Информация об авторах

Авдосенко Елена Валериановна

(Россия, Иркутск)

Кандидат филологических наук, доцент
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
E-mail: aev74@mail.ru

Куйдин Анатолий Анатольевич

(Россия, Иркутск)

Руководитель центра электронного обучения,
Восточно-Сибирский институт экономики и права
Заместитель директора по рекламно-
информационной работе,
Колледж управления и предпринимательства
E-mail: kuidin.aa@gmail.com

Information about the authors

Avdosenko Elena Valerianovna

(Russia, Irkutsk)

PhD in Philology,
Associate Professor
Irkutsk National Research Technical University
E-mail: aev74@mail.ru

Kuidin Anatoly Anatolyevich

(Russia, Irkutsk)

Head of e-learning center,
East-Siberian Institute of Economics and Law
Deputy Director
for Advertising and Information Work,
College of Management and Entrepreneurship
E-mail: kuidin.aa@gmail.com



Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе развития творческой активности обучающихся

Статья посвящена анализу возможностей интерактивных способов обучения в развитии творческой активности обучающихся. На основе анализа сущности и содержание понятия «творческая активность» обоснован авторский подход к его определению. Выделено условие, влияющее на развитие творческой активности обучающихся, – использование интерактивных форм и методов обучения. Определен диагностический инструментарий для определения уровня развития творческой активности обучающихся. Представлены результаты констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы в сравнительном контексте. По итогам констатирующего этапа исследования на основе выявленных проблем по развитию творческой активности обучающихся были разработаны и реализованы интерактивные формы и методы обучения: игра, коллективное творческое дело, проектная деятельность, метод «мозговой штурм», тренинги по развитию креативности и творческих способностей, образовательный квест. Исследование показало, что использование данных форм и методов способствует развитию творческой активности обучающихся, в том числе за счет возможности выбора содержания и способов деятельности, личного вклада обучающихся в решение проблем, сотрудничества, свободного общения в группах и ученическом коллективе, что позволяло выйти за пределы традиционного взаимодействия учителя и учеников, учеников друг с другом. В статье представлены рефлексивные оценки обучающихся и педагогов, участвовавших в исследовании. На основе полученных результатов авторами предложены психолого-педагогические рекомендации по развитию творческой активности обучающихся.

Ключевые слова: творческая активность, интерактивные методы и формы обучения, развитие творческой активности, образовательный квест



Usage of interactive forms and methods of education during the process of creating thinking development

The article reflects possibilities analyses of interactive educational methods and development of creative thinking. According to analytical results of the core and content of the term “creative activity” authors explain their approach to its determination. Diagnostic instrument to examine creative activity is determined. The results of summative and formative stage from research and trial facilities are presented with their benchmarking study. The results of summative stage helped to reveal several problems in creative activity to solve them were used forms and methods of creative initiative development such as a game, collective creative activity, project activity, brain storm method, trainings for creative activity development and educational quest. The research showed the usage of such forms and methods helps to develop creative activity of the pupils, where the option choice of content and forms of activity, individual contribution to finding the problem solution, cooperation, communication in team and school group allowed to go out of the traditional cooperation of teacher and pupils, and pupils and pupils. The article provides reflective opinion of pupils and teachers participated in the research. The authors suggest psychological and pedagogical recommendations based on the results of the research.

Keywords: creative initiative, interactive forms and methods of education, pupils, teacher, creative activity development, educational quest

Введение

Радикальные изменения, происходящие в современном обществе, отвечающие динамизму его развития, приводят к внедрению новых интерактивных форм и методов обучения и воспитания, направленных на развитие творческой личности, способной самостоятельно воспринимать и искать новую информацию, интегрировать знания и принимать решения в ситуации выбора. В этой связи важной задачей современной системы образования является развитие творческой активности личности обучающихся.

Анализ психолого-педагогической литературы и методического опыта по развитию творческой активности личности показал, что данная проблема является многоаспектной и актуальной. Несмотря на пристальное внимание со стороны исследователей, она остается актуальной в том числе в связи с расширением и появлением новых технологий и техник креативности, например, технологии эдьютейнмента, образовательного квеста, интерактивных методов и приемов обучения, что требует научного осмысления и анализа их влияния на развитие творческого потенциала личности.

Актуальность исследования

Актуальность изучаемой нами проблемы характеризуется наличием противоречий между:

- существующими подходами к организации учебных занятий, с одной стороны и необходимостью модернизации комплекса дидактического обеспечения учебного процесса, направленного на развитие творческой активности его участников, с другой стороны;
- необходимостью создания условий формирования и развития творческой активности обучающихся, с одной стороны, и отсутствием системы использования интерактивных форм и методов обучения, направленных на развитие творческой активности обучающихся, с другой стороны.

Выше обозначенные противоречия актуализируют значимость проблемы использования интерактивных форм и методов обучения в развитии творческой активности обучающихся.

Анализ понятия «творческая активность»

Обратимся к содержанию понятия «творческая активность». Термин «творческая активность» часто употребляется как синоним понятиям «творческая личность», «креативность личности», «одаренность». Исследователи рассматривают эти качества как целостную совокуп-

ность. Содержание понятия «творческая активность» исследователи характеризуют как:

- совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития [9];
- синтетическое (интегрирующее) качество, характеризующее меру возможностей личности, осуществляющей деятельность творческого характера (И.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников);
- социально-психологическую установку на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности [5];
- характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (М.В. Колосова);
- развитое чувство нового, открытость всему новому; как систему знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека; это высокая степень развития мышления, его гибкость, нетерпимость и оригинальность, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности [6,1];
- интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству [7].

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что в литературе имеются различные подходы к определению сущности понятия «творческая активность». Оно характеризуется как свойство, социально-психологическая установка, синтетическое качество, возможности, умения и навыки, открытость всему новому. Вышеуказанные подходы к характеристике понятия «творческая активность» позволили углубить знания о феномене творчества, раскрыть преобразовательные возможности личности, а также выработать необходимые условия развития творческой активности личности обучающихся, одним из которых является использование интерактивных форм и методов обучения.

Обратимся к содержанию понятия «интерактивные методы и формы». Интерактивные формы и методы обучения – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности обучающихся, при которой все субъекты образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [4].

Интерактивное обучение является одной из разновидностей методов активного обучения, где есть взаимодействие, сотрудничество,

поиск, диалог между обучающимися, обмен информацией между педагогом и обучающимися. Используя активные и интерактивные методы обучения на уроках, педагог повышает уровень развития творческой активности обучающихся [11].

Результаты исследования

С целью выявления влияния интерактивных форм и методов обучения на развитие творческой активности обучающихся нами было организовано исследование на базе МАОУ «Лицей» г. Тобольска, в котором приняли участие 50 человек.

Для исследования творческой активности обучающихся определен диагностический инструмент, включающий в себя:

- тест «Ваш творческий потенциал», рассматривающий творчество и креативность через любознательность, постоянство, зрительную и слуховую память, способность абстрагироваться и сосредоточиваться, уверенность в себе и стремление к независимости;

- опросник «Определение творческих способностей учащихся» (Г.Дэвиса), предназначенный для выявления творческих способностей и степени креативности у учащихся.

Проанализируем полученные результаты констатирующего этапа исследования.

Так, по результатам теста «Ваш творческий потенциал» у 35% респондентов отмечается высокий уровень творческих возможностей, богатый спектр задатков, позволяющий им выбирать любые формы творчества; 55 % – средний уровень творческого потенциала, способствующий творить, но не реализовать; 10 % – низкий уровень, свидетельствующий об отсутствии веры в свои возможности и поиска сферы их реализации.

По опроснику «Определение творческих способностей учащихся» (Г.Дэвиса), у 32 % респондентов отмечен высокий уровень творчества и креативности, 56% – средний уровень, 12 % – низкий. Для респондентов с низким уровнем характерны: отвлеченность, эмоциональная ранимость, не умение воспринимать критику.

Проведенное исследование позволило выявить у большинства обучающихся средний уровень развития творческой активности. Данные показатели говорят о необходимости развития творческих качеств личности, которые необходимы обучающимся для преобразующей деятельности.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на включение в процесс обучения интерактивных форм и методов, направленных на развитие у обучающихся умений самостоятельно, творчески решать поставленные открытые задачи.

В качестве интерактивных способов обучения, способствующие развитию творческой ак-

тивности личности, были выделены следующие:

- игры, игротехнические приемы, учебные игровые задания, упражнения, направленные на развитие дивергентного мышления, активизации фантазии и воображения, креативности, оригинальности, творческой активности и т.д.;

- «мозговой штурм», позволяющий стимулировать творческую активность обучающихся, что способствует активизации их учебно-познавательной деятельности, формированию способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной открытой задачи, генерированию новых идей и обучению работе в команде;

- коллективное творческое дело, способствующее сплочению творческого коллектива; обучению работе в группах; включению обучающихся в творческую, нестандартную, нешаблонную деятельность;

- проектная деятельность, обладающая огромным потенциалом для развития творческой активности личности, поскольку создает условия для самостоятельного поиска нестандартных способов решения задач, развивает умение ориентироваться в новых ситуациях, выдвигать гипотезы, строить догадки, учит планировать собственную деятельность с позиций конечного результата. Кроме того, она способствует развитию социальной позиции личности через умение вести согласованную работу, кооперацию и партнерство;

- тренинги по развитию креативности и творческих способностей, направленные на расширение, развитие способностей продуктивно действовать в ситуациях новизны и неопределенности, опираясь на свой творческий потенциал;

- образовательный квест, способствующий планированию деятельности, критическому мышлению, умению взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию. Образовательный вест позволяет не только расширять кругозор обучающихся, но и активно применить на практике свои знания и умения.

Включение вышеуказанных интерактивных форм и методов в процесс обучения осуществлялось на формирующем этапе исследования в период с 2015-2017 гг. Полученные результаты контрольного этапа исследования развития творческой активности обучающихся подтверждают результативность влияния интерактивных форм и методов обучения на развитие творческой активности обучающихся.

Проанализируем полученные результаты контрольного этапа исследования.

Так, по результатам теста «Ваш творческий потенциал» наблюдается увеличение количества респондентов с высоким уровнем творческого потенциала на 17 % (с 35% до 42%) и средним уровнем на 3 % (с 55% до 58%).

Результаты «Определение творческих способностей учащихся» (Г.Дэвиса) свидетельствуют об увеличении количества респондентов с высоким уровнем на 10% (с 32% до 42%) и уменьшение количества респондентов с низким уровнем на 10% (с 12% до 2%), средний остался на прежнем уровне (56%).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показывает, что уровень творческой активности обучающихся существенно повысился, что подтверждает эффективность использования активных форм и методов обучения, дающих обучающимся возможность выбора содержания и способов деятельности, реализации своих способностей в решение проблем, сотрудничества, свободного общения.

Использование интерактивных форм и методов обучения позволило выйти за пределы традиционного взаимодействия учителя и ученика, что способствовало:

- проявлению интереса у обучающихся к поиску знаний;
- построению деятельности обучающихся в соответствии с общими правилами эвристического исследования: анализ ситуации, выдвижение гипотезы, проектирование результата в соответствии с исходными данными;
- анализу имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата и оцениванию полученных данных;
- формулированию новых задач, обеспечивающих развитие творческой активности обучающихся.

Об эффективности проделанной работы можно судить и по положительным эмоциям в высказанных рефлексивных оценках обучающихся и педагогов. Приведем примеры:

– *«В своей педагогической практике использую тренинги, просмотр и анализ видеофрагментов, метод мозгового штурма. Уроки становятся интересными, эмоциональными, обретают новые краски. А когда видишь восторженные и горящие глаза своих учеников, понимаешь, что они готовы и стремятся к но-*

вым формам проведения занятий, а главное к получению новых знаний (учитель обществознания Ирина В.);

– *«На уроках английского языка я использую квесты, которые служат эффективным и увлекательным методом обучения языку. Благодаря данному методу обучающиеся открывают для себя новый мир, узнают много нового и интересного. Самое главное, что уроки с использованием квестов учат обучающихся работать в команде, применять знания на практике, логически мыслить и в тоже время уметь это сделать в ограниченное время. Проведя квест - урок один раз, видишь как у обучающихся появляется интерес запомнить материал для дальнейшего его использования и достижения результата» (Галина И.);*

– *«Благодаря тренингам я открыла в себе лидера, получила положительные эмоции, развила в себе творческие способности, которые помогают мне в повседневной жизни и учебной деятельности» (Ксения К.);*

– *«Новый формат уроков был очень увлекательным и плодотворным. Игра подарила нам азарт, жажду победы, но чтобы достичь высокого результата, мы искали возможности в себе, и при всем этом находили еще новые. Проектная деятельность позволяла нам анализировать то, что уже есть, и пытаться находить новое, современное и актуальное. Благодарим учителей за эти незабываемые уроки» (Егор Б.).*

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод, что использование интерактивных форм и методов обучения способствует развитию творческой активности обучающихся, в ходе которого создается благоприятный психологический климат, повышается мотивация к обучению, а также учитывается индивидуальный образовательный маршрут, где каждому ученику предоставляется возможность самостоятельно выбирать темп и уровень выполняемых заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. 1993. № 2. С. 70-74.
2. Гибадуллина Ю.М., Черкасова И.И. Развитие социальной активности студента в образовательном процессе вуза // Педагогика и психология в интегрированном пространстве науки и практики: Материалы X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Тюмень, 2016. С.70-75.
3. Горвая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации. Ставрополь: Сервисшкола, 2005. С.162
4. Двурличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011 <http://technomag.edu.ru/doc/172651> (дата обращения: 10.04.2018).
5. Карманчиков А. И. Педагогические условия развития творческой активности учащихся в системе дополнительного образования дис. ...канд. пед.наук / Карманчиков А. И. Ижевск, 2004. 175 с.
6. Кулюткин, Ю.Н. Личность, внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. М.: Тускарора, 1996. 175 с.
7. Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. 720 с.

8. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом) / Под ред. А.А. Деркача. М. : Красная площадь, 1996. 400 с. (с. 365-367).
9. Тимонин А. И. Теоретические подходы к обоснованию понятий «потенциал» и «ресурс» в педагогике // Экономика образования. Кострома. 2008. № 4. С.170-171.
10. Фуфаев И.В. Диагностика творческой активности обучающихся // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 5. С. 252-259.
11. Черкасова И.И., Яркова Т.А. Интерактивная педагогика / Учебно-методическое пособие. СПб: Экспресс, 2012. 166 с.

REFERENCES

1. Brazhe T.G. From experience of development of the general culture of the teacher. *Pedagogics*. 1993. no 2. pp. 70-74. (in Russian)
2. Gibadullina Yu.M., Cherkasova I.I. Development of student social activity in the educational process of the university. *Pedagogy and psychology in the integrated space of science and practice: Materials of the All-Russian (with international participation) scientific-practical conference*. Tobolsk, 2016. pp.70-75. (in Russian)
3. Gorovaya V.I., Antonova N.A., Kharchenko L.N. Creative individuality of the teacher and its development in the conditions of professional development. Stavropol, Service School, 2005. P.162 (in Russian)
4. Dilychanskaya, N. N. Interactive methods of teaching as a means of forming key competencies. *Science and Education: electronic scientific and technical publication*, 2011. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651> (accessed 10 April 2018). (in Russian)
5. Karmanchikov A.I. Pedagogical conditions for the development of creative activity of students in the system of additional education. Diss. PhD. Ped. Sci.. Izhevsk, 2004. 175 p. (in Russian)
6. Kulyutkin Yu.N. Personality, inner peace and self-realization: ideas, concepts, views / Yu.N. Kulyutkin, G.S. Sukhobskaya. Moscow, Tuscarora Publ., 1996. 175 p. (in Russian)
7. Matyushkin A.M. Thinking. Training. Creation. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute, 2003. 720 p. (in Russian)
8. The working book of a practical psychologist: Technology of effective professional activity (manual for specialists working with personnel), Ed. A.A. Derkach. Moscow, Red Square Publ., 1996. 400 p. (pp. 365-367). (in Russian)
9. Timonin A.I. Theoretical approaches to the substantiation of the concepts "potential" and "resource" in pedagogy. *Economics of Education*. Kostroma. 2008. no. 4. pp.170-171. (in Russian)
10. Fufaev I.V. Diagnostics of the creative activity of students. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2011. no. 5. pp. 252-259. (in Russian)
11. Cherkasova I.I., Yarkova T.A. Interactive pedagogy / Educational-methodical manual. Saint-Petersburg, Express Publ., 2012. 166 p. (in Russian)

Информация об авторах **Дупленский Станислав Викторович**

(Россия, Тобольск)
Аспирант
Тобольский педагогический институт
им.Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского
государственного университета
E-mail: ctacuk@yandex.ru

Гибадуллина Юлия Маратовна (Россия, Тобольск)

Старший преподаватель, кандидат педагогических
наук, кафедра педагогики, психологии и социального
образования
Тобольский педагогический институт им.Д.И.
Менделеева (филиал) Тюменского государственного
университет
E-mail: ylia9008@mail.ru

Information about the authors **Duplensky Stanislav Viktorovich**

(Russia, Tobolsk)
Graduate student
Tobolsk Pedagogical Institute
named after D.I. Mendeleev (branch)
of the Tyumen State University
E-mail: ctacuk@yandex.ru

Gibadullina Yulia Maratovna
(Russia, Tobolsk)
Senior Lecturer,
PhD in Pedagogical Sciences,
Department of Pedagogy, Psychology and Social
Education
Tobolsk Pedagogical Institute named after D.I.
Mendeleev (branch) of the Tyumen State University
E-mail: ylia9008@mail.ru.



Динамика антимотивации учебной деятельности студентов педагогических университетов

Цель исследования состояла в изучении динамики антимотивации учебной деятельности студентов педагогических университетов – будущих педагогов. В исследовании приняли участие 282 студента из педагогических университетов России и Казахстана со II–V курсов. Для реализации цели исследования был использован опросник антимотивации учебной деятельности Н.В.Ивановой, Е.В.Минаевой, разработанный для студентов, обучающихся в педагогических университетах. В результате исследования выделены количественные уровни развития антимотивов, имеющих различную средовую детерминацию, установлены динамические особенности их развития у студентов. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации учебной деятельности студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: антимотивация учебной деятельности, студент, педагогический университет



Dynamics of anti-motivation of educational activity of students of pedagogical universities

The aim of the study was to study the dynamics of antimotivation of educational activity of students of pedagogical universities – future teachers. The study involved 282 students from pedagogical universities of Russia and Kazakhstan with II–V courses. To implement the objectives of the study were used questionnaire antimotility learning activities N. In.Ivanova, E. V. Minaevoy designed for students in pedagogical universities. The study highlighted the quantitative levels of development of antimotion having different environmental determination, set the dynamic features of their development in students. The obtained results can be used to optimize the educational activity of students of pedagogical universities.

Keywords: antimotivation of educational activity, student, pedagogical University

1. Введение

Современные психологические исследования свидетельствуют о том, что мотивация учебной деятельности студентов является одним из важнейших условий их академических достижений [1, 3, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20], предиктором психологического благополучия [2]. Особую актуальность имеет изучение мотивации учебной деятельности у будущих учителей – студентов педагогических университетов, поскольку именно им в дальнейшей профессиональной деятельности необходимо будет обеспечивать формирование учебной мотивации у школьников. Отметим, что в ряде диссертацион-

ных исследований российских авторов [7, 12, 13] выявлены содержательные и динамические особенности развития мотивации учебной деятельности студентов педагогических университетов в зависимости от периода обучения в высшем учебном заведении. В частности, обнаружено чередование лидирующей позиции профессиональных и учебно-познавательных мотивов у будущих учителей в разных семестрах обучения [12, 13], установлены существенные изменения в динамике мотивации учения на этапах учебно-познавательной деятельности (1-2-й курс), учебно-исследовательской деятельности (3-й курс), учебно-профессиональной деятельности (4-й и 5-й курс), снижение социальной значимости педагогической профессии к окончанию вуза.

Однако необходимо констатировать, что при изучении особенностей мотивационной сферы современных студентов педагогических университетов остается без внимания антимотивация учебной деятельности будущих учителей. Между тем, общее отношение к учению определяется соотношением позитивной мотивации учебной деятельности и антимотивации учебной деятельности. Проблема антимотивации (амотивации, демотивации) учебной деятельности, получившая рассмотрение в работах некоторых авторов [8, 9, 18, 21], требует своего дальнейшего изучения применительно к студентам различных педагогических вузов. Исследование динамики антимотивации учебной деятельности студентов педагогических университетов имеет как теоретическую, так и практическую значимость, поскольку, во-первых, полученные данные дополняют представления о мотивационной сфере будущих учителей, во-вторых, позволят наиболее точно проектировать и реализовывать программы формирования учебной мотивации в педвузах.

2. Содержание исследования

2.1. Цели и методы исследования

Целью нашего исследования являлось изучение динамики антимотивации учебной деятельности студентов педагогических университетов.

В своем исследовании мы опирались на определение антимотива данное Е.В. Карповой [8, 9, 10]. Под антимотивом учебной деятельности понимается недостаточный уровень развития учебного мотива, мотив с отрицательной валентностью, с обратной направленностью по отношению к учебной деятельности.

Для нашего исследования базовым оказалось понятие образовательной среды, как психолого-педагогической реальности, включающей специально организованные условия для формирования личности и возможности для ее развития [4, 15] Мы считаем, что детерминантами антимотивации учебной деятельности студентов педвуза могут выступать компоненты образовательной среды вуза (пространственно-предметный, психодидактический, социальный, субъектный), а также микросреда (семейная среда) и макросреда (общество в целом). Пространственно-предметный компонент образовательной среды вслед за представителями экологической психологии мы трактуем как совокупность пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов, пособий, атрибутов), а также их функциональные характеристики (архитектура зданий, дизайн помещений, возможность их пространственной трансформации, широта пространственных перемещений в них субъектов). Под психодидактическим компонентом образовательной среды мы понимаем содержание обучения (концепции, программы), методы и

технологии обучения, обусловленные целями образовательного процесса и соответствующие психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития участников образовательного процесса. Социальный компонент образовательной среды определяется нами как система взаимоотношений, деятельностно-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды. В субъектный компонент образовательной среды мы включаем личностные, возрастные, психофизиологические особенности субъектов образовательной среды.

Для реализации цели исследования использовался опросник антимотивации учебной деятельности студентов Н.В.Ивановой, Е.В.Минаевой, ориентированный на педагогические университеты [5, 6].

2.2. Результаты и дискуссия

В исследовании приняли участие 282 студента из российских педагогических университетов (Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky (Arzamas branch), Omsk State Pedagogical University), а также из педагогического университета Казахстана (Kazakh National Pedagogical University named after Abai). Выборка включила студентов со второго по пятый курс, обучающихся по различным специальностям, в возрастном диапазоне от 19 до 21 года, из них: 108 студентов – 2-го курса, 95 студентов – 3-го курса, 79 студентов – 4-го и 5-го курсов.

Для выявления динамики антимотивов учебной деятельности у респондентов были выделены количественные уровни развития антимотивов, имеющих различную средовую детерминацию. Максимальное количество баллов, которые респонденты могли набрать в каждой группе детерминант, равнялось 25, минимальное – 5 баллом. Таким образом, каждый уровень имеет свою балловую характеристику:

I уровень (низкий) – от 5 до 11 баллов;

II уровень (средний) – от 12 до 18 баллов;

III уровень (высокий) – от 19 до 25 баллов.

Полученные данные были выражены в процентном отношении и сведены в таблицу (таблица 4).

Анализ результатов свидетельствует о том, что распределение испытуемых внутри каждого этапа обучения (курса) имеет общую тенденцию – больше половины респондентов демонстрируют II уровень любых видов антимотивационных детерминант учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее динамические особенности в каждой группе антимотивов, имеющих различную средовую детерминацию.

Пространственно-предметная антимотивационная детерминанта.

Количество студентов с I уровнем пространственно-предметной антимотивационной де-

Таблица 1

Распределение респондентов по уровню детерминант антимотивации учебной деятельности

Курс	Уровень	Детерминанты антимотивации учебной деятельности					
		1	2	3	4	5	6
2	I ур.	22,2	16,6	32,4	25,9	29,6	28,7
	II ур.	61,1	62,9	56,48	53,7	60,1	65,7
	III ур.	16,6	20,3	11,1	20,3	10,1	5,5
3	I ур.	25,2	25,2	35,7	35,7	36,8	37,8
	II ур.	66,3	61	52,6	42,5	51,5	52,6
	III ур.	8,4	13,6	10,1	15,7	10,1	9,4
4,5	I ур.	27,8	13,9	37,9	26,5	35,4	16,4
	II ур.	58,2	60,7	53,1	60,7	54,4	69,6
	III ур.	13,9	25,3	8,8	12,6	10,1	13,9

1 – пространственно-предметный компонент образовательной среды,

2 – психодидактический компонент образовательной среды,

3 – социальный компонент образовательной среды,

4 – субъектный компонент образовательной среды,

5 – микросреда,

6 – макросреда.

терминанты от курса к курсу незначительно возрастает (соответственно: 22,2%; 25,2%; 27,8). Количество респондентов со II уровнем от 2-го к 3-му курсу возрастает (с 61,1% до 66,3%), а к 4-му, 5-му курсам снижается и достигает меньшего значения в сравнении со вторым годом обучения – 58,2%. Количество респондентов с III уровнем от 2-го курса к 3-му курсу уменьшается почти в два раза (соответственно с 16,6% до 8,4%), а затем, к концу обучения возрастает – 13,9%, но не достигает значения 2-го курса. Так как количество студентов, показавших первый уровень постепенно увеличивается, а количество студентов со вторым и третьим уровнями к концу обучения падает, можно предположить, что данный вид антимотивационной детерминанты постепенно снижает свое значение для респондентов.

Психодидактическая антимотивационная детерминанта.

Количество студентов с I уровнем психодидактической детерминанты от 2-го к 3-му курсу возрастает с 16,6% до 25,2%, а затем значительно снижается до 13,9%. Количество респондентов со II уровнем планомерно, но незначительно снижается от курса к курсу (соответственно: 62,9%; 61,6%; 60,7%). Количество респондентов с III уровнем от 2-го курса к 3-му курсу значительно снижается (13,6%) а затем к 4-му и 5-му курсам значительно возрастает, перекрывая показатель первого курса (25,3%). Стоит отметить, что III уровень психодидактической детерминанты показало самое большое количество респондентов, что может говорить о большой значимости данной детерминанты для студентов.

Социальная антимотивационная детерминанта.

Количество респондентов с I уровнем детерминанты планомерно, но незначительно возрастает от курса к курсу (соответственно: 32,4%; 35,7%; 37,9%). Количество студентов со II уровнем незначительно колеблется (соответственно: 56,4%; 52,6%; 53,1%). Количество респондентов с III уровнем детерминанты постепенно незначительно снижается (соответственно: 11,1%; 10,1%, 8,8%). Анализ показателей позволяет предположить, что данная детерминанта остается примерно на одном уровне значимости для студентов на протяжении всего периода обучения.

Субъектная антимотивационная детерминанта.

Количество студентов с I уровнем детерминанты от 2-го к 3-му курсу возрастает (соответственно с 25,9% до 35,78%), а затем значительно снижается до 26,5%. Количество респондентов со II уровнем сначала падает (с 53,7% до 42,5%), а к 4-му, 5-му курсам значительно возрастает (до 60,7%). Количество респондентов с III уровнем от курса к курсу значительно снижается (соответственно 20,3%; 15,7%; 12,6%). Полученные результаты позволяют говорить об ослаблении значения данной детерминанты у студентов.

Макросреда.

Количество студентов с I уровнем детерминанты от 2-го к 3-му курсу возрастает (с 28,7% до 37,8%), а затем значительно снижается (до 16,4%). Количество респондентов со II уровнем детерминанты сначала падает (с 65,7% до 52,6%), а к 4-му, 5-му курсам возрастает (до 69,6%). Количество респондентов с III уровнем от курса к курсу возрастает (соответственно 5,5%; 9,4%; 13,9%). Данные позволяют говорить об усилении макро-социальной антимотивационной детерминанты

у студентов в зависимости от этапа обучения.

Микросреда.

Количество студентов с I уровнем детерминанты от 2-го к 3-му курсу возрастает (с 29,6% до 36,8%), а затем незначительно снижается до (35,4%). Количество респондентов со II уровнем детерминанты сначала падает (с 60,1% до 51,5%), а к 4-му, 5-му курсам немного возрастает до 54,4%. Количество респондентов с III уровнем остается одинаковым (10,1%) на всех годах обучения.

3. Заключение

Анализ всей совокупности полученных в исследовании психологических показателей дает основание сделать следующие общие и частные выводы.

На основе выделенных количественных уровней развития антимотивов, имеющих различную средовую детерминацию, было установлено, что больше половины респондентов демонстрируют II уровень любых видов антимотивационных детерминант учебной деятельности. Также вы-

явлены динамические особенности в проявлении антимотивационных детерминант учебной деятельности у студентов в зависимости от периода обучения. Пространственно-предметная и субъектная антимотивационные детерминанты снижают свое значение для студентов педагогических вузов к концу срока обучения. Психодидактическая – к концу обучения усиливает свое значение. Также к окончанию обучения в педагогическом вузе происходит увеличение значимости для респондентов макросреды как детерминанты антимотивации учебной деятельности. Социальная антимотивационная детерминанта и микросреда, как детерминанта антимотивации учебной деятельности, остаются для респондентов стабильными по значимости на протяжении всего периода обучения студентов в педагогических вузах.

В целом, знания особенностей динамики антимотивации учебной деятельности студентов педагогических вузов могут быть использованы для оптимизации учебной деятельности студентов и совершенствования подготовки профессионалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гельмонт А.М. Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2003. №5. С.8-20.
2. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. М., 2013. 46 с.
3. Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35-45.
4. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / под. ред. В. П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997. 222 с.
5. Иванова Н.В., Минаева Е.В., Козубай Ю.В. Проблема изучения антимотивации учебной деятельности у студентов педагогического университета [Электронный ресурс] / Н.В. Иванова, Е.В.Минаева, Ю.В.Козубай // Вестник Мининского университета. 2015. № 2. URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2015-10-2/Ivanova_Minaeva.pdf (дата обращения: 10.03.2018).
6. Иванова Н.В., Минаева Е.В., Коробова Л.В. Средовой подход к диагностике антимотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18338> (дата обращения: 07.04.2018).
7. Карнаухов В.А. Особенности мотивационно-смысловой сферы личности студентов-первокурсников педагогических вузов: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 193 с.
8. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... д-ра. психол. наук. Ярославль, 2009. 464с.
9. Карпова Е.В. Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 2 (55). С. 66-70.
10. Лапкин М.М., Яковлева Н.В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. 1996. Т.17. № 4, 4. С. 134-140.
11. Павлова Н.А. Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. – 24 с.
12. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 196 с.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
14. Brophy J. Motivating students to learn. Boston: McGraw Hill. 1998. 380 p.
15. D'Ornyei Z. Teaching and researching motivation. Harlow: Longman.200. 462 p.
16. Lens W. Motivation and de-motivation in secondary education: student Characteristics // Learning and Instruction. 1991.V.1, 2, 1 pp.45-159.
17. Oliver H. Influence of motivational factors on performance // Journal of Instructional Psychology, 1995. V. 22, 1, pp.45-49.
18. Stipek D. Motivating students to learn: integrating theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.2002. 286 p.
19. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal, C., Vallières, E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education // Educational and Psychological Measurement, 1992. V. 52, pp.1003-1017.

REFERENCES

1. Helmont A.M. Motivation of students' academic activity and academic progress in the university. *Questions of teaching methodology in the university*. 2003. no. 5. pp.8-20. (in Russian)
2. Gordeeva T.O. Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, development

- conditions: Abstract Diss. Dr. Psychol. Sciences. Moscow, 2013. 46 p. (in Russian)
3. Gordeeva T.O. Internal and external educational motivation of students: its sources and influence on psychological well-being / T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, E.N. Osin. *Voprosy psichologii*. 2013. no. 1. pp. 35-45. (in Russian)
 4. Deryabo S.D. Teacher about the diagnosis of the effectiveness of the educational environment / under. Ed. V. P. Lebedeva, V.I. Panova. Moscow, Young Guard Publ., 1997. 222 p. (in Russian)
 5. Ivanova N.V., Minaeva E.V., Kozubai Yu.V. The problem of studying the antimotivation of educational activity among students of the Pedagogical University. *Bulletin of the University of Minin*. 2015. no. 2. URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2015-10-2/Ivanova_Minaeva.pdf (accessed 10 May 2018). (in Russian)
 6. Ivanova N.V., Minaeva E.V., Korobova L.V. A mediocre approach to the diagnosis of anti-motivation of educational activity among students of a pedagogical university. *Modern problems of science and education*. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18338> (accessed 10 May 2018). (in Russian)
 7. Karnaukhov V.A. Features of the motivational and semantic sphere of personality of first-year students of pedagogical universities: Diss. PhD. Psychol. Sciences. Moscow, 1997. 193 p. (in Russian)
 8. Karpova E.V. The structure and genesis of the motivational sphere of the individual in educational activity: Diss. Dr. Psychol. Sciences. Yaroslavl, 2009. 464 p. (in Russian)
 9. Karpova E.V. The phenomenon of the "antimotivation peak" in the process of school ontogenesis. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2008. no. 2 (55). pp. 66-70. (in Russian)
 10. Lapkin M.M., Yakovleva N.V. Motivation of educational activity and the success of teaching students of high schools. *Psychological journal*. 1996. V.17. no. 4, 4. pp. 134-140. (in Russian)
 11. Pavlova N.A. Motivation of educational activity of students of pedagogical high school: Abstract Diss. Dr. Psychol. Sciences. Yaroslavl, 2005. 24 p. (in Russian)
 12. Panov V.I. Ecological psychology: The experience of building methodology. Moscow, Nauka Publ., 2004. 196 p. (in Russian)
 13. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. Moscow, Sense Publ., 2001. 365 p. (in Russian)
 14. Brophy J. Motivating students to learn. Boston: McGraw Hill. 1998. 380 p.
 15. D'Ornyei Z. Teaching and researching motivation. Harlow: Longman.200. 462 p.
 16. Lens W. Motivation and de-motivation in secondary education: student Characteristics. *Learning and Instruction*. 1991. V.1, 2, 1 pp. 45-159.
 17. Oliver H. Influence of motivational factors on performance. *Journal of Instructional Psychology*, 1995. V. 22, 1, pp.45-49.
 18. Stipek D. Motivating students to learn: integrating theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.2002. 286 p.
 19. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal, C., Vallières, E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education, *Educational and Psychological Measurement*, 1992. V. 52, pp. 1003-1017.

Информация об авторах

Минаева Елена Викторовна

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, Кандидат психологических наук
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
E-mail: eminaeva69@mail.ru

Иванова Наталья Валентиновна

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, Кандидат психологических наук
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Акпаева Асель Бакировна

(Республика Казахстан, г. Алматы)

Доцент, Кандидат педагогических наук
Казахский национальный педагогический
университет имени Абая
E-mail: akpayeva@mail.ru

Information about the authors

Minaeva Elena Viktorovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,
PhD in Psychological Sciences
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
E-mail: eminaeva69@mail.ru

Ivanova Natalia Valentinovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor,
PhD in Psychological Sciences
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Akpaeva Asel Bakirovna

(Republic of Kazakhstan, Almaty)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences
Kazakh National Pedagogical University
named after Abai
E-mail: akpayeva@mail.ru



Образовательные услуги вуза и потребности рынка труда

В данной работе показано, что решение проблемы трудоустройства выпускников в современных условиях становится самым главным условием выживаемости высшего учебного заведения и престижности образования по региону. В вузах России к настоящему времени сложилось несколько точек зрения на возможные направления модернизации системы профессионального образования в плане подготовки востребованного специалиста.

В качестве основных направлений выделены следующие виды деятельности: 1) создание внутривузовских центров дополнительного образования студентов; 2) реализация концепции стратегического менеджмента; 3) создание и реализация моделей подготовки востребованного специалиста; 4) создание и реализация моделей дистанционного и послевузовского образования; 5) организация маркетинговой работы вуза; 6) налаживание социального партнерства: работодатель – государственные службы занятости – система кадрового обеспечения.

Ключевые слова: качество образования, трудоустройство выпускников, компетенция, прогноз, управление, специалист, образовательный стандарт, задача, экономическое направление, инновационная деятельность



Educational services of the University and labor market needs

It is shown, that the solution of the problem of employing graduates in modern conditions becomes the most important condition for the survival of a higher educational institution and the prestige of education in the region. There are several points In the Russian universities of view on possible areas of modernization of the vocational education system in terms of training a sought-after specialist.

The following activities were identified as the main directions: 1) creation of in-university centers for additional education for students; 2) implementation of the concept of strategic management; 3) creating and implementing models for the training of a sought-after specialist; 4) creation and realization of models of distance and postgraduate education; 5) organization of marketing work of the university; 6) establishment of social partnership: employer – public employment services – personnel supply system.

Keywords: quality of education, employment of graduates, competence, forecast, management, specialist, educational standard, task, economic direction, innovative activity.

Система высшего профессионального образования, как любая самосогласованная система должна постоянно реформироваться, отвечая вызовам времени и изменяющимся внешним условиям с одной стороны и разрешая внутренние противоречия – с другой. Разумное сочетание возможных в регионе видов деятельности позволит построить гибкую внутривузскую систему профессионального образования, способную успешно решать текущие проблемы трудоустройства выпускников вуза.

Решение проблемы востребованности выпускника вуза связано с экономическим ростом общества, расширением масштабов производства и увеличением объема знаний, используемых в промышленном производстве. В экономически развитых странах руководители предприятий треть своих инвестиций вкладывают в основанный на знаниях нематериальный капитал, а именно – в профессиональное образование кадров, НИОКР, патенты, лицензирование и маркетинг. Проблему безработицы и не востребованности своих выпускников ведущие европейские вузы увязывают с проблемами качества образования. В работе [1] отмечается, что в условиях рыночной экономики, бурного и несбалансированного развития отдельных стран потребности международного рынка труда могут стремительно меняться и их не удастся точно спрогнозировать. Следствием этого является наличие безработицы, потеря привлекательности образования и снижение качества профессиональной подготовки. Эксперты Комиссии Европейского Союза пришли к выводу, что «... без конкурентоспособной системы образования не может быть конкурентоспособной экономики» [1].

Курс на модернизацию российского высшего профессионального образования породил множество подходов и точек зрения на проблему трудоустройства выпускников вузов. В работе [2] сформулированы главные принципы модернизации, видимые автором в построении системы, на которой должен строиться учебный процесс. Система подразумевает тесную интеграцию учебного процесса, науки и производства, сохранение триады: «вуз – базовое предприятие – базовая кафедра». Схема реализации триады такова: Академия наук, предприятие, отраслевой институт или фирма создают базовую кафедру. Ее возглавляет первое лицо НИИ или предприятия. Ведущие специалисты базовых предприятий являются доцентами, профессорами, ассистентами такой кафедры. Студенты постепенно погружаются в реальную производственную жизнь той организации, в которой им предстоит работать. По мнению автора работы [2], может быть удастся найти новые формы в виде производственных договоров между студентами, предприятием и вузом. Это должно быть составной частью реформы, органично вписываться в

эволюцию системы высшего образования. Говоря о реформе, нужно прежде всего говорить о связи высшего образования и тех предприятий, которым студенты нужны в качестве специалистов. В работе [2] отмечается также, что все время перестраиваться в организации учебного процесса – неэффективно и невозможно.

Становление рыночных отношений в российской экономике, разрыв устоявшихся экономических связей обусловили формирование региональных рынков труда, предъявляющих новые требования к высшему профессиональному образованию. Во многих регионах страны возник избыток специалистов по отдельным отраслям производства за счет появления негосударственных вузов и сверхпланового платного обучения в государственных вузах. С середины 90-х годов подготовка специалистов стала зависеть от потребностей рынка труда и определяться не нуждами отраслей, а приоритетами развития каждого региона. Вот почему, что единой стратегии для всех вузов России быть не может в силу особенностей каждого отдельного региона. В связи с этим особо актуальным стал вопрос трудоустройства выпускников профильных вузов по полученным специальностям. В России рыночные механизмы регулирования занятости не заработали. Базы данных по вакансиям в сети Интернет еще только формировались, так что обеспечить массовое трудоустройство выпускников по всей территории России было затруднительно. Выход виделся в совместной деятельности Министерства образования и Министерства труда. Так, в соответствии с совместным приказом министра образования РФ и министра труда и социального развития РФ от 04.10.1999 г. № 462/175 «О мерах по эффективному функционированию системы содействия трудоустройству выпускников профессиональных образовательных учреждений и адаптации их к рынку труда» была разработана «Межведомственная программа содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профессионального образования».

Поведение вуза в условиях модернизации системы образования, колебаний темпов экономического развития определяется следующими факторами:

- ситуация на рынке образовательных услуг стимулирует поиск устойчивых конкурентных позиций;
- предприятия и организации начинают формировать заказ на выпускников технических университетов и готовы выделять средства для подготовки «заказных» специалистов;
- образование взрослых становится одним из перспективных направлений деятельности вузов;
- возрожденное государственное задание на подготовку специалистов предполагает конкурсный отбор вузов-претендентов на его выполнение.

Современный вуз должен быть развернут к экономическим реалиям общества, потребностям рынка и ориентирован на постоянный поиск новых форм устойчивого развития. При этом особое внимание нужно уделять совершенствованию управления системой образования на всех ее уровнях, включая планирование развития и эффективное использование ресурсов. Специалисты настаивают на необходимости стратегического подхода к управлению вузом.

В работе [3] сделан анализ занятости выпускников российских учреждений высшего профессионального образования. Автором [3] высказывается озабоченность в связи с ситуацией по использованию одного из главных ресурсов России, ее интеллектуального потенциала.

По информации Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, положение молодежи на рынке труда характеризуется ее экономической активностью, т.е. желанием и способностью к труду, различным видам деятельности (учебе, работе и т.д.). Но при этом значительная часть выпускников вузов трудоустраивается с потерей квалификации, а многие (особенно в регионах с кризисным положением в промышленности) не трудоустраиваются вообще.

Мониторинг, по данным Минобрнауки, показал, что количество выпускников российских вузов растет, трудоустроившихся после окончания учебы в 2013 г. составляет 75% [4]. И показатель уровня безработицы среди выпускников вузов растет, о чем свидетельствуют данные Российского статистического ежегодника за 2015 г.: с 20,5% в 2000 г до 26,7% в 2014 г. Общая численность безработных с высшим образованием выросла с 13,3% в 2000г. до 18,2% в 2014 г. и продолжает расти [5].

Молодежь работает практически во всех отраслях экономики, но наибольший интерес у нее вызывают (по данным Росстата) такие сферы как оптовая и розничная торговля 29,2%; строительство 24,5%; здравоохранение 15,6%; образование 16,2%; операции с недвижимым имуществом 23,8%; финансовая деятельность 34,4%; транспорт и связь 22,2%; гостиницы и рестораны 31,1%; сельское хозяйство, рыболовство 18,3%; производство и распределение электроэнергии 16,2%; в остальных отраслях 20-23%.

По информации Минобрнауки России в настоящее время действует свыше 300 организаций и учреждений, занимающихся вопросами занятости молодежи по линии Минобрнауки России. Работают молодежные биржи труда, центры трудоустройства в учреждениях среднего и высшего профессионального образования, штабы студенческих отрядов кадровые агентства при органах по делам молодежи субъектов Федерации и другие.

Значительные проблемы с занятостью молодежи вызваны тем, что в процессе формирования в стране рыночной экономики и рынка труда происходят существенные сдвиги в структуре занятости населения, в спросе на различные категории работников. Спрос зачастую оказывается не согласованным с предложением. В соответствии с закономерностями развития постиндустриального общества усиливается потребность в специалистах для постоянно возникающих новых специальностей.

Таким образом, бюджетные средства, выделяемые на подготовку молодого специалиста по конкретной специальности, затрачиваются с крайне низкой эффективностью: экономика региона не получает необходимых специалистов; выпускники образовательных учреждений вынуждены переучиваться с учетом рынка труда; образовательные учреждения продолжают подготовку по специальностям, уже не пользующимся спросом на рынке труда. Необходимо отметить, что в настоящее время очень часто спрос населения на специальности, получаемые в вузе, не соответствует спросу рынка труда. Иными словами, популярность некоторых специальностей у абитуриентов не соответствует конъюнктуре востребованных специальностей. Вуз оказывается перед дилеммой: отказаться от обучения студентов на бюджетной и платной основе или продолжать готовить специалистов, заведомо не востребованных в общественном производстве. С упразднением системы государственного распределения учебные заведения утратили информационную обратную связь и ответственность за подготовку «лишних» специалистов.

Нынешняя ситуация на рынке труда характеризуется с одной стороны снижением спроса на молодых специалистов, с другой – существенным ужесточением требований к их профессиональной подготовке, поэтому значительная часть выпускников учреждений высшего профессионального образования сталкивается с серьезными трудностями при трудоустройстве.

Молодые люди, получившие высшее образование, часто не имеют возможности применить свои знания, изучить особенности конкретных приложений своих знаний по специальности, что сказывается на их квалификации. В первую очередь это обусловлено тем, что информация о потребностях предприятий и организаций в трудовых ресурсах не систематизирована, а разбросана по разным источникам (периодическая печать, ярмарки вакансий, проводимые предприятиями, государственными службами занятости и т. д.). Примером тому служат всевозможные сообщения, валом идущие по различным информационным каналам: Интернет, e-mail переписке, радио, телевидению и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калмазан А. В. Мониторинг образовательного процесса как фактор повышения качества в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2011. Вып. 4. С. 175–180.
2. Илясов Е.П. Организационные аспекты создания и функционирования системы содействия трудоустройству выпускников образовательных организаций, Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет "ЛЭТИ" им. В.И. Ульянова (Ленина) (Санкт-Петербург), 2014.
3. Степанов В.И. Проблемы обеспечения качества высшего образования в рамках Болонского процесса // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. № 6. С. 27-30.
4. Подведены итоги мониторинга трудоустройства выпускников российских вузов. URL:<http://минобрнауки.рф/новости/5864> (дата обращения: 17.05.2018).
5. Российский статистический ежегодник. 2015. М., 2015. (дата обращения: 17.05.2018).

REFERENCES

1. Kalmazan A.V. Monitoring of the educational process as a factor of quality improvement in the system of additional vocational education. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2011. Issue. 4. pp. 175-180. (in Russian)
2. Ilyasov E.P. Organization al aspects of the creation and functioning of a system to promote the employment of graduates of educational organizations, Planning and provision of training for the industrial and economic complex of the region, St. Petersburg State Electrotechnical University "LETI" named after V. I. Ulyanov (Lenin) (St. Petersburg), 2014. (in Russian)
3. Stepanov V.I. Problems of quality assurance of higher education in the framework of the Bologna Process. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2013. no. 6. pp. 27-30. (in Russian)
4. The results of monitoring the employment of graduates of Russian universities are summed up. Available at: <http://iminobrнауки.рф/news/5864> (accessed 17 May 2018). (in Russian)
5. Russian Statistical Yearbook. 2015. Moscow, 2015. (accessed 17 May 2018). (in Russian)

Информация об авторе
Лашманова Валентина Федоровна
 (Россия, Сургут)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
 кафедры педагогики профессионального и
 дополнительного образования.
 Сургутский государственный университет Ханты-
 Мансийского автономного округа – Югры
 E-mail: lvf@ifc.surgu.ru

Information about the author
Lashmanova Valentina Fedorovna
 (Russia, Surgut)

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor of Pedagogy of Professional and
 Additional Education
 Surgut State University of the Khanty-Mansiysk
 Autonomous Okrug – Ugra
 E-mail: lvf@ifc.surgu.ru



К вопросу о цели и содержании подготовки аспирантов

В данной работе анализируется состояние подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре в условиях изменения ее места в системе российского образования. Цель статьи – обозначить проблему незавершенности реформирования аспирантуры в новой образовательной модели. Методы исследования связаны с рассмотрением нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность современной аспирантуры, сравнительным анализом научных подходов к определению цели и содержания аспирантской подготовки. Раскрывается содержание понятия «кризис аспирантуры», его причины. Анализируются дискуссионные вопросы, обсуждаемые в научной среде, связанные с поиском нового понимания цели современной аспирантуры как третьей ступени высшего образования, определением ее основных функций. Рассмотрены основные подходы к определению цели аспирантуры. Проанализированы требования к структуре и содержанию образовательной программы аспирантуры. Показана актуальность разработки различных моделей реализации подготовки кадров высшей квалификации. Исследование актуализировало необходимость разработки образовательной программы аспирантуры, адекватной новым условиям ее работы и учитывающей цели и потребности всех участников данного процесса, реализуемого на стыке образования, науки и бизнеса.

Ключевые слова: аспирантура, научно-педагогические кадры, кризис аспирантуры, эффективность аспирантуры, федеральный государственный образовательный стандарт, основная профессиональная образовательная программа, профессиональный стандарт, компетенции, качество образования



On the purpose and content of postgraduate training

This paper analyzes the state of training of highly qualified personnel in graduate school in the conditions of change of its place in the system of Russian education. The purpose of the article is to identify the problem of incomplete reformation of post-graduate studies in the new educational model. Research methods are associated with the consideration of legal documents regulating the activities of modern graduate school, comparative analysis of scientific approaches to the definition of the purpose and content of postgraduate training. The article reveals the content of the concept of "postgraduate crisis", its causes. The author analyzes the debatable issues discussed in the scientific environment related to the search for a new understanding of the purpose of modern postgraduate education as the third stage of higher education, the definition of its main functions. The main approaches to determining the purpose of postgraduate study are considered. Requirements to the structure and content of the educational program of postgraduate study are analyzed. The urgency of development of various models of realization of training of highly qualified personnel is shown. The study actualized the need to develop an educational program of postgraduate studies, adequate to the new conditions of its work and taking into account the goals and needs of all participants in this process, implemented at the junction of education, science and business.

Keywords: postgraduate study, scientific and pedagogical personnel, crisis of postgraduate study, efficiency of postgraduate study, Federal state educational standard, basic professional educational program, professional standard, competence, quality of education

Актуальность проблемы и темы исследования обусловлена социокультурными трансформациями в российской системе образования. Именно в периоды социальных трансформаций и связанных с ними кризисных явлений в обществе актуализируются проблемы качества образования.

Образование в нашей стране находится в стадии непрерывного реформирования и модернизации с начала 1990-х годов. Однако, можно констатировать, что результатом реформ становится все большее отставание российского образования и от мировой практики, и от потребностей социально-экономического развития России. По мнению В.И. Загвязинского, «...наше образование осталось «догоняющим» социально-экономическую сферу (а реально даже все больше отстающим), а не опережающим, каким ему надлежит быть» И главную причину такого отставания российского образования В.И. Загвязинский видит в серьезном расхождении декларируемой образовательной стратегии и реальной образовательной политики, которая строится на прагматическом понимании целей и средств реформирования, на запросах рыночной экономики и пренебрегает вызовами будущего и ориентирами отечественной и мировой культуры [5 с.8].

Мы разделяем позицию исследователей, которые определяют понятие «качество образования» как степень достижения целей образования, выделяя в качестве основных следующие цели:

- соответствие понимания всеми участниками образовательного процесса целей, сущности, предназначения, социальной роли и миссии образования, его результатов социальному заказу, актуальным и перспективным запросам общества и государства, глобальным тенденциям развития человеческой культуры и цивилизации;

- адекватность и достаточность средств, методов, технологий, кадровых, финансовых и материальных ресурсов для достижения поставленных целей;

- востребованность и освоение личностных и социальных результатов и научных разработок по совершенствованию образования в общественной практике, индивидуальном становлении, профессиональной карьере каждого человека [Там же, с. 11].

В настоящее время формируется новая модель образования, которая должна соответствовать условиям развития общества. В этой уровневой модели аспирантуре отведена роль полноценной третьей ступени высшего образования. После вступления в силу Закона «Об образовании в Российской Федерации» программы аспирантуры разрабатываются образовательными организациями в соответствии с Перечнем направлений подготовки в аспирантуре на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Большинство ФГОС были

разработаны достаточно быстро и утверждены в 2014 году. В 2015 году Приказом Министерства образования и науки от 30.04.2015г № 464 в них были внесены незначительные изменения.

Однако, реализация образовательного процесса в аспирантуре в новой парадигме и на новой нормативно-правовой основе продолжает вызывать дискуссии [17; 13; 10; 16; 8] и многочисленные критические оценки данного процесса. Особенно они обострились после анализа результатов первых выпусков аспирантов, закончивших аспирантуру «по новым правилам».

Если определить наиболее дискуссионные проблемы в деятельности современной аспирантуры, то исследователи [14] выделяют три блока вопросов.

Прежде всего, речь идет о понимании цели современной аспирантуры и ее основных функций. Так, по мнению И.Груздева и Е. Терентьева [18], традиционная функция аспирантуры – подготовка научных и научно-педагогических кадров – уже не является ее единственной функцией, так как, по результатам проведенного ими исследования, лишь 54% аспирантов планируют после окончания аспирантуры строить академическую карьеру. Почти половина выпускников нацелены на построение профессиональной карьеры в других сферах – в бизнесе, государственном управлении и сфере услуг.

Анализ исследований данной проблемы [1; 13] позволяет говорить о трех основных оформившихся в научной литературе подходах к пониманию целей аспирантской подготовки:

- «диссертационный подход», который целью аспирантуры считает систематическую целенаправленную научно-исследовательскую работу аспирантов и как ее результат – обязательную защиту кандидатской диссертации. Образовательная же составляющая программы аспирантской подготовки, значительно усиленная в новой ее модели, в данном контексте, отвлекает аспирантов от подготовки диссертации;

- «образовательный подход», рассматривающий аспирантуру, прежде всего, как образовательную программу третьего уровня высшего образования со всеми ее обязательными атрибутами – учебным планом, календарным учебным графиком, дисциплинами и модулями, практиками, промежуточной и государственной итоговой аттестацией, присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Защита кандидатской диссертации не закреплена в ФГОС направлений подготовки в аспирантуре, следовательно, не является целью аспирантской подготовки;

- «квалификационный подход», который можно считать неким компромиссом между двумя вышеобозначенными подходами. Сторонники данного подхода считают, что у будущих работодателей выпускников аспирантуры будут востребованы, в первую очередь, не кандидаты наук,

а специалисты, овладевшие за время аспирантской подготовки уникальными профессиональными, исследовательскими и аналитическими компетенциями. Поэтому, по их мнению, в аспирантуре должен быть грамотно организован образовательный процесс, в котором подготовка диссертации является важнейшей, но не единственной задачей.

В последнее время речь идет о низкой эффективности работы аспирантуры, актуализируются серьезные проблемы в ее деятельности. Исследователи говорят о серьезном кризисе российской аспирантуры, акцентируя на некоторых его проявлениях:

- падение интереса, снижение мотиваций и стимулов к профессиональной научной деятельности у молодежи [17, с. 22–33];

- невыполнение аспирантурой традиционно возлагаемой на нее функции воспроизводства кадрового потенциала науки и высшей школы, и обусловленное этим старение кадрового состава высшего образования и науки [6];

- снижение научного уровня диссертаций и сокращение доли выпускников, завершивших обучение с защитой диссертации [2, с. 58]. Показателем результативности деятельности аспирантуры считается удельный вес лиц, защитивших диссертации в общей численности выпускников;

- серьезное снижение количества присуждаемых ученых степеней, а также их девальвация [15; 3];

- «массовизация» аспирантуры. В сравнении с периодом СССР, когда аспирантура выполняла роль элитной, штучной подготовки кадров для высшей школы и науки, на сегодняшний день аспирантура стала полноценным сегментом рынка образовательных услуг [2, с. 56]. По нашему мнению, «массовизацию» аспирантуры нельзя рассматривать как однозначно негативное явление, так как обучение значительного количества аспирантов в любом случае ведет к приращению совокупного интеллектуального потенциала страны.

На наш взгляд, только когда в нормативных документах, регламентирующих деятельность аспирантуры, будут четко определены и сформулированы ее цель и основные функции, можно будет оценивать эффективность ее работы. Оценка эффективности аспирантуры должна происходить по единым критериям и показателям.

Вторым серьезным дискуссионным вопросом является понимание структуры и содержания образовательного процесса в аспирантуре. После вступления в силу ФГОС аспирантуры образовательные организации столкнулись с проблемой необходимости разработки образовательной программы подготовки кадров высшей квалификации. Казалось бы, ФГОС дает ответы на все вопросы о структуре и содержании основной про-

фессиональной образовательной программы (ОПОП). Так, структура ОПОП аспирантуры представлена обязательной (базовой) и вариативной частями. Что касается содержания, то ОПОП содержит 4 блока: дисциплины (модули); практики; научные исследования; государственная итоговая аттестация.

Однако, в условиях отсутствия примерных образовательных программ, исследователи [9] говорят о необходимости разработки различных моделей реализации подготовки кадров высшей квалификации. В качестве одного из вариантов предлагается универсально-ориентированная образовательная программа [4].

Основными признаками универсальной модели, не зависимо от направления подготовки и сроков обучения, являются:

- доминирование научной направленности образовательной программы над образовательной, ее цель – подготовка диссертации;

- обретение аспирантами нового статуса – обучающихся, учет новых условий их обучения;

- преемственность образовательных программ магистратуры (специалитета) и аспирантуры;

- акцент на личностное развитие аспиранта, на создание условий для реализации его исследовательского потенциала [10].

Выделим основные требования к универсальной модели образовательной программы аспирантской подготовки.

Так, основные элементы ОПОП аспирантуры – учебный план и календарный учебный график – должны отличаться от бакалаврских планов и графиков своей большей научной направленностью. При разработке содержания ОПОП необходим учет требований профессиональных стандартов [7]. Так как основными видами профессиональной деятельности выпускников аспирантуры являются, в соответствии с ФГОС, педагогическая и научная деятельность, значительное внимание должно быть уделено практикам по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Программы практик следует соотносить с требованиями профстандартов. Так, педагогическая практика, которая является обязательной, должна обеспечить выполнение обобщенной трудовой функции восьмого уровня квалификации профстандарта – «Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и дополнительной профессиональной подготовки» [11]. Что касается научно-исследовательской практики, то она должна быть ориентирована на выполнение обобщенных трудовых функций шестого уровня квалификации профстандарта – «Проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок при исследовании самостоятельных тем и по тематике организации» [12]. Важнейшим элементом ОПОП являются научные исследования, которые должны выполняться по-

стоянно на протяжении всего периода обучения аспиранта, а их результаты должны соответствовать требованиям, которые предъявляются к научно-квалификационной работе (диссертации), что закреплено в пункте 6.5. ФГОС аспирантуры.

В качестве третьего дискуссионного вопроса в проблемном поле современной аспирантуры исследователи [14] выделяют проблему оценки результатов обучения и, в целом, эффективности аспирантуры. Государственная итоговая аттестация аспирантов проходит в форме сдачи государственного экзамена, который носит междисциплинарный характер, и представления на-

учного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации). Сама же диссертация и процедура ее защиты остаются за рамками процедуры государственной итоговой аттестации.

Таким образом, проблема разработки основной профессиональной образовательной программы аспирантуры перейдет из области теоретических изысканий в сферу практической реализации и будет решена только тогда, когда будут четко определены цель и конечные результаты деятельности российской аспирантуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52.
2. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Монография. Н.Новгород: Изд-во ННГУ. 2008. 219 с.
3. Вершинин И.В. Развитие аспирантуры: решения в области повышения адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // Наука. Инновации. Образование. 2015. № 18. С. 61–72.
4. Гвильдис Т.Ю. Опыт и результаты апробации универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 2 (120). С. 38–43.
5. Загвязинский В.И. Качество как ключевая проблема образовательной практики и педагогической науки // Способы реализации и оценки качества образования: проблемы, исследования, практический опыт и перспективы: материалы всероссийской научно-практической конференции. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2014. 270 с.
6. Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 117–125.
7. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов, утвержденные министром образования и науки РФ Д.В. Ливановым от 22.01.2015 №ДЛ-1/05вн.
8. Муратова Е.И., Дворецкий С.И., Иванов А.Ю. Особенности разработки учебного плана подготовки аспирантов // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 40–48.
9. Петров В.Л., Бабичев Ю.Е. Модели программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 5–14.
10. Попова Н.Г., Биричева Е.В. Подготовка молодых учёных в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 5–14.
11. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н.
12. Профессиональный стандарт «Специалист по научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 4 марта 2014 г. № 121н.
13. Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 33–40.
14. Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Проблемное поле в исследовании российской аспирантуры: образовательный и социологический подходы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2017, № 2 (46), с. 113–121.
15. Сенашенко В.С. О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 54–58.
16. Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33–43.
17. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34.
18. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What careers do PhD students in Russia consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. №3 (9). P. 20–21.

REFERENCES

1. Bedny B.I. To the question of the purpose of postgraduate studies (thesis vs qualification). *Higher education in Russia*. 2016. no. 3. P. 44–52. (in Russian)
2. Bedny B.I., Mironos A.A. Training of scientific personnel in higher education. Status and development trends of postgraduate study. Monograph. N.Novgorod: Publishing house of the UNN. 2008. 219 p. (in Russian)
3. Vershinin I.V. The development of postgraduate studies in Russia: solutions in the field of increasing the targeting of selection for the programs of training highly qualified personnel. *Science. Innovation. Education*. 2015. no. 18. pp. 61–72. (in Russian)
4. Gvildis T.Yu. Experience and results of approbation of a universally-oriented educational program for the preparation of scientific and pedagogical staff in postgraduate study. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015. no. 2 (120). pp. 38–43. (in Russian)

5. Zagvyazinsky V.I. Quality as a key problem of educational practice and pedagogical science // *Methods of implementation and evaluation of the quality of education: problems, research, practical experience and perspectives: materials of the all-Russian scientific-practical conference*. Tyumen: Tyumen State University, 2014. 270 p. (in Russian)
6. Klyucharev G.A., Savenkov A.I., Baklanov P.A. Personnel of Russian science: problems and methods for their solution. *Sociological research*. 2016. no. 9. pp. 117-125. (in Russian)
7. Methodical recommendations for the development of basic professional educational programs and additional professional programs, taking into account the relevant professional standards, approved by the Minister of Education and Science of the Russian Federation 22, 2015, there is a number of telephone numbers: DLL-1 / 05vn. (in Russian)
8. Muratova E.I., Dvoretzky S.I., Ivanov A.Yu. Peculiarities of the development of the curriculum for the preparation of graduate students. *Higher education in Russia*. 2015. no 2. pp. 40-48. (in Russian)
9. Petrov V.L., Babichev Yu.E. Models of the program of training highly qualified specialists in postgraduate study. *Higher education in Russia*. 2017. no. 7 (214). pp. 5-14. (in Russian)
10. Popova NG, Biricheva EV Training of young scientists in postgraduate study: the search for a single reference point. *Higher education in Russia*. 2017. no. 1. pp. 5-14. (in Russian)
11. Professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional professional education", approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015, No. 608n. (in Russian)
12. Professional standard "Specialist for research and development and development", approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation on March 4, 2014 № 121n. (in Russian)
13. Raichuk D.Yu., Minina N.V. On the positioning of graduate school in the structure of higher education. *Higher education in Russia*. 2016. no. 4. pp. 33-40. (in Russian)
14. Rybakov N.V., Bedny B.I. Problem field in the study of Russian postgraduate studies: educational and sociological approaches. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 2017, no. 2 (46), pp. 113-121. (in Russian)
15. Senashenko V.S. About some problems of training of the personnel of the highest qualification. *Higher education in Russia*. 2013. no. 4. pp. 54-58. (in Russian)
16. Senashenko V.S. Problems of the organization of postgraduate study on the basis of GEF of the third level of higher education. *Higher education in Russia*. 2016. no. 3. pp. 33-43. (in Russian)
17. Shestak V.P., Shestak N.V. Postgraduate studies as the third level of higher education: a discursive field. *Higher education in Russia*. 2015. no. 12. pp. 22-34. (in Russian)
18. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What careers do PhD students in Russia consider? *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016. no. 3 (9). pp. 20-21. (in Russian)

Информация об авторе

Капшутарь Марина Анатольевна
(Россия, Екатеринбург)

Доцент, кандидат педагогических наук,
заведующая аспирантурой и докторантурой
Российский государственный профессионально-
педагогический университет
E-mail: marina-kapshutar@mail.ru

Information about the author

Kapshutar Marina Anatolievna
(Russia, Ekaterinburg)

Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences,
Head of postgraduate and doctoral studies
Russian State Vocational Pedagogical University
E-mail: marina-kapshutar@mail.ru



Методологическая культура педагога-исследователя

В работе отражены сложившиеся в современном научном знании подходы к определению методологической культуры педагога-исследователя. На их основе авторы статьи определяют ее структуру и сущность, а также анализируют проблемы, связанные с ее формированием и реализацией в современной педагогической практике. Авторами проводится эксперимент, направленный на выявление трудностей, возникающих у студентов при написании и оформлении научной работы; приводятся его результаты и делаются выводы относительно сформированности методологической культуры будущих педагогов. Авторами подчеркивается системный характер выявленных в ходе эксперимента проблем и приводятся пути их решения с опорой на комплексный и системный подход.

Ключевые слова: педагог-исследователь, методологическая культура, педагогическое исследование

Perspectives of Science & Education. 2018. 3 (33)



International Scientific Electronic Journal
ISSN 2307-2334 (Online)

Available: psejournal.wordpress.com/archive18/18-03/

Accepted: 1 June 2018

Published: 1 August 2018

No. 3 (33). pp. 68-73.

E. V. G R Y A Z N O V A, O. A. N I K I S H I N A

Methodological culture of the teacher-researcher

The paper reflects the existing approaches to the definition of methodological culture of a teacher-researcher in modern scientific knowledge. The authors of the article define its structure and essence on the basis of such approaches, as well as analyze the problems associated with its formation and implementation in modern pedagogical practice. The authors conducted an experiment aimed at identifying the difficulties encountered by students in writing and designing of their scientific work; the results and conclusions about the formation of methodological culture of future teachers are revealed. The authors emphasize the systemic nature of the problems identified during the experiment and provide solutions based on an integrated and systematic approach.

Keywords: teacher-researcher, methodological culture, pedagogical research

Исследование литературы, посвященной проблеме методологической культуры педагога, показало – единого мнения к определению и структурированию данного феномена в научной периодике не существует. Обращаясь к докторской диссертации А.Н. Ходусова, можно найти следующее определение: «Методологическая культура учителя есть целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание) как внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное свойствами интегральной индивидуальности» [17, с. 20]. Данный подход базируется на положении о том, что методоло-

гическое знание является неким посредником между универсальностью философского знания и практикой конкретно-научного знания. Такая позиция характерна не только для научных исследований по педагогике, но и философских работ, посвященных изучению методологической культуры педагога [8]. Кроме того, в данном подходе исследователи рассматривают методологическую культуру педагога как элемент общей культуры личности, то есть основным концептом выступает категория «культура».

В научной литературе сложился и несколько иной подход к пониманию методологической культуры педагога, где за основу берется концепт «методология», а не «культура». Так, например, Г.Х. Валеев, считает, что: «Методоло-

гическая культура учителя-исследователя – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, умениях, навыках, способности к рефлексии, научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определённых концепций, форм и методов познания, управления и конструирования» [3]. Этот подход, так или иначе, выводит исследователей на анализ методологической культуры педагога согласно уровням научного знания: философский, общенаучный, частнонаучный и тому подобным, что соответствует ставшей уже классической моделью классификации методов научного познания. Например, в работах В.М. Петровичева и В.И. Ивановой подробно рассматриваются методы научного исследования в педагогике по данной схеме. В частности, они указывают: «Исходя из общих представлений о методологии, методология педагогики определяется как система знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, отражающих педагогическую действительность» [13, с. 39].

В разработке понятия методологической культуры педагога является достаточно распространённым подход, при котором за основу берётся такой концепт как «наука». Именно данный концепт позволяет определить методологическую культуру педагога как основу развития педагогической науки и практики [14].

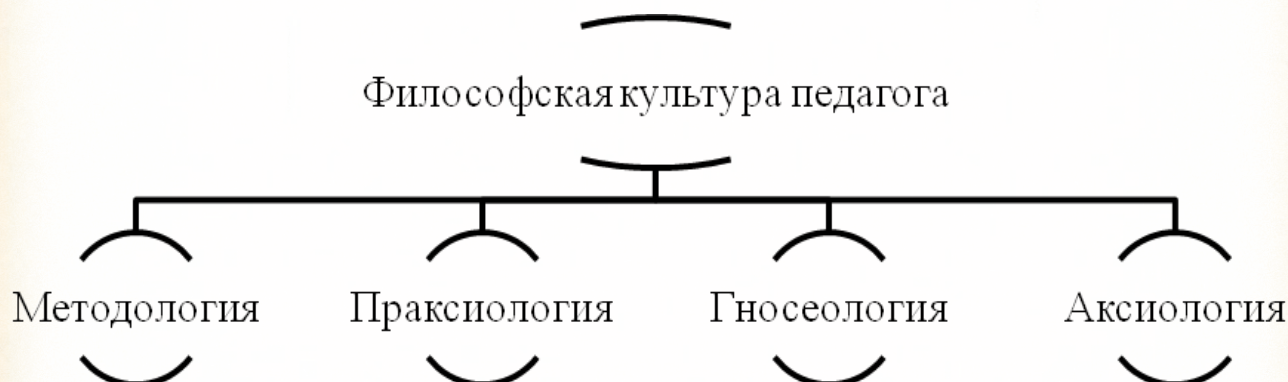
В научной литературе сегодня существует и более узкий подход к пониманию методологической культуры педагога, в котором исследователи делают акцент на понятии «педагогическая деятельность» [2]. В этом случае анализируются различные виды методологической культуры педагога в зависимости от направления педагогической деятельности.

Таким образом, можно видеть, что для понимания сущности методологической культуры педагога необходим комплексный подход, позволяющий рассмотреть данный феномен в системе: философия – методология – наука – педагогика.

Мы со своей стороны считаем, что методологическая культура педагога является одним из важнейших элементов философской культуры педагога в целом. Дело в том, что само понятие «методология» является достаточно широким и определяется как учение о методах человеческой деятельности [5]. Нас интересуют не все ее виды, а конкретно – методология научной деятельности педагога. Следовательно, необходимо учитывать такие элементы выше указанной системы как научная и педагогическая деятельность.

Отталкиваясь от понятия философской культуры как теоретического и практического освоения человеком мира [6], мы определяем ее основные компоненты следующим образом: методология, праксиология, гносеология и аксиология. Исторически методология оформилась как учение, охватывающее все отрасли науки, включая и педагогику. В педагогике, следовательно, методология тесно взаимосвязана с остальными компонентами философского знания: праксиологией, аксиологией и гносеологией. Поэтому и методологическая культура педагога выступает не просто как составляющая философской культуры, а еще и как элемент общей научной культуры педагога.

Для проведения анализа основных проблем формирования и реализации методологической культуры педагога в современном обществе необходимо составить типологию возможных причин их возникновения. Будем исходить из полученной нами системы методологической культуры:



Исходя из представленной схемы, можно видеть, что основными причинами проблем формирования и реализации методологической культуры педагога могут быть:

1. отсутствие философской культуры в целом;
2. проблемы, связанные с недостатками в

формировании одного или нескольких элементов этой культуры.

Что касается первой позиции, то это, пожалуй, самая серьезная и сложная проблема современного педагогического образования. Причин ее несколько. Первая – это снижение квалификационных требований к педагогическому образова-

нию, произошедшее в годы перестройки в нашей стране. Появилось множество коммерческих вузов, позволяющих получить диплом педагога с наименьшими «умственными затратами», но с затратами материальными. Аналогичная ситуация происходила и в области подготовки научных педагогических кадров. Как следствие сферу образования, отвечающую за подготовку педагогических и научных кадров, охватила коррупция и тенденция покупки дипломов. В результате сегодня происходит вполне закономерный процесс смены поколения ведущих научных кадров, ответственных за качество педагогического образования в вузах, обеспечивающих становление молодых специалистов-исследователей. Как справедливо отмечает В.И. Загвязинский и А.Ф. Закирова: «Членами диссертационных советов, научными руководителями, оппонентами становятся доктора и кандидаты наук, аттестованные в годы перестройки по сниженным стандартам. Многие из них не обладают должной для научного руководства и экспертизы методологической эрудицией. Они не всегда способны четко наметить ориентиры, критически оценить сделанное, нацелить своих подопечных на выявление факторов, психологических и педагогических механизмов, обеспечивающих успех нововведений» [7, с. 9]. Аналогичные проблемы поднимаются в работах методологов-практиков [10].

Приход в образование педагогов с низкой философской культурой объясняется не только платным образованием, но и проблемой с преподаванием философии в вузах. Потеря в годы перестройки высококвалифицированных кадров привела к тому, что к данной дисциплине стали относиться как второстепенному предмету, а порой и вообще ненужному. Новоиспеченные педагоги, не получившие должного образования, оказываются не в состоянии овладеть культурой философского мышления, тем более, понять ее роль в педагогической деятельности, а, следовательно, и привить эту культуру будущим педагогам. Отсюда наблюдается тенденция, когда преподаватель снижает планку в преподавании философии до примитивизма, стремясь угодить современным студентам, у которых очень низка мотивация к работе по получению образования.

Вызвано такое положение не только разрушительными последствиями сферы образования реформ перестройки. Точнее, они продолжают в процессах модернизации образования на основе современных государственных программ и образовательных стандартов. Так, например, на изучение философии в педагогических вузах отводится всего один семестр, за исключением философских специальностей. О какой философской культуре может идти речь при общении с преподавателем раз в неделю в течение одного семестра? В этом плане мы полностью согласны с мнением профессора В.А. Кутырева: «Когда к управлению придут «образованные на тестах»,

с их однозначным = машиноподобным сознанием, то есть зомби, которые есть уже среди министров (пока в единичном экземпляре), философия в вузах будет отменена. За ненадобностью: «не рассуждайте, а делайте». Уничтожена и «забыта» [12].

В качестве «палочки-выручалочки» предпринята попытка исправить сложившуюся ситуацию введением предмета «Основы методологии научной деятельности» на уровне бакалавриата и «Методология научного исследования» в магистратуре и аспирантуре. Но зачастую преподаватели сталкиваются с проблемой выстраивания данного курса. Это происходит, во-первых, из-за отсутствия должной методологической подготовки самих преподавателей. Они не знают чему учить студентов-первокурсников, так как данный курс небольшой, а специальностей очень много. При этом первокурсник не понимает, что он пришел не просто в вуз, а еще и в научное учреждение. Задача преподавателя заключается в том, чтобы за 18-24 аудиторных часа, отводимых на курс, дать теоретические знания по методологии научной деятельности, научить первокурсника вести научный поиск, выполнять и оформлять научные работы. Но сделать это под силу только высококвалифицированному педагогу при наличии соответствующей подготовки у самих студентов. Поэтому чаще всего, данный курс превращается в дублирование разделов по философии, КСЕ и иным дисциплинам, а практические занятия ограничиваются скачиванием рефератов из Интернета. В дальнейшем студент, выходя на ВКР, скачивает из Интернета дипломные работы.

Вторая причина, по которой сложно преподавателю вести данный курс на высоком уровне и с максимальной отдачей – это отсутствие в вузах соответствующей материально-технической базы. Для качественного преподавания методологии научного исследования необходимо иметь не только мультимедийное оборудование для ведения лекционных занятий, но и на каждом рабочем месте компьютер с выходом в интернет, чтобы на практических занятиях студенты имели возможность приобретать практические навыки научного поиска и творчества под руководством преподавателя. Исследования состояния профессионального образования в вузе подтверждают существование обозначенных нами проблем:

- несоответствие научно-технического обеспечения профессионального и педагогического образования уровню развития науки, техники и производства;
- отсутствие достаточного финансово-экономического стимулирования работников образования;
- отсутствие необходимого материально-технического обеспечения;
- отсутствие методического обеспечения для реализации нормативно-правовой базы профессионально-технического образования» [19].

Таким образом, под удар попадают очередные составляющие философской и научной культуры педагога – гносеологическая и праксиологическая. Если учесть, что культура в целом, и методологическая в том числе, формируется только в процессе образования, обучения и воспитания, то есть педагогической деятельности, то образуется замкнутый круг. Низкий уровень методологической культуры педагога-исследователя (в особенности, когда речь идет об остепененных педагогах) не позволяет ему реализовать эффективно научную деятельность, необходимую для подтверждения или повышения своей квалификации, что ограничивает сферу его познания и практику, то есть гносеологическую и праксиологическую культуру.

Как мы отмечали, данная проблема носит системный характер. Экономический кризис, охвативший на долгие годы нашу страну, приводит к кризису моральных ценностей, той самой аксиологической подсистемы философской культуры. Утрата моральных ценностей в современном обществе приводит к тому, что ученик еще в школе начинает осознавать себя потребителем образовательных услуг со всеми вытекающими последствиями, самое опасное из которых – пренебрежительное, уничижительное отношение к педагогу, приравниваемое к статусу «продавца знаний». Приходя в вуз, данная позиция у студента сохраняется или усиливается, так как высшее образование для большинства студентов платное. Вузы стремятся обучить как можно больше студентов с наименьшими затратами, так как от этого зависит их выживание. Качество образования из-за перегрузки преподавателей и невысоких зарплат падает.

Сегодня бакалавры имеют возможность продолжить свое образование на следующих уровнях образования – магистратуре и аспирантуре. Но проблема этим не решается, а порой усугубляется. Дело в том, что для развития методологической культуры педагога необходимо наличие научных школ в вузах. Для этого вуз должен иметь возможность подготовки соответствующих кадров. Однако Министерство образования и науки РФ выделяет большинство бюджетных мест в аспирантуре и докторантуре тем педагогическим вузам, где научных школ нет. Кроме того в новом законе об образовании исключено соискательство, что делает невозможным приход в науку педагогам-практикам [15].

Радует наличие в отдельных педагогических вузах методологических и научных школ [11]. Но держаться они на энтузиазме «старой философской гвардии» советской эпохи, которых осталось очень мало. Успеет ли молодое поколение взять лучшее и поднять философскую культуру в образовании на новый виток развития? Для этого, необходимо, как минимум, дать возможность педагогам повышать методологическую культуру не за счет принуждения к бесконечному пере-

писыванию рабочих программы и методичек, участию в научных разработках для «галочки», а повышать мотивацию их к данной деятельности. Эта задача должна стоять в качестве приоритетных для управления образованием на всех уровнях.

В заключение приведем результаты педагогического эксперимента, проведенного нами на базе Мининского университета. Студентам очного бакалавриата первого курса, изучающим предмет «Основы методологии научного знания» в течение 24-х аудиторных часов, было предложено в качестве зачетной работы написать научную статью не более 5 страниц по всем правилам оформления и проверкой на плагиат. Цель статьи – изучение и анализ различных точек зрения ученых и педагогов на определение любого понятия из лекционного материала или из дисциплин по специальности, либо свободный выбор темы на усмотрение студента. При этом на лекционных занятиях был изложен весь необходимый теоретический материал курса, включающий раздел по написанию студенческих научных работ. Курс по философии прочитан еще не был.

При оценке работы учитывались следующие критерии: формулировка темы и цели работы, оформление библиографического аппарата (за последние 10 лет, только научные статьи, монографии и авторефераты диссертаций), правильность научного цитирования, наличие анализа, сравнения, обобщения различных взглядов ученых и выводов, соответствующих теме, цели и содержанию работы, уникальность текста. Кроме того, студентам было предложено ответить на ряд вопросов относительно прочитанного курса.

В эксперименте принимало участие 250 студентов. Что касается качества представленных работ, то анализ показал следующее. Около 30% студентов справились с работой на оценку отлично, 55% получили оценку хорошо и 15% удовлетворительно. Анализ мнения преподавателя и самих студентов о проделанной работе показал, что первая трудность у студентов возникла при оформлении библиографического аппарата согласно ГОСТ. С этой проблемой столкнулось почти 80% студентов. Этот момент вполне объясним, так как данный вид работы первокурсники выполняли впервые. Однако на практических занятиях данная проблема была успешно решена. Вторая проблема, о которой сообщили студенты, и отметил преподаватель – это выбор темы и правильная ее формулировка. Чаще всего (примерно 60%), встречались формулировки тем типа «Наука», «Педагогическая деятельность» и тому подобное, то есть демонстрировалось отсутствие навыков соотношения темы и цели работы. Корректировка тем успешно была проведена на практических занятиях. Следующая важная проблема, отмеченная всеми участниками эксперимента – это проведение анализа различных

точек зрения, отраженных в научных публикациях. Наиболее частая ошибка (почти в 50% работ) – это реферативное изложение материала. Сами студенты причину подобного подхода к написанию научной работы называют школьное образование. Мы же, в свою очередь, можем назвать еще одну важную причину данной проблемы – отсутствие философского знания, формирующего не только мировоззрение студента, но и основы аналитического мышления. В результате аудиторных занятий и самостоятельной работы студенты показали хороший результат по освоению данного вида компетенции – 85% справились с поставленной задачей.

Около 35% студентов затруднились сделать выводы о результатах проведенного исследования.

В предложенных анкетах 85 % студентов отметили, что им понравилось выполнять данную работу, несмотря на то, что для них она оказалась сложной. Все студенты отметили, что данный

курс им будет очень полезен для дальнейшего обучения и написания курсовых работ и ВКР.

Подводя итог, отметим, что причины проблем в формировании методологической культуры, с которыми сталкиваются студенты – будущие педагоги, носят не локальный, а системный характер. Проведенный эксперимент показал, что курс «Основы методологии научной деятельности» необходимо читать после курса «Философии», а полученные в нем навыки работы с научной литературой и ведения научной работы закреплять и развивать на всех последующих дисциплинах. Безусловно, данный эксперимент будет продолжаться и корректироваться в дальнейшем.

Таким образом, можно заключить, что методологическая культура педагога-исследователя – это сложная система, требующая постоянного развития. Решить проблемы, возникающие в данной сфере, можно только комплексно, учитывая все составляющие компоненты философской культуры педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анчуков С.В. Методологические принципы многоуровневой подготовки художника-педагога: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. СПб.: РГПУ, 2006. 30 с.
2. Бережнова Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2003. 32 с.
3. Валеев Г.Х. Формирование методологической культуры учителя-исследователя: автореферат дис. ... д-ра. пед. наук. Башкирия, 2001. 37 с.
4. Грязнова Е.В. Методы познания и категории философии науки // Современное образование. 2014. № 3. С.49-68.
5. Грязнова Е.В. Предмет философии науки // Философские исследования. 2013. № 6. С.514-529.
6. Грязнова Е.В., Зеленев Л.А. Прикладные проблемы философии: научно-педагогический опыт: Монография. Гжель: ГГУ. 2015. 164 с.
7. Загвязинский В.И Закирова А.Ф. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // Образование и наука. 2014. № 5. С. 3-16.
8. Кабанов П.Г. Методологическая культура педагога как предмет философского анализа: автореф.дисс.к.ф.н. Томск, 1997. 21 с.
9. Кармазинский А.Н. Аспирантура: проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=7614> (дата обращения: 30 Мая 2018).
10. Краевский В.В. Место методологии в подготовке научно-педагогических кадров // Вестник ЧГПУ. 2009. № 4. С. 56-64.
11. Куликова Т.В., Паламарчук А.М., Симонов А.И. «Будущее философии» о будущем философии (или будущее философии глазами студентов и аспирантов-Философов) [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/8> (дата обращения: 30 Мая 2018).
12. Кутырёв В.А, Уваров А.Н. Печальная судьба философии, даже (особенно) в образовании/ В.А. Кутырев, [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/252> (дата обращения: 30 Мая 2018).
13. Петровичев В.М., Иванова В.И. Методологический конструктивизм и культура педагогического исследования // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 4 (1). С. 39 - 41.
14. Соколова И.И. Социально-профессиональный портрет педагога // Сб. науч. статей Всерос. науч.-практич. конф. (Санкт-Петербург, 22 октября 2009 г.) / под общ. ред. И.И. Соколовой. СПб.: УРАО ИПО, 2009.
15. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30 Мая 2018).
16. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Вестник практической психологии образования. 2011. № 3. С. 57–69.
17. Ходусов А.Н. Формирование методологической культуры учителя: автореф. дис. д. пед. наук. М.: МПГУ, 1997. 23 с.
18. Цквитария Т.А. Овладение методологией и методами научного исследования – центральный компонент подготовки научных кадров // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24461> (дата обращения: 30 Мая 2018).
19. Юртаева Т.С. Подготовка педагогических кадров профессионального образования в вузе [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета». 2013. № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/16> (дата обращения: 30 Мая 2018).

REFERENCES

1. Anchukov S.V. *Metodologicheskie printsipy mnogourovnevoi podgotovki khudozhnika-pedagoga. autoref. Diss. dockt. ped. nauk* [Methodological principles of multilevel training of the teacher of Art. Dr. ped. sci. diss. autoref.]. Saint-Petersburg, 2006. 30 p.
2. Berezhnova E. V. *Metodologicheskie usloviya perekhoda ot nauki k praktike v strukture prikladnogo pedagogicheskogo issledovaniya. autoref. Diss. dockt. ped. nauk.* [Methodological conditions of transition from science to practice in the structure

- of applied pedagogical research. Dr. ped. sci. diss. autoref.]. Volgograd, 2003, 32 p.
3. Valeev G. H. *Formirovanie metodologicheskoy kul'tury uchitelya-issledovatelya. autoref. Diss. dockt. ped. nauk.* [The formation of methodological culture of the teacher-researcher. Dr. ped. sci. diss. autoref.]. Bashkiria, 2001. 37 p.
 4. Gryaznova E.V. *Metody poznaniya i kategorii filosofii nauki. Sovremennoe obrazovanie - Modern education.* 2014, no.3, pp. 49-68 (in Russian).
 5. Gryaznova E.V. *Predmet filosofii nauki. Filosofskie issledovaniya - Philosophical researches, Subject of philosophy of science,* 2013. no.6, pp. 514-529 (in Russian).
 6. Gryaznova E.V., Zelenov L.A. *Prikladnye problemy filosofii: nauchno-pedagogicheskij opyt.* [Applied problems of philosophy: scientific and pedagogical experience]. Gzhel: GSU, 2015. 164 p.
 7. Zagvyazinskij V.I., Zakirova A.F. *O normativnom regulirovanii i formirovanii metodologicheskoy kul'tury pedagogov-issledovatelej. Obrazovanie i nauka. - Education and science,* 2014. no.5. pp. 3-16 (in Russian).
 8. Kabanov P.G. *Metodologicheskaya kul'tura pedagoga kak predmet filosofskogo analiza. autoref. Diss. dockt. phil. nauk* [Methodological culture of the teacher as a subject of philosophical analysis. Dr. phil. sci. diss. autoref.]. Tomsk, 1997. 21 p.
 9. Karmazinskij A.N. *Aspirantura: problemy i puti ih resheniya. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya - Modern problems of science and education,* 2012. no.6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=7614> (accessed 30 May 2018).
 10. Kraevskij V.V. *Mesto metodologii v podgotovke nauchno-pedagogicheskikh kadrov Vestnik CHGPU - Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University,* 2009. no.4, pp. 56-64 (in Russian).
 11. Kulikova T.V., Palamarchuk A.M., Simonov A.I. «*Budushchee filosofii*» o budushchem filosofii (ili budushchee filosofii glazami studentov i aspirantov-Filosofov). *Vestnik Mininskogo universiteta - Vestnik of Minin University,* 2016, no.2. Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/8> (accessed 30 May 2018).
 12. Kutryyov V.A., Uvarov A.N. *Pechal'naya sud'ba filosofii, dazhe (osobeno) v obrazovanii. Vestnik Mininskogo universiteta - Vestnik of Minin University,* 2016, no.3. Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/252> (accessed 30 May 2018).
 13. Petrovichev V.M., Ivanova V.I. *Metodologicheskij konstruktivizm i kul'tura pedagogicheskogo issledovaniya. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki - Izvestiya Tula State University. Humanities,* 2014, no.4(1), pp. 39-41 (in Russian).
 14. Sokolova I.I. *Social'no-professional'nyj portret pedagoga* [Socio-professional portrait of the teacher]. *Sbornik nauchnykh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Collection of scientific articles of the all-Russia scientific-practical conference]. SPb.: URAO, IPO, 2009.
 15. *Federal'nyj Zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ.* Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 30 May 2018).
 16. Fel'dshtejn D.I. *Psihologo-pedagogicheskie dissertacionnye issledovaniya v sisteme organizacii sovremennykh nauchnykh znaniy. Vestnik prakticheskoy psichologii obrazovaniya - Bulletin of practical psychology of education,* 2011, no.3, pp. 57-69. (in Russian).
 17. Hodusov A.N. *Formirovanie metodologicheskoy kul'tury uchitelya. autoref. Diss. dockt. ped. nauk* [Formation of methodological culture of teachers. Dr. ped. sci. diss. autoref.]. Moscow: Moscow state pedagogical University, 1997, 23 p.
 18. Ckvitariya T.A. *Ovladenie metodologiej i metodami nauchnogo issledovaniya – central'nyj komponent podgotovki nauchnykh kadrov. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya - Modern problems of science and education,* 2016, no.3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24461> (accessed 30 May 2018).
 19. Yurtaeva T.S. *Podgotovka pedagogicheskikh kadrov professional'nogo Obrazovaniya v vuze. Vestnik Mininskogo universiteta - Vestnik of Minin University,* 2013, no.3. Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/16> (accessed 30 May 2018).

Информация об авторах

Грязнова Елена Владимировна

(Россия, Нижний Новгород)

Профессор, доктор философских наук, профессор
кафедры философии и теологии
Мининский университет
E-mail: egik37@yandex.ru

Никишина Ольга Александровна

(Россия, Нижний Новгород)

Аспирант
Мининский университет
E-mail: nikishina.oa@gmail.com

Information about the authors

Gryaznova Elena Vladimirovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Professor, Doctor of Philosophy, Professor of the
Department of philosophy and theology
Minin university
E-mail: egik37@yandex.ru

Nikishina Ol'ga Aleksandrovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Postgraduate student
Minin university
E-mail: nikishina.oa@gmail.com



С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова

Проблема этических норм в профессиональном образе учителя: сравнительный анализ

В статье рассматривается проблема определения современных требований к профессионально-личностным качествам педагога в условиях глобальной интеграции мультикультурного образовательного пространства. Основным аспектом рассмотрения системы профессионально-личностных качеств учителя в статье является наличие и характер профессионально-этических норм в предъявляемых требованиях к учителю. Исследование охватывает анализ этических кодексов педагога (Ethics Code), нормативно-правовых документов, стандартизирующих требования к квалификации, характеристикам и профессионально-личностным качествам педагога разных регионов мира (Скандинавия, Восточная Азия, Ближний Восток, Юго-Восточная Азия, Восточная Европа, Англо-Саксонский регион, Латинская Америка, Северная Америка, Австралия). Безусловной актуальностью постановки проблемы является констатация отсутствия аналогов этического кодекса педагога в Российской Федерации. В статье авторы анализируют концептуальные основы этического кодекса педагога, его содержание, систему требований к портрету учителя с точки зрения этических норм, определяющих характер взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, этический кодекс педагога, педагогическая этика, профессионально-личностные качества педагога



S. V. Frolova, E. Yu. Ilaltdinova

The problem of ethical norms in the professional image of the teacher: a comparative analysis

In the article the problem of definition of modern requirements to professional and personal qualities of the teacher in conditions of global integration of multicultural educational space is considered. The main aspect of considering the content of professional and personal qualities of the teacher in the article is the presence and nature of professional and ethical standards in the requirements for the teacher. The researching covers the analysis of ethic codes of the educator (Ethics Code), enactments, standardizing the qualification requirements, characteristics and professional and personal qualities of the teacher of different regions of the world (Scandinavia, East Asia, Middle East, Southeast Asia, Eastern Europe, Saxon region, Latin America, North America, Australia). Unconditional relevance of the problem is the absence of analogues of the ethic code of the teacher in the Russian Federation. In the article the authors analyze the conceptual bases of the ethical code, content of code, the system of requirements for the portrait of the teacher from the point of view of ethical norms that determine the nature of interaction between subjects of educational relations.

Keywords: professional education, ethical code of a teacher, pedagogical ethics, professional and personal qualities of a teacher

Смена миссии образования цифрового века переносится от образования как трансляции знаний к образованию как индустрии возможностей, способствующих рождению ценностно-смысловой сферы субъектов образовательного пространства. Дискуссия конца 90-х годов о миссии современного университета балансирует между двумя позициями «университет – фирма» - «университет – общество», ориентируясь на рынок труда, с одной стороны, и требования образовательного и профессиональных стандартов, с другой, где ключевым источником развития является, прежде всего, человеческий капитал. Современное образование характеризуется рядом глобальных вызовов: меняющийся статус и роль учителя, смена социальных запросов и общественных ожиданий, новый тип ученика. Современный профессионально-личностный контент учителя утверждает необходимость профессионально-личностных качеств, образующий профессионализм учителя и его способность изменять окружающую действительность [3].

Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» ставит перед научно-педагогическим сообществом новые задачи:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования;
- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций;
- внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс.

Решение таких задач напрямую зависит от профессиональных и личностных качеств учителя, его поведенческих моделей, системы, ценностей, убеждений и воспитательных компетенций. Содержание Профессионального стандарта педагога утверждает императив функций воспитания, что также ориентирует педагогический университет на подготовку и развитие воспитательных компетенций будущего учителя. Одним из решений указанных в нормативно-правовых актах задач является создание Этического кодекса педагога РФ, который бы обосновывал и регламентировал принципы взаимодействия учителя с другими субъектами образовательных отношений.

С целью анализа концептуальных основ этического кодекса педагога было проведено компаративное исследование этических кодексов

педагога в разных регионах мира. Анализ этических кодексов педагога и нормативных документов разных регионов мира, предъявляющих требования к профессиональным и личностным качествам педагога, определяет национальную дифференциацию в подходах к определению профессионального образа педагога.

Представим наиболее колоритные портретные характеристики педагога, базирующуюся на культурных и национальных особенностях. Так восточноазиатский педагог должен выстраивать образовательные отношения на основе таких качеств как коммуникабельность, эмпатия, мобильность, толерантность. Одной из отличительных черт японского педагога является активная социальная позиция в обществе, в связи с чем учитель должен обладать гибкостью, реагируя на изменения в социуме, и осознавать важность своей социальной миссии. Осуществление профессиональной деятельности базируется на глубокой любви к обучающемуся, понимании его роста, уважении его человеческих прав [1].

Южно-азиатская система образования уделяет особое внимание профессионально-этическому поведению педагога. Так, Филиппины – это одна из немногих южно-азиатских стран, в которой разработан и внедрен в действие «Этический кодекс педагога» [7]. В кодексе учителя регламентируются профессионально-личностные качества педагога по сферам взаимоотношений: учитель и государство, учитель и общество, учитель и школа, учитель и коллеги, учитель и родители, учитель и ученик. Безусловно, учитель обладает также особой социальной миссией – миссия служения, трансляции образцового поведения, положительного примера. Учитель Филиппин – богопослушный, аполитичный социальный лидер, способный выстраивать гармоничные взаимоотношения в обществе и транслировать национальные ценности [7].

Образ педагога в Индии и его профессионально-личностных качеств занимает значимое место в научных исследованиях, а также является фокусом внимания государственной политики, определяющей стратегию развития образования. Профессионально-личностные качества учителя и регламентация его профессионального поведения в образовательном пространстве и обществе, по мнению Г. Ганди Киндон [6], является определяющим фактором эффективности обучения, успеваемости и успешности учеников. В Трехсторонней стратегии профессионального развития учителей в Индии от 20 августа 2013 г. [9], ставится стратегическая цель – повышение качества образования, включающее несколько направлений модернизации педагогического образования:

- 1) укрепление учреждений педагогического образования,
- 2) модернизация образовательной программы педагогического образования в соответствии

с национальной образовательной программой от 2009 года;

3) установление минимальных квалификационных требований для учителей-педагогов и их непрерывное профессиональное развитие.

Среди значимых профессионально-личностных качеств выделяются страсть к преподаванию, профессиональная мотивация, способность к устойчивому и эффективному взаимодействию с обучающимся, а также первоклассное владение преподаваемым предметом. В реализации профессиональной деятельности достигать успеха индийскому учителю помогают организаторские способности, коммуникабельность, доброта и мудрость.

Скандинавский регион знаменит первенством в рейтинге лучших образовательных систем мира (по версии 2012 года, Финляндия). Среди значимых аспектов портрета скандинавского педагога выступают такие качества, как равенство, индивидуальный подход, практичность, объективность и беспристрастность, доверие, уважение к ученику, отсутствие давления и принуждения по отношению к ученику (добровольность), стремление к развитию самостоятельности у учеников [2].

В качестве примера англосаксонской системы можно представить систему образования Великобритании. Классическая образовательная система Великобритании определяет среди значимых профессионально-личностных качеств учителя такие качества, как доверие (вера в себя, несмотря на неудачи), терпение, истинное сострадание для своих студентов, понимание, способность смотреть на жизнь по-другому и разъяснить тему в другую сторону, стремление к совершенству, готовность помочь студенту достичь целей, гордость за достижения студента, жизнерадостность [2].

Североамериканский регион и его образовательная система центрирует личность педагога и ее качества на достижении успехов обучающимися. США разработали Этический кодекс педагога (Code of Ethics for Educators), внимание в котором уделяется проявлениям профессионально-личностных качеств в четырех принципах:

1 принцип: этическое поведение по отношению к обучающимся;

2 принцип: этическое поведение по отношению к профессиональной деятельности;

3 принцип: этическое поведение по отношению к коллегам;

4 принцип: этическое поведение по отношению к родителям и сообществу.

В число наиболее значимых профессионально-личностных качеств североамериканского педагога входят персональный стиль и индивидуальность, способность ставить четкие цели перед учеником на уроке, способность формировать дисциплину, способность к эффективному

управлению в классе, способность устанавливать открытые партнерские отношения с родителями, вера в лучшие возможности ученика, владение учебными программами и стандартами, виртуозное владение предметом, увлеченность преподаванием (страсть к преподаванию), доверительные отношения с учеником (крепкие связи), персональная ответственность за результат воспитания ученика, справедливость, эмпатия, энтузиазм, творчество, служение, дисциплина.

Анализ литературы позволил выделить шесть специфических качеств, которыми должен обладать австралийский педагог. К ним относятся способность проектировать образовательную программу, способность создавать перспективную образовательную среду, способность к сотрудничеству с учеником, коммуникабельность, способность контролировать, способность к профессиональному партнерству.

Среди качеств, которыми должен обладать учитель латиноамериканского региона (Бразилия) называют такие профессионально-личностные характеристики, как способность созидать, творческие способности, способность к выстраиванию эффективных взаимоотношений, способность к эмпатии, способность к осуществлению контроля, способность к сотрудничеству, уважение.

Южно-американский учитель (Гайана) содержит структурированный Этический кодекс учителя, в котором регламентируется профессионально-этическое поведение учителя, излагаются основные обязанности учителей для своих учеников и определяется их роль в жизни учеников. Прежде всего, учителя должны демонстрировать честность, беспристрастность и этическое поведение с учениками, родителями и коллегами [10]. Учитель должен развивать сильные черты характера, среди которых настойчивость, честность, уважение, законопослушность, терпение, справедливость, ответственность. Учитель должен относиться к каждому ученику с добротой, уважением, не проявляя избирательности, предвзятости или пристрастности. Одной из важных способностей учителя Гайаны является умение сохранять конфиденциальность информации, если ситуация в классе не требует участия родителей, администрации школы или правоохранительных органов. В этическом кодексе указывается необходимость посвященности учителя профессии. Именно посвящение себя профессии становится гарантом непрерывного профессионального развития учителя. Образовательное пространство класса необходимо организовывать с позиции безопасности (физической, психологической, социальной и др). В дополнение к формированию благоприятных отношений с учениками, учителю необходимо устанавливать прочные отношения с родителями, школьным персоналом, коллегами в сообществе, административным корпусом образовательной органи-

зации. Одной из особенностей Этического кодекса педагога Гайаны является необходимость наличия такого качества у педагога как способность быть наставником молодому специалисту в коллективе образовательной организации и умение работать в команде.

Учитель ближневосточного региона (Турция) [2] должен обладать такими характеристиками, как талант, коммуникабельность, широкий кругозор, способность к творчеству, внимательность, терпеливость, любовь к детям, эмпатия, открытость.

Среди системы общенациональных идеалов, ценностей и приоритетов, традиционно соотносимых с восточноевропейским образом педагога, необходимо отметить следующие: справедливость, трудолюбие, свобода личная и национальная, жизнь человека, межнациональный мир, семейные традиции, любовь и верность, забота о младших и старших, патриотизм и вера, единство [2].

Представим иерархию часто встречаемых в мировом пространстве качеств учителя. В качестве самой важной характеристики учителя мы выделяем способность к эмпатии. Вторую позицию занимают такие качества, как доверие и способность к сотрудничеству. Третья позиция в иерархии качеств личности учителя обозначается следующими профессиональными качествами: способность к управлению, знание преподаваемого предмета, творческий подход к профессии. На четвертой позиции – коммуникабельность, образцовость, социальная активность, индивидуальный подход к ученику, уважение и терпение.

Обобщая современный контекст предъявляемых требований к учителю, определяющих профессионально-этическое поведение педагога, помимо указанных универсальных характеристик учительской профессии, отметим следующие компетенции:

1. Способность принимать персональное многообразие учеников
2. Способность реагировать на индивидуальные запросы и потребности ученика;
3. Способность проектировать образовательное пространство, обладающее нравственным климатом;
4. Способность понимать разнообразные культурные, социальные, национальные контексты в образовании
5. Способность создавать новые идеи
6. Способность прогнозирования будущего – тренды в образовании и его потребности субъектов
7. Способность принимать на себя ответственность за процесс и результаты педагогической деятельности.

Определение универсальных этических норм педагога в контексте многополярного мира становится одной из ключевых задач современного образования. Данной проблематикой занимаются ведущие международные и европейские ассоциации учителей. Концептуальной основой построения этического кодекса является принципы справедливости, объективности и законности, сочетание взаимодополняющих подходов – деятельностного и аксиологического, – создающих основу для четкой регламентации профессионального поведения учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. Чему и как учат в Японии // Народное образование. 2001. № 5
2. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ: монография / А.А. Федоров [и др.]; под ред. А.А. Федорова, Г.А. Папутковой. Н.Новгород: Мининский. университет, 2017. 202 с.
3. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю., Повshedная Ф.В. Проектирование воспитательного пространства образовательной организации. Москва, 2017. 220 с.
4. Фролова С.В., Фролов В.А. Концептуальные основы профессионального воспитания студента педагогического вуза// Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5 С. 223-229
5. M. Azam, G. Gandhi Kingdon Assessing Teacher Quality in India // IoE, University of London & IZA, 2014. IZA Discussion Paper, 8622.
6. Kingdon, G.G., Teacher characteristics and student performance in India: A pupil fixed effects approach," Global Poverty Research Group (GPRG)-WPS-059. 2006
7. Code of ethics for professional teachers of Philippines [Электронный ресурс]. URL:<http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/Asia/Philippines.pdf> (дата обращения: 30.05.2018)
8. Code of Ethics for Educators [Электронный ресурс] URL:<https://www.aeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics> (дата обращения: 30.05.2018)
9. Three-Pronged Strategy for Improving the Quality of School Teachers (from 20 august, 2013.Press Information Bureau, Government of India) [сайт] URL: <http://pib.nic.in/newsite/erelease.aspx?relid=98428> (дата обращения: 30.05.2018)
10. Professional Code of Ethics for Teachers [Электронный ресурс] URL: <https://www.education.gov.gy/web/index.php/teachers/tips-for-teaching/item/2738-professional-code-of-ethics-for-teachers> (дата обращения: 30.05.2018)

1. Dzhurinsky A.N. What and how they teach in Japan. *Public education*. 2001. no. 5 (in Russian)
2. Portrait of a teacher. The basis for modeling educational programs: monograph / A.A. Fedorov [and others]; Ed. A.A. Fedorova, G.A. Paputkova. N.Novgorod: Mininsky. University, 2017. 202 p. (in Russian)
3. Frolova S.V., Il'taldinova E.Yu., Povshednaya F.V. Designing the educational space of an educational organization. Moscow, 2017. 220 p. (in Russian)
4. Frolova S.V., Frolov V.A. Conceptual foundations of professional education of a pedagogical college student. *Problems of modern pedagogical education*. 2017. no. 56-5. pp. 223-229 (in Russian)
5. M. Azam, G. Gandhi Kingdon Assessing Teacher Quality in India. IoE, University of London & IZA, 2014. IZA Discussion Paper, 8622.
6. Kingdon, G.G., Teacher characteristics and student performance in India: A pupil fixed effects approach," Global Poverty Research Group (GPRG)-WPS-059. 2006
7. Code of ethics for professional teachers of Philippines. Available at: <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/Asia/Philippines.pdf> (accessed 30 May 2018)
8. Code of Ethics for Educators. Available at: <https://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics> (accessed 30 May 2018)
9. Three-Pronged Strategy for Improving the Quality of School Teachers (from 20 august, 2013.Press Information Bureau, Government of India). Available at: <http://pib.nic.in/newsite/erelease.aspx?relid=98428> (accessed 30 May 2018)
10. Professional Code of Ethics for Teachers [Электронный ресурс] Available at: <https://www.education.gov.gy/web/index.php/teachers/tips-for-teaching/item/2738-professional-code-of-ethics-for-teachers> (accessed 30 May 2018)

Информация об авторах

Фролова Светлана Владимировна

(Россия, Нижний Новгород)

Кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики

Нижегородский государственный педагогический

университет имени Козьмы Минина

E-mail: frolovasvetlana1987@gmail.com

Илалтдинова Елена Юрьевна

(Россия, Нижний Новгород)

Доктор педагогических наук,

заведующий кафедрой педагогики

Нижегородский государственный педагогический

университет имени Козьмы Минина

E-mail: ilaltdin@mail.ru

Information about the authors

Frolova Svetlana Vladimirovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Pedagogy

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical

University (Minin University)

E-mail: frolovasvetlana1987@gmail.com

Ilaltdinova Elena Yurievna

(Nizhny Novgorod, Russia)

Doctor of Pedagogical Sciences,

Head of the Department of Pedagogy

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical

University (Minin University)

E-mail: ilaltdin@mail.ru



Влияние инновационно-креативных качеств менеджера на процесс принятия решений в новых экономических реалиях

В данной работе авторами определяется влияние инновационно-креативных качеств менеджера на эффективность управленческой деятельности. Обобщаются определения понятий «инновации», «творчество», «креативность», выявляется их значимость для экономики. Раскрывается исторический аспект появления креативности и его распространения в управленческой среде для успешного ведения бизнеса. Авторами отмечается, что в новых экономических реалиях деятельность менеджера усложняется и предполагает исполнение функций не только хозяйственника, а предпринимателя, инноватора, генератора идей в решении нестандартных задач. Определяется возрастание интереса исследователей к развитию у менеджера инновационно-креативных качеств, которые являются экономическим ресурсом и способствуют интенсивному развитию общества в целом.

Ключевые слова: менеджер, качества, инновации, креативность, творчество, управленческое решение, бизнес-среда



Influence of Innovative and creative managerial qualities on the decision-making process in the new economic realities

In this paper, the authors determine the influence of the innovative and creative qualities of the manager on the effectiveness of managerial activities. The definitions of the concepts "innovations", "creativity", "creativity" are generalized, their significance for the economy is revealed. The historical aspect of the emergence of creativity and its spread in the management environment for successful business is revealed. The authors note that in the new economic realities, the manager's activity becomes more complicated and involves the performance of functions not only of the business executive, but of the entrepreneur, innovator, generator of ideas in solving non-standard problems. An increase in the interest of researchers in the development of the manager of innovative and creative qualities is determined, which is an economic resource and contributes to the intensive development of society as a whole.

Keywords: manager, quality, innovation, creativity, creativity, management decision, business environment

Современный глобальный кризис и новая динамичная экономика требует формирования современных качеств менеджера. В таких условиях менеджер проявляет инициативу, обладает рядом личных качеств: интуицией, харизматичностью, инициативностью, умением организовывать и рисковать, настойчивостью и целеустремленностью. Наряду с вышесказанным менеджер должен быстро находить и принимать решения относительно разнообразных проблем, которые возникают в управленческой практике. Для этого необходимо формировать и развивать систему инновационно-креативных качеств.

Обращаясь к источникам литературы, авторами обобщены определения понятий «инновации», «творчество», «креатив», и рассматриваются как отражение современных событий, при которых творческий потенциал сотрудников и связанные с этим инновационные процессы играют огромную роль для экономики и бизнеса. В том числе понятие «креативность личности» (от лат. creatio – создание, сотворение) рассматривается авторами как способность человека к творчеству, к творческой деятельности, связанной с производством материально-духовных ценностей, имеющих ярко выраженное общественное значение – от новых художественно-

эстетических идей и подходов до конкретных произведений и формообразования предметной среды (сравнимо с понятием репродуктивность).

В современных условиях организации, предлагающие новые разработки имеют больше преимуществ перед конкурентами, поскольку для длительной конкурентоспособности, необходимо производить новые товары и продвигать их. Со стороны бизнеса интерес к творчеству обозначился в начале 1960-х годов, что было связано со сложившейся ситуацией и требованиями времени. По нашему мнению, последнее время идеи о необходимости изучать и использовать творчество для успешного ведения бизнеса очень распространены в управленческой среде. Ранее в научной среде отмечалось, что IQ является главным критерием в определении возможностей человека. Позднее исследования интеллекта стали дополняться исследованиями креативности личности. Появились гипотезы о том, что уровень креативности можно измерить продуктами мыследеятельности, общения и разнообразных видов деятельности человека. Последние достижения науки показали, что креативность не всегда проявляется в способностях индивида к обучению и, как следствие, продиагностировать ее исключительно тестами на определение уровня интеллекта неправомерно. Кроме того, ученые вывели прямую корреляцию: все креативные личности – интеллектуалы, но не все интеллектуалы – креативные личности.

В современной литературе довольно часто встречаются понятия «профессиональная креативность» и «бизнес-креативность», совпадающие по содержанию. Например, профессиональная креативность проявляется у менеджера в умении видеть, ставить и оригинально решать профессиональные проблемы, в умении прогнозировать развитие тех или иных ситуаций и результатов, связанных с видом выполняемой работы, быстро и правильно ориентироваться в экстремальной профессиональной ситуации. Попытки активного использования креативного потенциала сотрудников проявились в новых методах организации и стимулирования труда: «обогащение труда», «гуманизация труда», «расширение трудовых функций», «делегирование полномочий», «кружки качества» и др. Поэтому менеджмент творчества персонала с конца 90-х годов XX века стал предметом системного исследования и анализа. Появились новые термины: «направляемое творчество» (*directed creativity*), «организованное творчество» (*organized creativity*), «структурированное творчество» (*structured creativity*), «управляемое творчество» (*managed creativity*) и др. [9,10]. На сегодняшний день в арсенале педагогов и психологов насчитывают множество методов для оценки эффективности деятельности руководителя, основанные на анализе отдельных характеристик (признаков) и корреляционных связей

между ними: психологическая устойчивость, способность к логическому и абстрактному мышлению, темперамент, интуиция, коммуникабельность и др.

Как показали проведенные исследования, признаки, присущие эффективному руководителю, весьма ситуативны. Их набор и сила проявления зависит от ряда факторов, таких как: условия, в которых протекает деятельность организации (например, кризис, ситуация неопределенности или наоборот, стандартные условия) и содержание должности руководителя (например, руководитель линейного подразделения или штаба). Таким образом, осознание особого положения менеджера в предпринимательской среде, изменение содержания его деятельности, требования внешней среды к инноватике и творчеству позволили авторам выявить влияние инновационно-креативных качеств менеджера на принятие им управленческих решений и рассмотреть систему данных качеств.

Система качеств эффективного руководителя, по мнению авторов представлена различными составляющими, среди которых: *умение мыслить стратегически*, как способность генерировать и принимать решения и достигать результата; *профессионализм* – это система знаний, умений и навыков работы в предпринимательской среде; *предприимчивость* – умение менеджера определить наиболее эффективную тактику действий, обладание «деловой хваткой»; *способность руководить коллективом*, как умение организовать коллективную деятельность, распределять работу среди подчиненных умение расставлять приоритеты в работе для себя и других; *стрессоустойчивость* – это система личностных качеств, помогающих человеку переносить со спокойствием воздействие стрессоров, без вредных итогов для индивида, его организма, личности, окружения [4]. Подверженность стрессу зависит от профессии человека, наибольшее внимание необходимо уделить индивидуальным особенностям человека, от которых зависит возникновение и течение стресса в профессиональной деятельности [1]; *самоменеджмент* – умение организовать себя, контролировать свои эмоции, сохранять спокойствие в момент кризиса, распорядиться временем и приоритетами; *этичность*, как качество, проявляющееся в корректности поведения и уважении к собеседнику, умение слушать и слышать подчиненного, способностью разрешать конфликтные ситуации. Данные аспекты менеджера-предпринимателя формируются под воздействием корпоративной культуры как отражения философии всех уровней управления и преобразуются в практической деятельности в инновационную стратегию развития организации [7]; *работоспособность* – владение физиологическим и эмоционально-волевым потенциалом, что способствует нормальной ре-

зультативной деятельности и зависит от воли, мотивационных аспектов, психофизиологических возможностей руководителя, реакция на внешние раздражители; *новаторство* – стремление менеджера к деятельности в условиях неопределенности и требует изобретательности и творческого подхода, этому качеству в новых экономических реалиях отводится ведущее место.

С учетом требований времени можно отметить то, что деловой мир уже определил новый тип менеджера как инновационный. Для П.Друкера характерно сведение предпринимательства к новаторской деятельности, что представляет взаимосвязанное целое [8]. Кроме новаторства выделяют и «творчество» как способность и стремление искать новые подходы, изобретать нетрадиционные решения. Творчество должно становиться следствием образования и специальной подготовки менеджера, находить свое достойное место в структуре его как личности, характеризовать его интеллектуальный потенциал и мотивацию деятельности, быть реальным результатом его образования. Кроме этого, авторами подчеркивается способность менеджеров к обучению и развитию, как постоянное стремление к получению новых знаний в своей и смежных областях деятельности, к инициативе в интеграции прогрессивных технологий и методов в управлении персоналом [6].

Менеджер XXI века является инициатором нововведений, поскольку возрастает экономиче-

ская роль творчества, экономически значимыми становятся креативные способности: воображение, адаптивность, способность генерировать новые идеи, решать нестандартные задачи и т.п. Менеджеры осознают, что их ресурс – это креативные способности и творческие идеи сотрудников, причем этот ресурс можно рассматривать как неисчерпаемый [5]. Исследователи [3] доказывают, что инновационные менеджеры могут действовать в различных организационных структурах, создавая творческие коллективы, занимаясь поиском и распространением новшеств, формированием портфеля заказов на научные исследования и разработки.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить ряд факторов, которые будут особо влиять на деятельность менеджеров в ближайшее десятилетие. Менеджмент как социально-экономическое явление находится в постоянном развитии – движении в будущее и в соответствии с этим, каждый эффективный менеджер должен самосовершенствоваться. Поэтому сегодня характерным в деятельности руководителя становятся не только уровень профессиональной подготовки, но и такие составляющие этой профессии как инновации и творчество, являющиеся бизнес-преимуществом, важным экономическим ресурсом и условием интенсивного развития общества и определяются, как умения самостоятельно проявлять и поощрять в подчиненных креативные и инновационные идеи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маясова Т.В. Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. №4. – <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/534> (дата обращения: 06.05.2018).
2. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Управление развитием интеллектуально-креативной деятельности персонала современной организации // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 5. С. 90.
3. Романько Е.Б., Стыбаева А.З., Муканова А.С. Инновационный менеджмент в современных условиях / Вопросы современной экономики и менеджмента: свежий взгляд и новые решения / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 3 г. Екатеринбург, 2016. с.91-93.
4. Стрессоустойчивость [Электронный ресурс] – URL: <http://vseopsycho.ru/stressoustojchivost/> (дата обращения 06.05.2018).
5. Синева Н.Л. Принципы креативного менеджмента В сборнике: Инновационные технологии управления Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. С. 33-35.
6. Синева Н.Л., Томайлы Д.А. Развитие системы инновационно-креативного менеджмента организации // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 3 (43). С. 126-129.
7. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Профессиональная подготовка менеджера по управлению человеческими ресурсами: аксиологический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 502-508.
8. Drucker P.F. (1992) *The New Society Organizations* // *Harvard Business Review*. September-October, P. 95-104.
9. Kao J. *Jamming* (1996) *The Art and Discipline of Business Creativity*. New York: Harper Collins;
10. Proctor T. (1995) *The Essence of Management Creativity*. London: Prentice Hall.

REFERENCES

1. Mayasova T.V. Influence of professional activity on stress resistance [Electronic resource]. *Bulletin of the University of Minin*. 2014. no. 4. Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/534> (accessed 5 May 2018) (in Russian).
2. Sineva N.L., Yashkova E.V. Management of the development of intellectual and creative activity of the staff of a modern organization. *Internet Journal of Science*. V. 7. no. 5. P. 90 (in Russian).
3. Romanko E.B., Stibaeva A.Z., Mukanova A.S. Innovative management in modern conditions / *Issues of modern*

economics and management: a fresh look and new solutions / Collection of scientific papers on the results of the international scientific and practical conference. No. 3, Ekaterinburg, 2016. pp.91-93 (in Russian).

4. Stress-resistance [Electronic resource]. Available at: <http://vseopsycho.ru/stressoustojchivost/> (accessed 5 May 2018) (in Russian).
5. Sineva N.L. Principles of Creative Management *In the collection: Innovative Management Technologies All-Russian Scientific and Practical Conference.* 2014. pp. 33-35 (in Russian).
6. Sineva N.L., Tomailly D.A. Development of the system of innovative and creative management of the organization. *Modern science-intensive technologies. Regional annex.* 2015. no. 3 (43). pp. 126-129 (in Russian).
7. Yashkova E.V., Sineva N.L. Professional training of the manager of human resources management: axiological aspect. *Problems of modern pedagogical education.* 2016. no. 52-7. pp. 502-508 (in Russian).
8. Drucker P.F. (1992) The New Society Organizations. *Harvard Business Review.* September-October, P. 95-104.
9. Kao J. Jamming (1996) The Art and Discipline of Business Creativity. New York: Harper Collins.
10. Proctor T. (1995) The Essence of Management Creativity. London: Prentice Hall.

Информация об авторах

Яшкова Елена Вячеславовна
(Россия, г. Нижний Новгород),

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Синева Надежда Леонидовна
(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: sineva-nl@rambler.ru

Исламова Гузаль Илгизовна
(Россия, г. Москва)

Ассистент кафедры экономики и менеджмента
ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова
Минздрава России
(Сеченовский Университет)
E-mail: guzal.islamova@mail.ru

Information about the authors

Yashkova Elena Vyacheslavovna
(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Sineva Nadezhda Leonidovna
(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: sineva-nl@rambler.ru

Islamova Guzal Ilgizovna
(Russia, Moscow)

Assistant of the Department of Economics and
Management, First Moscow State Medical University
of the Ministry of Health of the Russian Federation
(Sechenov University)
E-mail: guzal.islamova@mail.ru



Из опыта формирования навыков самоконтроля аспирантов на практических занятиях по английскому языку

Рассматривается проблема формирования навыков самоконтроля как средства активизации учебной деятельности при подготовке аспирантов к сдаче кандидатского минимума по иностранному языку (английскому). Особое внимание уделяется способам, приемам и навыкам формирования самоконтроля и взаимоконтроля в процессе аудиторных занятий по английскому языку. Овладение формами самоконтроля развивает грамотность планирования учебной деятельности, углублению внимания, памяти, и является одним из основных факторов развития познавательной способности. Рассматривается значение педагогического контроля за выполнением всех видов самостоятельной работы и взаимоконтроля, что способствует повышению ответственности аспирантов за самостоятельную работу и внимательному отношению к работе других. Предложен ряд специфических аудиторных упражнений для оценки качества самостоятельной работы аспирантов. Результатом эксперимента, описанного в статье, стала активная самостоятельная учебно-познавательная деятельность аспирантов, проявленная на занятиях по английскому языку, повышение общего уровня успеваемости и заинтересованности в дальнейшем изучении предмета.

Ключевые слова: самоконтроль, взаимоконтроль, учебная деятельность, аспиранты, учебные задания, приемы, методы, оценка



From the experience of developing post-graduates' self-assessment skills on English language lessons

The problem of self-assessment as a means of intensifying postgraduates' learning activity during the preparation to postgraduate exam on English language is considered. An emphasis is put on the system of modes and exercises aimed to form postgraduates' self-assessment skills in the process of English language acquisition. Mastering the forms of self-assessment is one of the main factors in the developing of cognitive ability, literacy of plain education activities, deeping attention and memory. The article considers the importance of pedagogical control over the implementation of all types of independent work and mutual control, which contributes to the responsibility of postgraduates' students for independent work and attention to the work of others. A number of special classroom's activities to assess the quality of independent work of postgraduates' students are proposed. Postgraduates' dynamic self-assessment revealed in the learning process becomes the result of the experiment described in the article.

Keywords: self-assessment, peer-assessment, learning process, postgraduates, activities and exercises, techniques, evaluation

Известно, что перестройка образования в соответствии с требованиями и задачами ускоренного развития науки, техники многих отраслей экономики нашей страны требует от высших учебных заведений подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих не только знаниями, но и определенными компетенциями, позволяющими самостоятельно решать различные профессиональные, социальные и другие задачи, возникающие в профессиональной и научной деятельности выпускников.

В данной статье речь идет о подготовке аспирантов к сдаче кандидатского минимума по английскому языку в конце первого года обучения. По учебному плану аспирантов, проходящих подготовку на базе Дальневосточного федерального университета г.Владивосток, весь курс (осенний и весенний семестр) состоит из 72 часов аудиторных занятий и 108 часов самостоятельной работы. Согласно требованиям рабочего учебной программы по дисциплине иностранный (английский язык), составленной в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации) инициативной группой преподавателей кафедры профессионально-ориентированных иностранных языков ДВФУ (к.фил.наук, профессор Городецкая Е.Я., к.пед.наук, доцент Норкина П.С., доцент Тараненко О.И., старший препод. Роговая Н.А.), обсужденной на заседании кафедры и утвержденной проректором по науке и инновациям от 01.09.2014 г., аспиранты должны уметь читать (понимать) научную литературу по своей специальности, владеть навыками общения (обмена информацией в устной и письменной формах (доклад, эссе, отчеты и т.д.) по профессионально-ориентированной, политической, социальной, культурной тематике. Такие цели Программы по иностранному языку (английскому) требуют формирования у аспирантов умения самостоятельно контролировать и оценивать результаты своей учебной работы и на этой основе управлять процессом овладения знаниями. «Без умения осуществлять самоконтроль...без сознательной оценки своих действий, без умения регулировать на этой основе свою деятельность наилучшим образом, - подчеркивает В.А. Вадюшин,- невозможно добиться всестороннего развития личности молодого специалиста.» [1, с.10] Самоконтроль является необходимым элементом учебной деятельности аспирантов, прежде всего потому, что он способствует глубокому и прочному овладению знаниями. Именно через самоконтроль происходит так называемое органическое усвоение знаний, о котором в свое время писал П.П. Блонский. Он отмечал, что усвоение без проверки - простая, безотчетно происходящая работа памяти. Усвоение, контро-

лируемое самопроверкой, - память, работающая под контролем мышления. [2, с.178-180] Применение самоконтроля в процессе обучения позволяет аспирантам оценивать эффективность и необходимость применяемых приемов умственного труда, находить в нем допускаемые недостатки и на этой основе производить необходимую его корректировку. При этом аспиранты не только исправляют допущенные ошибки, но и вносят новшества в организацию своей работы, способы ее осуществления. Именно поэтому рационализация является одним из средств самоконтроля и в то же время стимулом к нему. И, наконец, следует отметить большое воспитательное значение самоконтроля как оценочно-результативного компонента учебной деятельности, поскольку самоконтроль ведет «к рефлексии относительно своих возможностей выполнения познавательной деятельности и к самоконтролю на этой основе личности в целом» [3, с.107] Овладение способностью самоконтроля прививает аспирантам грамотность планирования учебной деятельности, способствует углублению их внимания, памяти и выступает как главный фактор развития познавательных способностей.

Описание эксперимента. Рассмотрим, как обстоит дело с использованием самоконтроля в практике учебной работы аспирантов по английскому языку в процессе их подготовки к сдаче кандидатского минимума, то есть, экзамену по английскому языку. Для выяснения этого вопроса в течение пяти лет исследовался учебный труд 250 аспирантов Дальневосточного федерального университета четырех направлений подготовки: гуманитарного, естественно-научного, инженерного, социально-экономического.

По полученным данным, регулярно самоконтроль осуществляют лишь 17, 9% аспирантов; 31,9% используют самоконтроль от случая к случаю; 51% аспирантов качество усвоения материала не контролируют вообще. В результате более детального изучения этого вопроса выяснилось, что использование самоконтроля в учебной работе чаще всего наблюдается у аспирантов, которые были отличниками в студенческие годы обучения в вузе: 85% из них не только систематически используют самоконтроль для самостоятельной проверки качества усвоения изучаемого материала, но и владеют довольно разнообразными его приемами. При этом самыми распространенными приемами самоконтроля понимания прочитанного научного текста являются составление устного или письменного плана заданного материала, продумывание ответов на вопросы, поставленные по содержанию текста или ряда текстов, связанных одной проблематикой. Кроме этого, эффективным приемом самоконтроля, используемым аспирантами, является выделение и воспроизведение основных положений, ключевых проблем изучаемых английских текстов в устной или письменной формах.

При детальном анализе ответов аспирантов на поставленные в анкете вопросы относительно использования самоконтроля в учебной деятельности выяснилось, что даже те из них, кто указал на использование самоконтроля в учебной работе, фактически мало применяют его. Это подтверждают и ответы аспирантов на вопросы, «Какие приемы самоконтроля вы используете в своей учебной работе?». Основными из них были следующие: «Читаю заданный материал (т.е. английские тексты) медленно и вдумчиво, чтобы лучше понять его и запомнить; «Когда выполняю задания и упражнения, стараюсь не отвлекаться». Как показывают приведенные ответы, многие аспиранты, к сожалению, не только не владеют приемами самоконтроля, но и не понимают их сущности и назначения. Все это свидетельствует о том, насколько остро стоит задача формирования у аспирантов стремления к самоконтролю. Выработка умений и навыков самоконтроля имеет два аспекта. Первый из них связан с объективной оценкой аспирантами своих знаний по изучаемым предметам (в данной статье идет речь об английском языке). Поскольку здесь на первом месте стоит констатация степени усвоения знаний, то такой самоконтроль многие авторы называют констатирующим.

Второй аспект формирования самоконтроля, который в психолого-педагогической литературе известен как корректирующий, предполагает оценку и коррекцию используемых приемов умственного труда и познавательной деятельности в целом. Здесь так же имеет место констатация достигаемых результатов, однако они относятся уже к оценке качества учебного труда, к выявлению и устранению допустимых недостатков. «Функции такого контроля в структуре деятельности, – отмечает Н.Н. Ржецкий, – дать в ходе процесса сигнал о несоответствии требуемого и получаемого результатов работы студента. Это вызывает далее целую последовательность действий, которые, в конечном счете, должны обеспечить необходимую коррекцию в работе обучающегося» [4, с. 40-41].

Следовательно, на первой стадии развития у аспирантов оценочно-результативного компонента познавательной деятельности существенное значение имеет формирование констатирующего самоконтроля. На этой стадии важно вооружить аспирантов системой приемов учебной деятельности по проверке и оценке усвоенного изучаемого материала.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие приемы умственного труда, составляющие систему действий констатирующего самоконтроля: повторные чтения информативного текста учебника или конспекта лекций; краткое воспроизведение изучаемого материала вслух или про себя; устное расчленение изучаемого материала на отдельные смысловые части; письменное состав-

ление плана изучаемого материала; устные или письменные ответы на вопросы по изучаемому материалу; составление собственных вопросов по прочитанному материалу в целях проверки правильности его понимания; формулирование выводов по изучаемой теме с последующим обоснованием их; проверка правильности выполнения учебного задания путем сравнения его с заданием образцом; выделение в изучаемом материале тех вопросов, которые служат основой системы знаний и т.д. [5, с. 118], [6, с. 79]

Так, необходимо отметить, что одним из важнейших факторов, стимулирующих самоконтроль, является педагогический контроль за выполнением аспирантами всех видов самостоятельных работ. Многие аспиранты подчеркивают, что проверка и оценка знаний преподавателем заставляет их лучше готовиться к практическим занятиям по английскому языку, искать и использовать более эффективные способы усвоения изучаемого материала, к числу которых они относят и самоконтроль [7, с.213]. Вот почему существенное значение имеет усиление текущего контроля над учебной деятельностью аспирантов, регулярная оценка их знаний по изучаемому предмету, использование на практических занятиях по английскому языку не только индивидуальной, но и фронтальной проверки качества выполнения заданий.

Усиление контроля за учебной деятельностью аспирантов способствует использованию на практических занятиях по английскому языку и такой его формы, как взаимоконтроль [8, с.36]. Взаимный контроль позволяет максимально углубить знания и умения аспирантов, способствует развитию внимания и ответственного отношения к делу, формированию навыков самоконтроля. Эффективность взаимного контроля как стимула формирования самоконтроля подтвердилась систематическим использованием его на практических занятиях по английскому языку [9, с. 27]. Взаимный контроль используется наряду с проверкой письменных работ и при проверке умения аспирантов передать содержание прочитанного или прослушанного английского текста [10, с. 246-250]. Для оценки содержания и речевого оформления ответа аспиранты предварительно знакомились с теми требованиями, которые должны соблюдаться при передаче содержания текстов. Ответы аспирантов анализировались по следующим параметрам: раскрытие в изложении основных проблем текста; последовательность и логичность передачи содержания текста; правильное использование речевых средств.

Результаты экспериментального обучения. Четкое отслеживание работы аспирантов, а также беседы с ними показали, что систематическое и длительное использование взаимоконтроля в процессе аудиторных занятий сыграло положительную роль в формировании у них навыков индивидуального самоконтроля. В частности,

многие аспиранты отмечают, что для того, чтобы иметь возможность указать товарищу на допущаемые ошибки и установить их причины, нужно самому глубоко изучить текст. Поэтому в процессе внеаудиторной работы они стремились не только лучше подготовиться к занятиям, но и проверить, насколько хорошо усвоен новый материал. Именно такое желание и побудило многих аспирантов овладеть навыками и приемами самоконтроля.

Обучение аспирантов приемам самоконтроля осуществлялось на практических занятиях по английскому языку. В структуру аудиторных занятий постоянно внедрялись специальные задания, создавались соответствующие ситуации, требующие от аспирантов выполнения контрольных действий. Существенное значение при этом придавалось выбору способов и форм выполнения учебных действий по самоконтролю. Дело в том, что в качестве объектов контроля и самоконтроля на занятиях по иностранному языку выступают разнообразные виды речевой деятельности, требующие адекватных форм проверки. Фактически, не всегда целесообразно бывает проверять один вид речевой деятельности посредством другого. Например, если проверять понимание содержания текста с помощью его пересказа, то аспирант может и не справиться с его воспроизведением, хотя и понял прочитанное, но не знает соответствующей лексики и грамматики. Поэтому важно было определить адекватные приемы самоконтроля различных умений аспирантов. Так, система приемов самоконтроля понимания прослушанного или прочитанного текста была представлена в виде следующих заданий: вычленив и озаглавив основные части текста; найти (выписать) предложения, которые выражают главную мысль его отдельных частей; передать содержание отдельных эпизодов; ответить на вопросы; перевести на русский язык предложения, раскрывающие главную мысль текста; дать краткую аннотацию прочитанного на русском и

английском языках. Выполнение аспирантами таких заданий способствовало более глубокому осмыслению общего содержания текста и его отдельных частей и применению самоконтроля.

Итак, организация практической деятельности аспирантов, направленной на овладение ими приемами самоконтроля, как показал эксперимент, дала положительные результаты. В личных и коллективных беседах подавляющее большинство аспирантов (87%) отметили, что самоконтроль стал важным компонентом их учебного труда. Аспиранты в беседах отмечали, что, приступая к подготовке нового материала, они вначале планируют последовательность выполнения того или иного задания, сопоставляют и оценивают известные им способы учебной работы, продумывают возможные результаты их применения и лишь после этого выполняют задания. Так стали работать около 57% аспирантов, что способствовало повышению эффективности их учебного труда.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы; что побуждение аспирантов к регулярному самоконтролю за качеством усвоения изучаемого материала, путем проведения специальных тематических бесед и анкетирования, заставляет обучающихся задуматься о необходимости самоконтроля при подготовке к аудиторным занятиям по иностранному языку, что позволяет достичь наилучших результатов в учебной деятельности; предложенная система приемов аудиторной работы и форм проверки освоенности изученного материала формирует навыки самоконтроля аспирантов за учебной деятельностью. Зная, что избежать оценки качества, тем или иным способом, не удастся, аспиранты стали использовать методы само и взаимоконтроля при подготовке к практическим занятиям, что значительно повысило интерес к изучаемому материалу и стало важным средством активизации учебной деятельности аспирантов в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вадюшин В.А. Педагогические проблемы самоконтроля в обучении и эффективность применения технических средств для его реализации. Минск, 1976. С.10-16
2. Блонский П.П. Избранные пед. Сочинения. Москва. 1964. 231 с.
3. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва, 2014. С. 106-109
4. Ржецкий Н.Н. Объект контроля – способность студента к деятельности / Организация и контроль самостоятельной учебной работы студентов. Киев, 1975. С. 33-41.
5. Матвиенко Ю.А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний // Молодой ученый. 2013. № 5(52). Май. С. 118-127.
6. Городецкая Е.Я., Роговая Н.А. Совершенствование внеаудиторной самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов // 50-я международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». Новосибирск, 2016. С. 79-84.
7. Вох Е.П. Самоконтроль как компонент самостоятельной познавательной деятельности студентов. / Е.П. Вох. // Народное образование. – №2. – 2007. – С. 211-216
8. Бочарова Е.П., Городецкая Е.Я. К вопросу модернизации содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Журнал «Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты». 2014. № 28. Тверь. С. 36-42.

9. Бочарова Е.П., Яшина Т.И. Средства мобильной связи при обучении иностранному языку // Акмеология. 2014. Выпуск 23. С.24-27.
10. Некрасова Т.П. Самообразование – неотъемлемая часть жизни педагога [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Концепт». 2013. С. 246-250. URL: www.e-concept.ru/2013/5305 (дата обращения 17.09.2017).

REFERENCES

1. Vadjushin V.A. Pedagogical problems of self-control in training and the effectiveness of the use of technical means for its implementation. Minsk, 1976. pp.10-16. (in Russian)
2. Blonskiy P.P. Selected ped. compositions. Moscow. 1964. 231 p. (in Russian)
3. Markova A.K. Psychology of learning the language as a means of communication. Moscow, 2014. pp. 106-109. (in Russian)
4. Rzhetsky N.N. The object of control is the student's ability to act / Organize and control the independent educational work of students. Kiev, 1975. P. 33-41. (in Russian)
5. Matvienko Yu.A. Use of self-control of educational activity of students of economic specialties in the process of psychological and pedagogical preparation with the purpose of improving the quality of mastering knowledge. *Young Scientist*. 2013. no. 5 (52). May. pp. 118-127. (in Russian)
6. Gorodetskaya E.Ya., Rogovaya N.A. Perfection of out-of-class independent educational and cognitive activity of students // *50th international scientific-practical conference "Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application"*. Novosibirsk, 2016. pp. 79-84. (in Russian)
7. Vokh E.P. Self-control as a component of independent cognitive activity of students. *Public education*. 2017. no. 2. pp. 211-216. (in Russian)
8. Bocharova E.P., Gorodetskaya E.Ya. To the question of the modernization of the content of teaching a foreign language in a non-linguistic university. *Journal "Foreign languages: linguistic and methodical aspects"*. 2014. no. 28. pp. 36-42. (in Russian)
9. Bocharova E.P., Yashina T.I. Means of mobile communication in teaching a foreign language. *Akmeologiya*. 2014. Issue 23. P.24-27. (in Russian)
10. Nekrasova T.P. Self-education is an inalienable part of the teacher's life. *Electronic journal "Concept"*. 2013. pp. 246-250. Available at: www.e-concept.ru/2013/5305 (accessed 1 May 2018).

Информация об авторах

Андрющенко Таиса Николаевна

(Россия, Владивосток)

Ассистент Академического
департамента английского языка

Дальневосточный федеральный университет

E-mail: taisiaaaa21@gmail.com

Городецкая Елена Яковлевна

(Россия, Владивосток)

Кандидат филологических наук, профессор
Академического департамента английского языка

Дальневосточный федеральный университет

E-mail: eya.gorodetskaya@gmail.com

Роговая Наталья Александровна

(Россия, Владивосток)

Старший преподаватель Академического
департамента английского языка

Дальневосточный федеральный университет

E-mail: na.rogovaya@mail.ru

Information about the authors

Andriushchenko Taisa Nikolaevna

(Russia, Vladivostok)

Assistant of Academic Department
of English Language

Fare Eastern Federal University

E-mail: taisiaaaa21@gmail.com

Gorodetskay Elena Yakovlevna

(Russia, Vladivostok)

PhD in Philology, Professor of Academic Department
of English Language

Fare Eastern Federal University

E-mail: eya.gorodetskaya@gmail.com

Rogovaya Natalia Alexandrovna

(Russia, Vladivostok)

Senior lecture of Academic department
of English Language

Fare Eastern Federal University

E-mail: na.rogovaya@mail.ru



Подготовка специалистов профессионально-ориентированному английскому в технических вузах

Статья посвящена исследованию структурных элементов системы обучения английскому языку студентов технических ВУЗов. Автором проанализирована специфика подготовки специалистов профессионально-ориентированному английскому языку в условиях динамичных глобализационных общественных процессов. Также в ходе работы обоснована актуальность исследования процессов развития и формирования профессиональной компетентности студентов технических высших учебных заведений в контексте ориентации на изучения английского языка. Автором отмечается, что на основе профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранных языков, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, педагоги в симбиозе с мотивацией и усилиями студентов могут полноценно формировать единый стандарт компетенции для специалистов отдельных сфер хозяйственной деятельности. Автор обращает внимание на существование проблемы, с которыми сталкиваются студенты технических вузов при изучении иностранного языка, а также на необходимость применения ориентации на активное развивающее обучение и партнерство «преподаватель-обучающийся».

Ключевые слова: специалисты, английский язык, технические специальности, подготовка, студенты, обучение, методы, самостоятельная работа



Preparation of specialists for professionally-oriented English in technical high schools

The article is devoted to the study of structural elements of the system of teaching English to students of technical universities. The author analyzes the specifics of training specialists for professionally-oriented English language in conditions of dynamic globalization social processes. Also, in the course of the work, the relevance of the study of the processes of development and formation of professional competence of students of technical higher educational institutions in the context of the orientation toward learning English is justified. The author notes that on the basis of a professionally oriented approach to the teaching of foreign languages, which provides for the formation of the ability of students to communicate in specific professional, business, scientific spheres and situations taking into account the peculiarities of professional thinking, teachers in a symbiosis with the motivation and efforts of students can fully form a single standard of competence for specialists in certain spheres of economic activity. The author draws attention to the existence of the problem that students of technical universities face when studying a foreign language, as well as the need to apply the orientation to active developmental learning and the "teacher-learner" partnership.

Keywords: specialists, English, technical specialties, training, students, training, methods, independent work

Глобализация мировой экономики, расширение международных связей обуславливают повышение роли иностранных языков в современном мире. В течение последнего десятилетия в нашей стране значительно вырос интерес к изучению иностранных языков и подтверждением этому является открытие во многих высших учебных заведениях факультетов, на которых иностранный язык изучается как специальность, и, соответственно, существует значительный спрос, которым пользуются эти специалисты. Выпускники языковых вузов находят свое место в профессиональном мире как учителя, преподаватели, переводчики и т. д. Однако сегодня все чаще в объявлениях о приеме на работу наблюдается тенденция, когда приглашаются менеджеры, экономисты, инженеры со знанием одного или двух иностранных языков. Это является свидетельством того, что появляется спрос на специалистов экономических и технических специальностей с должным уровнем знаний иностранного языка.

В Европе, согласно информации немецкого Института экономических исследований, каждый пятый работник использует знания иностранного языка в профессиональной деятельности. По словам организатора международной конференции по иностранным языкам и деловому общению в международной экономике, *Workshops and Exhibitions (ICWE)*, которая проходила под лозунгом "Языки и профессия", межкультурные знания в экономике уже давно не являются конкурентным преимуществом, а превратились в социальную необходимость [8, с. 22]. Вышеуказанное свидетельствует о том, что знание иностранного языка становятся неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием разного направления подготовки и делают их конкурентоспособными на международном рынке труда.

Все это обуславливает необходимость качественных изменений в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей, с целью улучшения уровня их знаний иностранного языка и возможности его практического использования в будущей профессиональной деятельности.

Существующие противоречие между растущими требованиями к уровню знаний иностранного языка специалистами технических специальностей и их реальным невысоким уровнем знаний, неумением практически пользоваться иностранным языком в профессиональной сфере доказывает необходимость решения проблемных вопросов в обучении иностранному языку, а именно – английскому, студентов технических специальностей и объясняет актуальность этой проблемы. Цель статьи – выявить особенности обучения английскому языку студентов технических университетов. Задача – проанализировать исследования других ученых, которые

занимались проблемой обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей, раскрыть суть специфики этого обучения. Проблеме обучения иностранному языку студентов и учащихся посвящено много работ различных ученых, среди которых: Артюшина Г.Г., Шейпак О.А., Друцко Н.А., Иваненко Т.И., Ишмурадова А.М., Дердизова Ф.В., Молчанова Т.В., Чистякова В.В., Гончаров А.Е., МакДжинлей А.М. [1-8] и пр.

Владение английским языком необходимо для современного квалифицированного специалиста не только гуманитарного профиля, что уже общепризнано, но и технического. И потребность в квалифицированных специалистах технического профиля, которые на должном уровне владеют английским языком, постоянно растет. Причиной того является мимолетные изменения в обществе, которое быстро глобализируется благодаря развитию информационных технологий, которые влияют на все сферы деятельности современного мира.

Студенты высших технических учебных заведений, как правило, перегружены профессиональными дисциплинами и имеют ограниченное количество часов на изучение иностранного языка. Результатом этого, как признают работодатели и преподаватели английского языка профессионального направления стало то, что современные выпускники технических университетов, одновременно с высоким профессиональным потенциалом и основательной базой подготовки в пределах основных дисциплин, обнаруживают неудовлетворительный уровень владения английским языком. Недостаточен как словарный запас, так и объем грамматических конструкций английского языка в активе специалиста технического направления. Нуждающиеся в улучшении восприятия английской речи на слух и повышении уровня устного англоязычного общения в рамках специальности составляют большую долю выпускников. В частности, недостаточно развиты умение формулировать и объяснять свои мысли на английском языке, обосновывать свои профессиональные позиции, а также умение вести расширенную беседу с зарубежными коллегами в профессионально-ориентированных ситуациях общения, выступать с докладами и отчетами на международных конференциях и т.д.

Практика показывает, что самый эффективный учебный процесс реализуется в образовательных системах, где он опирается на содержательную самостоятельную работу студентов. Именно поэтому современная наука уделяет больше внимания разработке методики самостоятельного освоения студентами теоретических знаний, практических навыков и умений. Под самостоятельной работой отечественные ученые понимают совокупность различных приемов и действий, с помощью которых студенты самостоятельно закрепляют и углубляют ранее

приобретенные теоретические знания, практические навыки и умения, а также овладевают новыми [3, с. 139].

Для достижения эффективности самостоятельной работы, надо, прежде всего, признать, что самым сложным, с методической точки зрения, здесь является планирование и организация деятельности студентов. Необходимо учитывать психологические механизмы процесса обучения, особенности усвоения определенного объема информации за один раз, чередование видов работы, систематизацию материала и его связь с будущей профессиональной деятельностью и т. п.

Не менее важным является подробное определение задач как для отдельных студентов, так и для всей группы; необходимо использовать в процессе обучения конкретную формулировку проблемных задач для решения, обеспечения учебной литературой и всесторонний учет индивидуально-психологических особенностей студентов, их способностей и интересов. К тому же, чтобы самостоятельная работа студентов реализовала свои образовательные и воспитательные функции, она должна быть планомерной, систематической и содержательной. Особое значение имеет самоконтроль в процессе обучения. На некоторых кафедрах отечественных вузов используются специализированные методики самоконтроля. Так, для удобства преподавателей и студентов может быть разработан и составлен индивидуальный маршрутный лист (The Personal Student's Guide List), в котором будут указаны названия интерактивных заданий и сроки их сдачи [2, с. 66].

Однако, считаем, что нельзя решить проблему изучения английского языка только увеличением самостоятельной внеаудиторной работы студентов, поскольку ее нельзя считать равноценной заменой. Осваивая иностранный язык студентам важно слушать произношение его носителей, понаблюдать за языковым поведением преподавателя, его произношением, интонационными моделями, мимикой, жестами, комментариями по социокультурной информации в тех или иных обстоятельствах общения.

Стоит отметить, что в современных условиях информатизация общества связана, прежде всего, с развитием компьютерной техники, разнообразного программного обеспечения, глобальных сетей (Интернет) и мультимедийных технологий. Мультимедийные средства обучения занимают важное место в развитии информационного общества. Мультимедийные средства обучения – это комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю общаться с компьютером, используя различные, естественные для себя среды: графику, гипертексты, звук, анимацию, видео [5, с. 942].

Мультимедийные системы предоставляют пользователю персонального компьютера такие

виды информации: текст; изображения, анимационные картинки; аудио комментарии; цифровое видео. В последнее время особое место в учебном процессе стал занимать подкастинг. Образовательные подкасты с целью обучения английскому языку как второму языку появились в России в 2008 году и позволили решить ряд проблем при обучении аудированию [1, с. 23].

На современном этапе в России распространяется использование автоматизированных учебных курсов изучения иностранных языков. Но стоит использовать их только как вспомогательное средство в преподавании иностранного языка. Особенно полезно их использование на этапе ознакомления студентов с новым языковым материалом, новыми образцами, а также на этапе тренировки. Студенты с помощью мультимедийных платформ имеют возможность:

- тренировать правописание;
- изучать лексический материал;
- совершенствовать понимание аудиотекста;
- развивать технику чтения;
- изучать грамматику;
- тренировать произношение [7, с. 153].

Без сомнения, полезной возможностью, которую предоставляет использование компьютера во время преподавания английского языка это моделирование условий коммуникативной деятельности и их реализация в различных упражнениях.

Большие возможности в повышении эффективности процесса преподавания иностранных языков предоставляет использование сети Интернет. Обычно, самое простое применение Интернета в обучении языкам – это использование его в качестве источника дополнительных материалов. Однако, наиболее полно возможности Интернета раскрываются при использовании его в учебной аудитории: это могут быть специальные тренировочные упражнения для дистанционного обучения языкам, электронная переписка с иностранными партнерами, творческая деятельность целых коллективов при создании интерактивных журналов и тому подобное. Интернет дает студентам доступ к информации, включая аудирование, чтение и письмо. Студенты могут работать в коммуникативной среде в реальном времени или выбирать средства, которые дадут им возможность создать и проверить сообщения; зайти на форум и пообщаться с одним или несколькими собеседниками [4, с. 113].

Электронная почта позволяет студентам поддерживать связи с носителями языка, побуждает их к диалогу с ними. В то же время существует своеобразная «опасность» в применении электронной почты: личная переписка (даже с носителями языка) недостаточно формализована, а поэтому существует риск закрепления неверных навыков формулировки письменной мысли.

Вследствие быстрого темпа жизни и постоянной нехватки времени у современного студента

технического вуза, в обучении английскому языку следует использовать программное обеспечение, что позволит ускорить процесс изучения и повысить его эффективность. Обратим свое внимание на некоторые интерактивные инновационные технологии, которые могут быть использованы в процессе изучения английского языка в вузах.

Так, к примеру, может быть использована Memrise – онлайн платформа для обучения, которая дает возможность использовать курсы, созданные пользователями. Курсы в подавляющем большинстве ориентируются на изучении иностранных языков. Memrise использует флэш-карточки, которые дополнены мнемоническими образами. Такие карточки могут быть предложены другими пользователями, для помощи в подборе конкретного образа. Существует, в частности, мобильное приложение, которое позволяет изучать иностранные слова. У студентов существует возможность выбрать нужный язык, и уровень, с которого он желает начать. При изучении слов доступны режимы повторения, в том числе, на время. Кроме того, есть возможность практики использования слова в контексте предложений, а также просмотра коротких видеовставок с фразами, которые произносят местные жители соответствующей страны, что позволяет формировать правильный акцент и понимание коренных жителей той или иной страны [6, с. 11].

Еще одна известная популярная среди студентов платформа Busuu – социальная сеть для изучения иностранных языков. Данной системой предлагаются курсы, основанные на уровнях CERF A1, A2, B1 и B2. Пользователи могут изучать один или несколько языков. Учебный материал для каждого языка, как правило, разбит на 150 блоков. Блоки состоят из вопросов, имеющих несколько вариантов ответа, упражнений на тренировку устной речи, а также навыков письма. Некоторые секции внутри каждого блока содержат мультимедийный материал аудио- и видеовставки и тому подобное. Каждый пользователь выступает как в роли студента, так и в роли «учителя», исправляя и корректируя задания, выполненные другими пользователями, которые изучают язык, который для «учителя» является родным. Кроме того, пользователи могут тренировать устные навыки, ведь есть возможность живой беседы с другими студентами, которые обладают определенным языком на лучшем уровне. Так, пользователи при беседе помогают друг другу в коррекции и изучении их целевого языка, ведь в беседу допускаются пользователи, родные языки которых отличаются [8, с. 26].

Также, в ходе литературного анализа было определено большое значение личностной мотивации студента технического вуза в ходе изучения английского языка. Мотивация обуславливается коммуникативным мотивом, основанным на стремлении ученика к англоязычному обще-

нию. Большую роль играют когнитивные или познавательные мотивы. Кроме того, изучение английского языка побуждается такими мотивами, как утилитарный, то есть желание с помощью овладения языком иметь для себя какую-то выгоду, мотивом престижа и материальной выгоды, самоутверждения.

Также можно утверждать, что существует связь между особенностями мотивации студентов и характером психологических трудностей, возникающих в процессе овладения английским языком. В частности, студенты, у которых ярко выражены мотивация достижения и мотивация одобрения, сталкиваются с меньшим числом трудностей в овладении английским языком, чем студенты, имеющие эгоистичную и маргинальную ориентацию.

Вывод

В современных условиях подготовки специалистов профессионально-ориентированному английскому языку в технических вузах широкое разнообразие методов и приемов обучения, применяемые преподавателем, может быть эффективным только при наличии интереса со стороны студента. Ситуация осложняется тем фактом, что в подавляющем большинстве случаев преподаватель имеет дело с «разноуровневыми» студентами, а именно студентами с диаметрально противоположными уровнями языковой подготовки, так же как и разными способностями к овладению англоязычной компетенции. При этом можно утверждать, что неоднородность группы является еще одним существенным препятствием, что существенно усложняет работу преподавателя, как в привитии навыков владения английским языком, так и в повышении мотивации к изучению этого языка.

Итак, все вышеперечисленные особенности преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей необходимо учитывать преподавателю при реализации своей профессиональной деятельности. Наиболее перспективными и эффективными методами подготовки к овладению профессионально-ориентированным английским языком в ходе данного исследования были определены: качественно организованная самостоятельная внеаудиторная работа студентов технических специальностей; использование интерактивных и мультимедийных платформ подготовки и обучения; учет субъективных мотивационных компонентов в процессе обучения со стороны каждого студента.

Перспективным направлением для проведения дальнейших исследований представляется изучение особенностей использования сети Интернет в ходе обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей.

1. Артюшина Г.Г., Шейпак О.А. Подкастинг как способ обучения английскому языку студентов заочной формы обучения в техническом ВУЗе // English language teaching upgrade: practices and innovations. М.: Научные технологии, 2017. С. 22-28
2. Артюшина Г.Г., Шейпак О.А. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Учитель, учебник, ученик. М.: КДУ, 2014. С. 64-71
3. Друцко Н.А. Организация учебного процесса в рамках многоуровневого подхода к обучению английскому языку в техническом вузе // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2012. № 12. С. 139-144.
4. Иваненко Т.И. Использование интерактивной доски при обучении студентов экономического факультета иностранному языку // Вестник Камчатского государственного технического университета. 2012. № 21. С. 112-115.
5. Ишмурадова А.М., Дердизова Ф.В. Метод проектов при обучении английскому языку студентов технического вуза // В мире научных открытий. 2014. № 11.2 (59). С. 941-945.
6. Молчанова Т.В. Потенциал учебной дисциплины «английский язык» в системе факторов формирования медиакомпетентности студентов в условиях технического вуза // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2012. № 1. С. 11.
7. Чистякова В.В. Мобильные технологии в системе обучения иностранному языку: ожидания и возможности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 4 (57). С. 151-154.
8. Goncharov A.E., McGinlay A.M. Tackling motivational issues of ESL learning at Russian technical universities // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. 2014. № 8. С. 21-28.

REFERENCES

1. Artyushina G. G., Sheypak O. A. Podcasting as a way of teaching English to students of correspondence form of education in technical University / English language teaching upgrade: practices and innovations. Moscow, Scientific technologies Publ., 2017. pp. 22-28 (in Russian)
2. Artiushina G. G., Sheypak, O. A. the Role of independent work of students in the educational process / The Teacher, the textbook, the student. Moscow: KDU, 2014. pp. 64-71. (in Russian)
3. Drutsko N. Ah. The organization is as follows: the organization of educational process in the framework of multilevel approach to English language teaching in technical University. *Scientific and methodical electronic journal Kontsept*. 2012. no. 12. pp. 139-144. (in Russian)
4. Ivanenko T. I. using the interactive whiteboard in teaching students of economic faculty of foreign language. *Vestnik of the Kamchatka state technical University*. 2012. no. 21. pp. 112-115. (in Russian)
5. Ishmuratov A. M., Denisova F. V. project Method in teaching English language of students of technical universities. *In the world of scientific discoveries*. 2014. no. 11.2 (59). pp. 941-945. (in Russian)
6. Molchanova T. V. Potential of the discipline "English language" in the system of factors of formation of media competence of students in terms of technical high school. *Journal Scientific and pedagogical of Eastern Siberia Magister Dixit*. 2012. no. 1. p. 11. (in Russian)
7. Chistyakov V. V. Mobile technologies in the system of foreign language teaching: expectations and possibilities. *Bulletin of Cherepovets State University*. 2014. no. 4 (57). pp. 151-154. (in Russian)
8. Goncharov A. E., A. M. McGinlay Tackling motivational issues of ESL learning at Russian technical universities. *Modern trends in teaching foreign languages at non-linguistic departments*. 2014. No. 8. pp. 21-28. (in Russian)

Информация об авторах

Рыбакова Людмила Викторовна

(Россия, Москва)

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Московский авиационный институт

E-mail: ludmila.firsova@ya.ru

Неверова Наталия Викторовна

(Россия, Москва)

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский авиационный институт

E-mail: neverova.natalia@yandex.ru

Еремеенкова Наталья Алексеевна

(Россия, Москва)

Доцент

Московский авиационный институт

E-mail: Natalere@mail.ru

Information about the authors

Rybakova Lyudmila Viktorovna

(Russia, Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences,
Senior lecturer,

Moscow Aviation Institute

E-mail: ludmila.firsova@ya.ru

Neverova Natalia Viktorovna

(Russia, Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow Aviation Institute

E-mail: neverova.natalia@yandex.ru

Ereemchenkova Natalia Alekseevna

(Russia, Moscow)

Associate professor

Moscow aviation Institute

E-mail: Natalere@mail.ru



Речевое воздействие учебно-научного текста технического профиля как средство повышения эффективности педагогической коммуникации

В статье рассматривается проблема повышения эффективности педагогической коммуникации на примере текстов вузовских учебников технического профиля. Речевое воздействие текста учебника рассматривается как средство реализации принципа доступности текста для понимания читателем. Проводится анализ и сравнение характеристик эффективных учебно-научных и научно-популярных текстов, которые оцениваются преподавателями и студентами в качестве понятных, объясняющих просто, наглядно и ясно. В результате анализа выявлены грамматические (синтаксические), лексические и содержательные признаки, превращающие учебные тексты в более понятные и мотивирующие читателя к изучению специальности. Выявлено, что условием успешности учебно-педагогической коммуникации являются: частое использование определенно-личных предложений (например: рассмотрим, сравним, проиллюстрируем и т.д.), стимулирующих активность мышления учащегося; отбор примеров из реальной жизни и успешной профессиональной деятельности; использование вопросно-ответных единств и незначительное количество оценочных средств. Главное – создание оптимистической атмосферы, светлого текста (по терминологии В.П. Белянина). Полученные выводы могут быть рекомендованы для авторов учебников.

Ключевые слова: педагогическая коммуникация, эффективность речевой коммуникации, учебник, учебно-научный текст, технический текст, понимание, принцип доступности, речевое воздействие, редактирование учебно-научного текста



Speech impact training and scientific texts technical profile as a means of improving the effectiveness of pedagogical communication

The article deals with the problem of improving the efficiency of pedagogical communication on the example of texts of high school textbooks of technical profile. The speech influence of the text of the textbook is considered as a means of realization of the principle of accessibility of the text for understanding by the reader. The analysis and comparison of the characteristics of effective educational and scientific and popular texts, which are evaluated by teachers and students as clear, explaining simply, clearly and clearly. The analysis revealed grammatical (syntactical), lexical and meaningful features that turn educational texts into more understandable and motivating the reader to study the specialty. It is revealed that the condition for the success of educational and pedagogical communication are: frequent use of definite-personal proposals (for example: consider, compare, illustrate, etc.), stimulating the activity of the student's thinking; selection of examples from real life and successful professional activity; the use of question-answer units and a small number of evaluation tools. The main thing is to create an optimistic atmosphere, a light text (in the terminology of V. p. Belyanin). The findings can be recommended for authors of textbooks.

Keywords: pedagogical communication, efficiency of speech communication, textbook, educational and scientific text, technical text, understanding, accessibility principle, speech impact, editing of educational and scientific text

Исследование речевого воздействия текстов разных стилей и жанров является актуальной научной проблемой. Технологическое развитие общества в начале XXI века требует эффективной коммуникации в сфере научных исследований, образования, производства и популяризации науки. Появляются новые специальности, связанные с этой необходимостью, в частности специальность «технический писатель», которой могут овладеть в магистратуре выпускники технических факультетов. Введение этой специальности говорит о том, что составление качественного научно-технического текста разных жанров требует от автора не только знания предмета, но и компетенций в сфере коммуникации.

Тенденцией развития современных научных текстов разных видов является смешение различных жанров, цель которого – сделать текст более понятным, доступным, наглядным, интересным. Иногда это приводит к размыванию границы между научным и научно-популярным подстилями, что проявляется как в отборе содержания и иллюстраций, так и в языковом оформлении текстов. Однако в некоторых случаях из-за стремления автора заинтересовать читателя и упростить объяснение страдает качество сообщаемой информации. Особенно это касается системности подачи информации, научности изложения, теоретической обоснованности описываемых практических действий, что может негативно повлиять на качество полученных читателем знаний, умений и навыков. Поэтому представляется актуальной задача разработки рекомендаций по повышению эффективности учебных текстов и текстов, предназначенных для повышения квалификации специалистов.

Для разработки таких рекомендаций необходимо прежде всего проанализировать характеристики содержания и языкового оформления эффективных текстов технического профиля (учебных и научно-популярных), чтобы выявить и объяснить их общие и специфические признаки.

Особенности обработки информации человеком таковы, что в этом процессе участвуют два вида мышления (логико-понятийное и образное), два вида восприятия (произвольное и непроизвольное), несколько видов памяти, эмоции и так далее. В последние десятилетия активно исследуется так называемое речевое воздействие текста (в том числе научного), которое связано с эмоциональной, мотивационно-потребностной сферой психической деятельности человека. Средствами реализации речевого воздействия являются выбор лексики и грамматических конструкций, структура предложения, композиция текста, отбор информации и др.

Речевое воздействие может быть как осознаваемым автором и читателем, так и неосознаваемым. Наибольший интерес в этом аспекте представляет неосознаваемое воздействие, которое

связано с отбором информации и грамматической структурой предложения и, следовательно, всегда присутствует в текстах любого стиля и любого жанра. Данная научная проблема обычно изучается на примере текстов публицистического стиля речи, а научные тексты, особенно научно-технические, исследованы в данном аспекте меньше. О важности эмоционального воздействия научного текста писали Г. Г. Матвеева [6], Е. И. Варгина [3], А. Г. Свердлик [10] и др., на наличие психологического воздействия текстов любого стиля речи указывал В. П. Белянин [2].

По мнению Г. Г. Матвеевой, важная роль в воздействии учебно-научного текста принадлежит способу представления знания о мире [6]. Знание может быть представлено как существующее объективно, независимо от познающего субъекта, в том числе автора и читателя. В этом случае позицию подлежащего занимает существительное, называющее предмет, явление, процесс, свойство, результат интеллектуальной деятельности человека. Знание о мире может быть представлено как получаемое, выводимое в тексте автором совместно с читателем; при этом используются определено-личные предложения (*рассмотрим, сравним, получаем; докажите, вычислите*), безличные предложения (*можно сравнить, необходимо учитывать, чтобы ускорить процесс*), местоимения инклюзивное «Мы=я+вы», «Вы», а также «Мы=все люди» (обычно характерное для публицистики). Кроме того, знание может быть представлено как полученное лично автором: используется эксклюзивное авторское «Мы=Я», а также «Я» (местоимение «Я» встречается в некоторых текстах вузовских учебников гуманитарного профиля, написанных после 2000-го года). Как утверждает Г. Г. Матвеева, каждый из этих трех способов представления знания оказывает свое неосознаваемое воздействие. Предметный план изложения внушает читателю объективность знания посредством уверенного речевого поведения автора. Социальный план изложения активизирует мышление читателя, в результате совместного мышления у читателя формируется собственный опыт научного познания, при этом читатель принимает вывод как свой, разделяя с автором ответственность за истинность вывода. Личный план изложения представляет знание как принадлежащее одному человеку (автору), как в некоторой степени личное мнение, поэтому для читателя будет важен социальный и научный статус автора, чтобы принять предлагаемую автором информацию. По мнению Г. Г. Матвеевой, наиболее эффективно убеждает в истинности предметный план изложения, поскольку роль автора как субъекта познания скрыта [6].

На важность таких аспектов научного текста, как адресация (обращение к адресату) и авторизация (проявление автора), указывали многие авторы, а Е. А. Баженова выделяет их как

обязательные смысловые элементы (субтексты) собственно научного текста, указывая на различные средства их реализации [1]. Поэтому нам представляется целесообразным выяснить, как сочетаются эти планы изложения (предметный – социальный – личный), а также отражение автора и читателя. Однако мы ограничимся анализом только грамматической основы с активными формами глагола, так как, по мнению Н. Хомского, наиболее понятны читателю те конструкции, в которых позицию подлежащего занимает сам деятель, а сказуемое в активной форме описывает его действие [8]. Следовательно, смысл, выраженный в таких конструкциях, читатель поймет быстрее и запомнит лучше. Примечательно, что в этих конструкциях обычно используются глаголы, описывающие интеллектуальные действия, то есть методологическое знание.

Другим аспектом речевого воздействия научного текста является его интеллектуальная емкость содержания и, как следствие, сложность формы [4]. Информационная насыщенность и точность изложения приводят к использованию причастных и деепричастных оборотов, приложений, однородных членов, свернутых пропозиций (номинативных цепочек, которые могут быть развернуты в самостоятельные предложения). Кроме того, абстрактный, теоретический характер научного знания проявляется в использовании существительных с отвлеченной семантикой, что объективно затрудняет понимание [7; 8] и препятствует реализации такого принципа обучения, как доступность текста [12, с. 145-146], который важен для учебных текстов, текстов для повышения квалификации специалистов, инструкций и других видов текстов научно-технического профиля.

Стремление представить знание как не зависящее от субъекта приводит к использованию пассивных конструкций, отвлекающих внимание от субъекта и создающих иллюзию объективности. Такой текст, наполненный терминами, абстрактными существительными, длинными номинативными цепочками и предложениями, становится трудным для понимания, что противоречит целям коммуникации. В то же время в научно-популярной литературе общественная практика выработала различные приемы, позволяющие сделать научное содержание текста доступнее для понимания. Однако прямой перенос этих приемов в учебные тексты не всегда эффективен. Необходимо выяснить, каково речевое воздействие приемов, применяемых в научно-популярных текстах, и какие приемы в учебных текстах могут приводить к аналогичным психологическим эффектам.

На основе анализа научной литературы, посвященной речевому воздействию, мы выбрали аспекты, которые в большей степени влияют на эффективность коммуникации, то есть на восприятие и понимание научного текста. К

ним относятся: 1) степень выраженности автора и читателя в тексте, 2) средства выражения оценки и эмоциональности, 3) учет опыта, интересов и потребностей читателя при отборе примеров с целью приближения содержания текста к читателю.

Для анализа мы выбрали удачные, по мнению студентов и преподавателей соответствующих специальностей, тексты: один научно-популярный по физике (для школьников) [9] и два учебно-научных (вузовские учебники по программированию [5] и теории управления техническими системами [11]). Приведем результаты анализа выделенных аспектов.

1. При анализе степени выраженности автора и читателя в тексте мы рассматривали как средства прямого выражения этих смыслов следующие виды предложений:

1) двусоставные и односоставные предложения, в которых грамматический или подразумеваемый субъект – это «*Мы*» (автор + читатель), «*Мы*» (все люди), «*Вы*» (читатель) (*найдем, заметим, подставим, узнаем, определим, постараемся сделать отметку, проверьте, докажите, попробуйте взвесить литр воды, как вы уже знаете, мы должны найти*);

2) безличные предложения, которые описывают познавательную деятельность человека (*надо узнать, измерить, если учесть, можно отклеить, какую брать ширину*);

3) двусоставные предложения, где подлежащее – человек (*исследователь определил*), или неопределенно-личные предложения (*если вас спросят*).

Прежде всего рассмотрим, какое место в тексте занимают предикативные единицы, в которых грамматическим или логическим субъектом выступает человек (*мы это уже делали, мы столкнулись с фактом, легко ошибиться, вы хотите понять, необходимо умножать*), материальный предмет (*два различных тела не могут одновременно занимать одно и то же пространство, подойдет также кусочек изоляционной ленты, за сколько времени вода поднимется до верхней отметки*), процесс или свойство (*трение всегда сопровождается потерей энергии, плавность движения определяется параметрами*), результат интеллектуальной деятельности человека, то есть виртуальный объект (*система имеет четвертый порядок, передаточная функция при этом не изменится*).

Из таблицы 1 видно, что во всех трех текстах авторы активно используют определенно-личные и безличные предложения, описывающие познавательную деятельность и активизирующие интуитивно-образное (правополушарное) мышление читателя. Дело в том, что данный тип мышления анализирует и запоминает информацию в координатах «Я – ЗДЕСЬ – СЕЙЧАС – ДЕЛАЮ», следовательно, способствует созданию у читателя собственного познавательного

го опыта. Кроме того, выяснилось, что авторы этих эффективным текстов при описании интеллектуальных действий выбирают определенно-личные и безличные предложения гораздо чаще, чем безличные (*рассмотрим – следует / надо рассмотреть*): в научно-популярном и в вузовском учебнике по управлению техническими системами в 3 раза чаще, а в учебнике по программированию – в 1,6 раза чаще.

Проведенный анализ показал, что формы 1-го лица множественного числа глагола (*сравним, получаем, как мы видели раньше*) используются чаще, чем формы 2-го лица: в научно-популярном тексте в 2 раза чаще, в вузовском учебном тексте по программированию – в 5 раз чаще, а в вузовском тексте по управлению – в 15 раз чаще. С нашей точки зрения, в случае использования повелительного наклонения это объясняется тем, призыв к совместному мышлению оставляет больше свободы читателю, так как менее категоричен, чем прямое указание на действие, которое необходимо выполнить. А в случае использования изъявительного наклонения формы, объединяющие автора и читателя,

создают у читателя ощущение того, что он уже может выполнять называемые интеллектуальные действия, и это снимает страх перед сложным содержанием, создает ощущение психологического комфорта и подбадривает читателя. Автор текста по программированию с этой целью прямо обращается к читателю: *Получился ли то же результат? ... Если нет, не расстраивайтесь, а просто вернитесь на шаг или два назад* [5, с.18].

Рассмотрим, какие действия (*или психологические состояния*) человека названы в текстах в сказуемых глаголами в активной форме. Мы выделили три смысловые группы: интеллектуальные действия (*рассмотрим, предположим, пронумеруем, мы можем обеспечить, нельзя пренебрегать, вынуждены будем согласиться, проверьте, вы хотите понять*), физические действия (*вы могли бы заполнить ванну водой, взвесим пустое ведро, отметим уровень воды в ванне, вылезем из ванны*), психологические эмоциональные состояния (*не расстраивайтесь, если мы по-прежнему тверды в своем решении, если вы все еще не убеждены*).

Таблица 1

Степень представленности автора и читателя
в качестве грамматического или логического субъекта

	Значение грамматического или логического субъекта в активной конструкции (доля предикативных единиц в процентах от общего количества)			
	Человек	Материальный предмет	Процесс, явление, свойство	Результат интеллектуальной деятельности
Научно-популярный текст по физике	53	25	19	3
Учебный текст по программированию	55	-	10	35
Учебный текст по теории управления	31	7	25	37

Таблица 2

Степень представленности автора и читателя
в качестве грамматического или логического субъекта

	Значение сказуемого в активной форме (доля в процентах от общего количества предикативных единиц, в которых логический или грамматический субъект – автор или читатель)		
	Интеллектуальные действия человека	Физические действия человека	Психологические состояния человека
Научно-популярный текст по физике	44	54	2
Учебный текст по программированию	94	5	1
Учебный текст по теории управления	94	6	-

Из таблицы 2 видно, что доля глаголов, обозначающих интеллектуальные действия, зависит от абстрактности – конкретности научного знания и от возраста читателей: чем младше читатель, тем нагляднее должно быть познавательное действие.

Следует отметить, что в текстах по программированию и по теории управления физические действия можно считать таковыми условно: *можем записать; мы будем их писать то малыми буквами, то большими; мы ничего не можем сказать; соберем последовательно сверху вниз все целые части нашей дроби*. В данных случаях названы действия физической записи формул и действия говорения. Хотя авторы могли использовать синонимичные выражения с другими глаголами (*получаем* и т.д.), они интуитивно добавляют глаголы, помогающие физически ощутить описываемое действие. Кроме того, в этих текстах используются ссылки к формулам, параграфам с помощью специальных сокращений, например *подробнее см. п. 1.2.1* и т.д., которые предполагают перелистывание книги и помогают прибавить действиям читателя материальности и визуальности.

Таким образом, при абстрактном содержании авторы успешных текстов технического профиля описывают интеллектуальные действия глаголами в активной форме (а также деепричастиями), используя в основном формы, призывающие читателя к совместному мышлению. При этом все-таки находят способы «материализации» действий читателя. Все эти приемы делают содержание текста более понятным.

2. Анализ средств выражения оценки и эмоциональности показал, что объектом оценки во всех текстах становятся методы и способы исследования, решения задач, причем это рациональная оценка, различаются лишь языковые средства ее выражения. В научно-популярном тексте эта рациональная оценка дается с помощью оценочной лексики, конструкций разговорного синтаксиса, восклицательных и вопросительных предложений: *Вам предлагается определить массу воды с помощью часов. Это другое дело! ... Ждать 40 минут – это очень долго! ... Ну и что же проще – смотреть на часы или взвешивать одно за другим полные ведра?... Сможем ли мы определить объем тела, заполняя его водой из мерной посуды? Вряд ли... Итак, она оказалась не такой уж и большой. Не правда ли?* [9, с. 48-51].

В текстах вузовских учебников методы и способы интеллектуальных действий оцениваются рационально и обосновываются: *С целью компактности записи здесь использована дробно-рациональная функция...* [11, с. 41]. *Такой подход позволяет глубже проникнуть в физическую сущность моделируемого явления* [11, с. 42].

Однако в учебнике по программированию используются оценки метода через эмоцио-

нальную оценку процесса и результата решения задачи: *В данном примере нам очень повезло – мы получили мантиссу, равную нулю* [5, с. 17]; *Опять нам повезло, мы не очень долго умножали...* [5, с.18]. Кроме того, автор использует вопросно-ответные единства (*До наших времен дошли, например, такие известные системы счисления, как римская и арабская. Чем же они отличаются? Оказывается,* [5, с. 14]), *восклицательные предложения (Пример 1.6а решен правильно!* [5, с. 19]), а также оценочную лексику (*Слово БИТ является удобным сокращением неуклюжего английского выражения...* [5, с. 16], ... *не расстраивайтесь... И не забывайте, что двоичная система счисления – любимая система счисления для компьютера, но отнюдь не для человека. Постарайтесь понять компьютер* [5, с. 18]). Приведенные примеры показывают, что автор стремится подбодрить читателя, заразить своей радостью, показать, что трудности объяснимы и преодолимы.

В результате использования элементов устной речи (вопросно-ответных единств) и средств выражения эмоциональности авторы научно-популярного текста и текста по программированию создают атмосферу оптимизма, то есть, по терминологии В. П. Белянина, светлый, активный текст [2], что обеспечивает психологический комфорт при изучении абстрактного содержания, которое трудно овестивить и визуализировать.

3. По мнению Г.Г. Матвеевой [6] и специалистов по дидактике [12], автор текста должен учитывать интересы и потребности читателя.

В научно-популярном тексте в параграфе «*Часы и ванна, ящики и люди*» [9, с. 48-52] описываются способы измерения объема воды и тела неправильной формы. Поскольку читатели – это подростки-школьники, у которых пока небольшой жизненный и познавательный опыт, автор раскрывает тему на примере измерения объема воды в домашней ванне, в то время как в учебниках предлагаются задачи на примере бассейнов. Кроме того, ребенок хочет понять себя и свои возможности, познать мир через движение своего тела, поэтому автор предлагает читателю задачу измерения объема своего тела через измерение объема вытесненной телом воды и подробно описывает последовательность действий, не забывая о технике безопасности (*Первым делом вылезем из ванны. И, конечно, насухо вытремся. Отметим, что уровень воды вернулся к первоначальной, сделанной до нашего купания, черте*). [9, С. 51]. В результате этого научное содержание текста становится более понятным. Для наглядности автор использует технический чертеж, характерный для учебников и научных статей, на котором отмечены уровни воды, но вместо какого-либо тела правильной формы в ванне изображен человек.

В тексте учебника по программированию при сравнении разных систем счисления описывается пример использования римских цифр (непозиционной системы счисления, которая не подходит для программирования): *Зато римские цифры прекрасно смотрятся, например, на циферблатах часов (каждому свое)* [5, с. 16]. Этот пример из обычной жизни иллюстрирует идею соответствия характеристик объекта его функциональному назначению, но делает это эмоционально, наглядно и с использованием прецедентного текста. В результате абстрактная идея становится более понятной, что активизирует интуитивно-образное мышление и улучшает запоминание.

В тексте учебника по управлению техническими системами автор ориентируется на потребности читателя, на его желание получить современную профессию, освоить самые современные методы и в будущем получить престижную интересную работу, связанную с самыми сложными техническими системами. Поэтому для объяснения теории автор использует задачи по управлению автоматической посадкой самолетов, в том числе на авианосцы, движением спутников, систем радиолокационного сопровождения и т.д. А для приближения проблемы к опыту читателя автор использует задачи по управлению автомобилем, тормозной системой автомобиля и т.д. Во введении к учебнику для мотивации и разъяснения сущности управления автор обращается к управлению телом человека (как и автор научно-популярного текста) и описывает управление положением карандаша при рисовании рукой, управление руками при игре в мяч и управление мозгом температурой тела человека. Кроме того, автор приводит примеры из бытовой жизни: управление наполнением водой резервуара в водяных часах и в сливном бачке, а также управлением температурой воздуха в теплице. После чтения введения читатель

понимает на основе своего опыта, в том числе телесного, сущность процесса управления. А после рассмотрения теории на примере решения престижных профессиональных задач читатель получает уверенность, что теперь он способен справиться с актуальными сложными профессиональными задачами. То есть выбор способа изложения теории (не абстрактный пример технической системы и формулы, а конкретная, но идеализированная техническая система) в этом случае создает комфортный психологический фон, настроение оптимизма, ощущение приближения к цели овладения новыми знаниями и умениями. Таким образом, данный текст по классификации В. П. Белянина тоже является светлым, активным текстом, но не за счет лексики и грамматики, а за счет выбора примеров.

Итак, проведенный анализ показал, что существуют различные способы достижения одной и той же цели активизации мышления и потребностей читателя для обеспечения большей доступности текста технического профиля для понимания студентами и специалистами. Прежде всего, это активное использование определено-личных предложений со сказуемым-глаголом интеллектуальной деятельности в форме 1-го лица множественного числа (*рассмотрим, получаем...*) или безличных предложений (*для этого необходимо умножить*), вопросно-ответных единств (*В чем же отличие этих методов? Считается, что...*), различных способов материализации и визуализации интеллектуальных действий, выбор примеров из успешной престижной профессиональной деятельности, создание оптимистического настроения через построение светлого, активного текста. Учет этих особенностей авторами при создании учебных текстов позволит повысить эффективность обучения за счет активизации мышления и личностного потенциала учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баженова Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2001. 269 с.
2. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя. М.: Генезис, 2006. 320 с.
3. Варгина Е. И. Научный текст и его воздействие (на материале английского языка). СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 212 с.
4. Ванников Ю. В. Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности. М.: Международные отношения, 1982. 187 с.
5. Голубь Н.Г. Искусство программирования на Ассемблере. Лекции и упражнения. Вторая редакция. СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2002. 656 с.
6. Матвеева Г.Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста. Ростов н/Д.: Издательство Ростовского гос. ун-та, 1984. 132 с.
7. Микк А.Я. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
8. Митренина О. В., Романова Е. Е., Слюсарь Н. А. Введение в генеративную грамматику. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 376 с.
9. Рачлис Х. Физика в ванне: перевод с англ. М.: Наука. Гл.ред. физ.-мат.лит., 1986. 96 с. (Библиотечка «Квант». Вып. 51.)
10. Свердлик А. Г. Как эмоции влияют на абстрактное мышление и почему математика невероятно точна: Как устроена кора головного мозга, почему ее возможности ограничены и как эмоции, дополняя работу коры, позволяют человеку

совершать научные открытия / Науч.ред. Ф. Абрамовича и С. Шрейдера. М.: ЛЕНАНД, 2016. 256 с.

11. Филлипс Ч., Харбор Р. Системы управления с обратной связью: перевод с англ. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2001. 616 с.
12. Хуторской А. В. Дидактика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.

REFERENCES

1. Bazhenova E. A. Scientific text in the aspect of polytextuality. Perm: Publishing house Perm. UN-TA, 2001. 269 p. (in Russian)
2. Belyanin V. P. Psychological literary criticism. The text as a reflection of the inner worlds of the author and the reader. Moscow, Genesis Publ, 2006. 320 p. (in Russian)
3. Vargina E. I. Scientific text and its impact (on the material of the English language). Saint-Petersburg, Faculty of Philology St. Petersburg state University, 2004. 212 p. (in Russian)
4. Types of scientific and technical texts and their linguistic features. Moscow, International relations, 1982. 187 p. (in Russian)
5. Dove N. D. The art of Assembly programming. Lectures and exercises. Second edition. Saint-Petersburg, LLC "Diasoftyup" Publ., 2002. 656 p. (in Russian)
6. Matveeva G. G. Actualization of the pragmatic aspect of the scientific text. Rostov n/D : Publishing house of Rostov state University, 1984. 132 p. (in Russian)
7. Mikk A. Y. Optimization of the complexity of educational texts : a guide for authors and editors. Moscow, Education Publ., 1981. 119 p. (in Russian)
8. Mitrenina O. V., Romanova E. E., Slyusar N. A. Introduction to generative grammar. Moscow, Book house "LIBROKOM", 2012. 376 p. (in Russian)
9. Physics in the bath: translation from English. Moscow, Science Publ. 1986. 96 p. (library "Quantum". Issue. 51.) (in Russian)
10. Sverdlik A. G. how emotions affect abstract thinking and why mathematics is incredibly accurate: how the cerebral cortex works, why its possibilities are limited and how emotions, complementing the work of the cortex, allow a person to make scientific discoveries / Scientific.ed. F. Abramovich and S. Schrader. Moscow, LENAND Publ., 2016. 256 p. (in Russian)
11. Phillips C., Harbor R. feedback control Systems: translation from English. Moscow, Laboratory Of Basic Knowledge, 2001. 616 p. (in Russian)
12. Khutorskoy A.V. Didactics: Textbook for universities. The third generation standard. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2017. 720 p. (in Russian)

Информация об авторе

Анисина Наталья Викторовна
(Россия, Санкт-Петербург)

Кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого
E-mail: anisinat@mail.ru

Information about the author

Anisina Natalia Viktorovna
(Russia, St. Petersburg)

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University
(SPbPU)
E-mail: anisinat@mail.ru



А. Н. ДОБРАЧЕВА

Педагогические условия формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин

На современном этапе развития наша страна, одной из стратегических задач своего развития делает ставку на образование, в связи с этим программа модернизации российского образования становится полным отражением данной позиции. В настоящее время в системе высшего профессионального образования наблюдается кризис, связанный с мало эффективной подготовкой сегодняшних студентов к будущей профессиональной деятельности. Одним из решений данной проблемы может стать такая подготовка студентов в основу, которой положено формирование готовности к профессиональной деятельности. Исходя из этого, в данной статье рассматриваются подходы к определению понятия «готовность к профессионально-педагогической деятельности» будущих бакалавров профиля «Технология», показана ее структура и содержательные компоненты. Рассмотрены позиции разных авторов на определение понятия «педагогические условия» и сформулированы педагогические условия формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности, общетехнические дисциплины, ситуационные задачи



A. N. DOBRACHEVA

Pedagogical conditions of formation of readiness for professional and pedagogical activity of future bachelors of the technology profile when studying all-technical disciplines

At the present stage of development our country, one of strategic problems of the development stakes on education, in this regard the program of modernization of Russian education becomes full reflection of this position. Now in the system of higher education the crisis connected with a little effective training of today's students for future professional activity is observed. Such training of students in a basis to which formation of readiness for professional activity is necessary can become one of solutions of this problem. Proceeding from it, in this article approaches to definition of the concept "readiness for professional and pedagogical activity" of future bachelors of the Technology profile are considered, its structure and substantial components is shown. Positions of different authors on definition of the concept "pedagogical conditions" are considered and pedagogical conditions of formation of readiness for professional and pedagogical activity of future bachelors of the Technology profile when studying all-technical disciplines are formulated.

Keywords: pedagogical conditions, formation of readiness for professional and pedagogical activity, all-technical disciplines, situational tasks

Актуальность

Современная система профессионального образования, ставит перед собой важнейшую цель – формирование специалиста, конкурентно способного, что требует повышения профессиональной мобильности молодого специалиста, обладающего профессиональной культурой, профессиональной компетентностью, готового к высокопродуктивной профессиональной деятельности.

Формирование данных профессиональных качеств будущего специалиста в сочетании с профессиональными знаниями, умениями и навыками – это и есть содержательная сторона процесса профессионального становления личности.

Рассматривая определение понятия «готовность к профессионально-педагогической деятельности» и её структурные компоненты мы считаем, необходимым определиться с трактовкой понятия «готовность к профессионально-педагогической деятельности» будущих бакалавров профиля «Технология».

В.А. Слостенин под профессиональной готовностью к педагогической деятельности понимает: «совокупность профессионально обусловленных требований к учителю» [17, с.31]. И выделяет в её составе с одной стороны: психологическую готовность, психофизиологическую готовность, физическую готовность. С другой стороны: научно-теоретическую и практическую компетентность.

И.Б. Готская, В.М. Жучков определяют готовность к профессиональной педагогической деятельности как: «устойчивую интегративную характеристику личности, определяющую пригодность к педагогической профессиональной деятельности и обеспечивающую успешное выполнение профессиональных функций» [6, с.18]. И утверждают, что профессиональная готовность к педагогической деятельности является результатом специальной подготовки, которая включает в себя профессиональные знания, развитие основных психологических функций, профессиональную направленность получаемого образования, профессиональное воспитание, самовоспитание, профессиональное самоопределение.

Анализ существующих научных теоретических исследований по проблеме готовности к профессионально - педагогической деятельности будущих бакалавров в различных его аспектах позволяет резюмировать следующее.

Готовность к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» – «это личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее осознание целей профессионально-педагогической деятельности, оценку имеющихся педагогических условий, определение наиболее вероятных способов действия; систему методологических и базовых знаний по педагогике высшей школы, совокупность профессиональных компетенций, исследовательских умений, позволяющих продуктивно использовать их при решении возникающих профессионально-педагогических задач; прогнозирование собственных мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, предвосхищение результата собственной деятельности, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей, а также сформированности социальных отношений и зрелости профессионально значимых качеств личности» [7. с.30].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают готовность к деятельности как сложное психологическое образование, включающее следующие компоненты: «мотивационный, который рассматривается как положительное отношение к деятельности; ориентационный предполагает наличие знаний об особенностях данного рода деятельности; операционный предполагает владение способами и приемами профессиональной деятельности; волевой рассматривается как самоконтроль, умение управлять действиями; ценностный определяется как самооценка подготовленности к деятельности» [8, с.337].

Большинство авторов выделяют следующие компоненты профессионально-педагогической деятельности: мотивационный, теоретический, практический, личностный. Исходя из этого, мы выделяем следующие компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» (см. табл.1).

Таблица 1

Компоненты готовности к профессионально-педагогической деятельности

МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ	ПРОЦЕССУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	ЭМОЦИОНАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ
1. Мотивация профессиональной деятельности 2. Сформированные установки на успешность профессиональной деятельности 3. Инициативность субъекта	1. Профессиональная компетентность (наличие определенного уровня профессиональных знаний, умений, навыков) 2. Креативность (творчество)	1. Положительный эмоциональный настрой на профессиональную деятельность 2. Способность к саморегуляции 3. Рефлексивная оценка профессиональной деятельности

В результате изучения теоретических аспектов формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» мы пришли к выводу, что для успешного протекания данного процесса необходимо разработать круг определенных организационно-педагогических условий.

Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. сущность понятия «условие» рассматривают с точки зрения педагогической науки как: «совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов, которая влияет на развитие, воспитание и обучение человека; влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты» [9, с.9].

Володин А.А., Бондаренко Н.Г. понятие «условие» раскрывают следующим образом: «существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на формирование среды, в которой протекает феномен» [5, с.144].

Под организационными условиями Володин А.А., Бондаренко Н.Г. понимают: «существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен» [5, с.144].

Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. рассматривают педагогические условия как: «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» [9, с.11].

Володин А.А., Бондаренко Н.Г. под педагогическими условиями понимают: «характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы» [5, с.146].

Ковалева Н.Н., Величко А.В. педагогические условия рассматривают как, совокупность педагогических обстоятельств, способствующих, успешному процессу приспособления студентов к среде высшего учебного заведения. И дают следующее определение понятию «педагогические условия»: «это структурная оболочка педагогических технологий, или педагогических моделей, благодаря которым педагог может реализовать любые компоненты современной техники обучения будущих специалистов» [11, с.35].

Козырева Е.И. понятие «организационно-педагогические условия» понимает как: «совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач» [12, с.4].

Беликов В.А. под организационно-педагогическими условиями понимает: «совокупность возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач» [4, с.235].

Мы согласны с мнением Ипполитовой Н.В. и Стерховой Н.С. которые педагогические условия определяют как некую совокупность методов, форм и содержания педагогического процесса, которые дают возможность управления процессом педагогической системы в целом.

В соответствии с федеральным государственным стандартом высшего образования, учебным планом по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технология», обеспечение профессиональной подготовки обучающихся, составляет изучение блока общетехнических дисциплин.

В.А. Скакун под общетехническим циклом профессионального обучения студентов понимает: «совокупность предметов учебного плана, обеспечивающих изучение научных основ техники и технологий межотраслевого характера» [16, с. 277].

Также В.А. Скакун отмечает что, данный цикл учебных дисциплин проектируется полностью на федеральном уровне, целью его изучения студентами является – формирование умений решения задач политехнического образования в рамках собственной профессиональной деятельности.

П.Р. Атутов, В.М. Брагинский общетехническую подготовку понимают как: «процесс подготовки учащихся к технической деятельности на основе формирования в их сознании технической картины мира как важнейшего элемента развития таких качеств личности, как техническое мышление и технические способности» [2, с. 46].

А.А. Калекин рассматривая вопросы общетехнической подготовки в педагогическом вузе, под общетехническими дисциплинами понимает: «учебные предметы, в содержание которых входят основы современных знаний технических наук» [10, с. 368].

Также автор отмечает, что: «преподавание общетехнических дисциплин в педагогическом образовании направлено на овладение студентами системой общетехнических знаний, умений и навыков преобразовательной деятельности, на развитие технического мышления и метаязыка специальности» [10, с. 369].

Говоря о роли общетехнических знаний, А.Н. Сергеев отмечает: «научно-технический прогресс и задачи совершенствования общего и профессионального образования сделали актуальной проблему теоретической разработки и практического использования общенаучного и общетехнического уровня знаний» [15, с. 37].

Как видно из учебного плана основной образовательной программы подготовки бакалавров профиля «Технология» общетехнические дисциплины занимают значительную долю от общего количества часов, изучаемых студентами профиля «Технология». Цели осуществления общетех-

нической подготовки будущих бакалавров профиля «Технология» определяются требованиями к квалификационной характеристике специалиста и устанавливаются ФГОС. Общетеchnическая подготовка будущих бакалавров профиля «Технология» предполагает изучение таких модулей как «Графика», «Теоретическая механика», «Машиноведение», «Электрорадиотехнологии».

Проектирование и организация учебного процесса по изучению цикла общетеchnических дисциплин, должно осуществляться на понимании того, что методические вопросы изучения данных дисциплин, определяются во многом спецификой их содержания.

Таким образом, учебному материалу, изучаемому в блоке общетеchnических дисциплин свойственно:

- тесное сочетание теоретического и прикладного материала;
- взаимосвязь содержания дисциплин с практическим обучением;
- основной объем учебного материала, нацелен на формирование у обучающихся умений применять полученные знания на практике;
- большая часть учебного материала, имеет «естественную» проблемность и требует лабораторного исследования, количественных и качественных характеристик и зависимостей изучаемых явлений.

По мнению А.А.Андреева: «сложности, которые возникают у студентов, в изучении общетеchnических дисциплин имеют как минимум две причины. Первая - межпредметные связи внутри одной кафедры. Вторая - вооруженный знаниями преподаватель чаще всего, сам не представляет где и в каких устройствах применяется тот или иной механизм, который предлагается студенту для анализа» [1, с. 46].

Как считает Ю.Л. Хотунцев, что на сегодняшний момент в преобразующей деятельности человека на первый план выдвигается технологическое мышление, которое автор трактует как проявление умственной деятельности, связанной: «с анализом возможностей использования и мысленным созданием новых технологий для решения практических задач» [20, с.149].

К неперемным условиям эффективного формирования технологического мышления Ю.Л. Хотунцев относит:

- выявление и анализ проблемной ситуации;
- конкретизация противоречия и проблемы;
- предложение большого разнообразия различных вариантов решения проблемной ситуации;
- учет факторов влияния надсистемы (характера и динамики перемен в среде);
- прогнозирование и учет возможных последствий деятельности [20, с.150].

Исходя из этого, мы предлагаем, что разработанные нами, ситуационные задачи могут быть использованы как способ заключительного этапа освоения учебного материала.

Если обратиться к энциклопедическому словарю М.Ю. Кондратьева, то здесь «ситуация» – это система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность [21, с.102].

В философском энциклопедическом словаре ситуация рассматривается как: «нечто придающие индивиду ценность; одноактность и неповторимость всех жизненных положений, открывающихся переживанию и деятельности. Разнообразие этих положений и создает всю полноту человеческой жизни. Чем более дифференцированным и индивидуализированным является чувство ценности индивида, находящегося в определенной ситуации, тем более интимным и существенным является его соучастие во множестве ее ценностей. Ситуации суть поле деятельности человека и даже содержательный базис всей его этической жизни вообще. Их разнообразие и образует всю полноту содержания его существования. Многогранность интересов, перекрещивающихся в ситуациях, является ключом к его чувству ценности. Каждая человеческая ситуация есть часть этического бытия» [19, с. 415].

В свою очередь Конюхов Н.И. рассматривает ситуацию: « как систему внешних условий, факторов, действующих на субъект и детерминирующих его деятельность наряду с субъективными, внутренними условиями, факторами» [13, с. 32].

Из этого можно сделать вывод, что ситуация определяет действия субъекта, активизирует его деятельность, а значит способна формировать устойчивую мотивацию учебно-познавательной деятельности студента.

Описание конкретной ситуации, более или менее типичной для определенного вида деятельности, представляет собой ситуационную задачу.

По нашему мнению, наиболее эффективным способом формирования мотивационно-целевого компонента является применение такого средства педагогического стимулирования как решение педагогических задач.

В.А. Сластенин педагогическую задачу понимает: «как систему особого рода, представляющую собой основную единицу педагогического процесса. Она имеет те же компоненты, что и сам педагогический процесс: педагоги, воспитанники, содержание и средства. Однако педагогическую задачу как систему можно представить и таким образом, что ее обязательными компонентами оказываются: исходное состояние предмета задачи; модель требуемого состояния» [18, с.414].

Решение педагогических задач, по мнению В.С. Безруковой: «позволяет будущим учителям получать новые педагогические знания, обогащать, усваивать и закреплять полученные знания, корректировать имеющиеся знания, умения. В практическом плане решение педагогических задач, направлено на формирование

профессионально-педагогических умений и качеств» [3, с.78].

Исходя из этого, **мотивационно-целевой компонент** профессионально-педагогической подготовки будущего бакалавра профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин может быть реализован при следующих условиях:

- выявление уровня мотивации к профессионально-педагогической деятельности;
- выявление уровня знаний в области общетехнических дисциплин;
- осуществление психолого-педагогической подготовки студентов к освоению курса общетехнических дисциплин, через знакомство с их содержанием и структурой.

Процессуально-деятельностный компонент профессионально-педагогической подготовки будущего бакалавра профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин может быть реализован при следующих условиях:

- отбор содержания учебного материала, с учетом специфики подготовки будущего учителя технологии;
- организация комплексных лабораторных работ (КЛР), которые сочетают в себе аналитические исследования, компьютерные симуляции и инструментальный эксперимент;
- организация самостоятельной работы студентов (СРС), предполагающей решение типовых задач, ситуационных задач, интегрированных и творческих заданий;
- дидактическое сопровождение освоения общетехнических дисциплин, обеспечивающее системность и целостность процесса обучения.

Эмоционально-рефлексивный компонент профессионально-педагогической подготовки будущего бакалавра профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин может быть реализован при следующих условиях:

- ориентация содержания образовательного

процесса на будущую профессионально-педагогическую деятельность учителя;

- организация занятий по общетехническим дисциплинам с целью повышения уровня саморазвития у студентов в рамках профессионально-педагогической деятельности;
- ориентация процесса обучения на формирование у студентов умений критически оценивать свои достоинства и недостатки, знать способы устранения недостатков и развития достоинств через анализ собственных результатов обучения при выполнении творческих заданий и решении ситуационных задач.

Нами выделены следующие педагогические условия формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин:

1. Систематическая и целенаправленная ориентация студентов на внутреннее мотивированное овладение ЗУН и готовность применять их на практике, может формироваться через активизацию познавательной деятельности студентов.
2. Разработка содержания дисциплин и внедрение учебно-методических материалов (УММ) модуля «Машиноведение».
3. Использование комплекса традиционных и новых педагогических технологий в обучении.
4. Дифференцированный подход в подготовке будущих бакалавров профиля «Технология».
5. Организация сотрудничества преподавателей и студентов основанного на совместном создании программных средств и алгоритмов по изучению дисциплин естественнонаучного цикла.
6. Использование системы постепенно усложняющихся творческих педагогических задач, решаемых средствами информационных технологий.
7. Вовлечение студентов в творческую деятельность на основе информационных технологий с помощью интерактивных форм и методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А., Ермаков С.В. Математическое моделирование процессов восприятия учебного материала // *Материалы Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современных наук-2009», Промышленность.2009.№ 13.С.45-49.*
2. Атутов П. Р., Брагинский В. М. О понятиях «Политехническое образование» и «общетехническая подготовка» // *Советская педагогика.1965.№ 11.С.45–48.*
3. Безрукова, В.С. Проективная педагогика. Екатеринбург.: Деловая книга. 1996. 344 с.
4. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект. М.: Владос. 2004. 357 с.
5. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия»//*Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143-152.*
6. Готская И.Б., Жучков В.М. Готовность к профессиональной педагогической деятельности как результат функционирования образовательной программы // *Наука и школа. 2001. № 5. С.18-23.*
7. Добрачева А.Н. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» // *Инновации в образовании. 2017. № 3. С. 29-41.*
8. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. // Минск, 1976. 176 с.
9. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education. 2012. № 1. С.8-14.*
10. Калекин А.А. Формирование системы отраслевой профессиональной подготовки бакалавра технологии профильной школы // *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1. С. 367-373.*
11. Ковалева Н.Н., Величко А.В. Условия и механизмы формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // *Евразийский научный журнал. 2016. № 5. С. 34-38.*
12. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // *Методология и методика естественных наук Омск.: ОмГПУ, 1999. № 4. 24 с.*

13. Коноухов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. М.: 1992.182 с.
14. Лаврентьев, С.Ю., Д.А. Крылов Современные методы обучения как средство активизации познавательной активности студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2013. № 12.
15. Сергеев А. Н. Место и роль общетехнической подготовки в системе политехнического образования // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11-12 С. 34-40.
16. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения. М.: ФОРУМ, 2007. 336 с.
17. Слостенин, В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Школьная пресса, 2002. 512 с.
18. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М.: Академия. 2012. 608 с.
19. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФА. 2007. 567 с.
20. Хотунцев Ю.Л. Непрерывное технологическое образование и технологическое образование школьников М.: Прометей. 2007. 212 с.
21. Энциклопедический словарь М.: ПЕРСЭ, 2006.176 с.

REFERENCES

1. Andreyev A.A., Ermakov S.V. *Matematicheskoye modelirovaniye protsessov vospriyatiya uchebnogo materiala* [Mathematical modeling of processes of perception of a training material]//Materials of the International scientific and practical conference "Current Problems of Modern Sciences-2009", Industry. 2009. no. 13. pp. 45-49. (in Russian).
2. Atutov P.R., Braginsky V.M. *O ponyatiyakh «Politekhnicheskoye obrazovaniye» i «obshchetekhnicheskaya podgotovka»* [About the concepts "Polytechnic Education" and "all-technical training"]. *Soviet pedagogics*. 1965. no. 11. pp. 45-48. (in Russian).
3. Bezrukova V.S. *Proyektivnaya pedagogika* [Projective pedagogics] Yekaterinburg, Business book Publ.. 1996. 344 p. (in Russian).
4. Belikov V.A. *Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatelnostny aspekt* [Philosophy of education of the personality: activity aspect]. Moscow, Vldos Publ.. 2004. 357 p. (in Russian).
5. Volodin A.A., Bondarenko N.G. *Analiz sodержaniya ponyatiya «organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya»* [Analysis of maintenance of the concept "organizational and pedagogical conditions"]. *News of the Tula state university. Humanities*. 2014. no. 2. pp. 143-152. (in Russian).
6. Dyachic I.B., Zhuchkov V.M. *Gotovnost k professionalnoy pedagogicheskoy deyatelnosti kak rezultat funkcionirovaniya obrazovatelnoy programmy* [Gotovnost to professional pedagogical activity as result of functioning of the educational program]. *Science and school*. 2001. no. 5. pp. 18-23. (in Russian).
7. Dobracheva A.N. *Formirovaniye gotovnosti k professionalno-pedagogicheskoy deyatelnosti budushchikh bakalavrov profilya «Tekhnologiya»* [Formation of readiness for professional and pedagogical activity of future bachelors of the Technology profile]. *Innovations in education*. 2017. no. 3. pp. 29-41. (in Russian).
8. Dyachenko M.I. *Psikhologicheskiye problemy gotovnosti k deyatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity] / Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. // Minsk, 1976. 176 p. (in Russian).
9. Ippolitova N.V., Sterkhova N.S. *Analiz ponyatiya «pedagogicheskiye usloviya»: sushchnost, klassifikatsiya* [Analysis of the concept "pedagogical conditions": essence, classification]. *General and Professional Education*. 2012. no. 1. pp. 8-14. (in Russian).
10. Kalekin A.A. *Formirovaniye sistemy otraslevoy professionalnoy podgotovki bakalavra tekhnologii profilnoy shkoly* [Formation of system of branch vocational training of the bachelor of technology of profile school]. *Scientific notes of the Oryol state university. Series: Humanitarian and social sciences*. 2012. no. 1. pp. 367-373. (in Russian).
11. Kovalyova N.N., Velichko A.V. *Usloviya i mekhanizmy formirovaniya gotovnosti studentov k budushchey professionalnoy deyatelnosti* [Conditions and mechanisms of formation of readiness of students for future professional activity]. *Euroasian scientific journal*. 2016. no. 5. pp. 34-38. (in Russian).
12. Kozyreva E. I. *Shkola pedagoga-issledovatelya kak usloviye razvitiya pedagogicheskoy kultury* [School of the teacher-researcher as condition of development of pedagogical culture] / Methodology and technique of natural sciences. Omsk.: OmGPU, no. 4. 1999. 24 p. (in Russian).
13. Konyukhov N.I. *Prikladnye aspekty sovremennoy psikhologii: terminy, zakony, kontseptsii, metody* [Applied aspects of modern psychology: terms, laws, concepts, methods]. Moscow, 1992. 182 p. (in Russian).
14. Lavrentyev S. Yu., Krylov D.A. *Sovremennyye metody obucheniya kak sredstvo aktivizatsii poznavatelnoy aktivnosti studentov vuza* [Modern methods of training as means of activation of informative activity of students of higher education institution]. *Bulletin of the Mari state university*. 2013, no. 12 (in Russian).
15. Sergeev A. N. *Mesto i rol obshchetekhnicheskoy podgotovki v sisteme politekhnicheskogo obrazovaniya* [The place and a role of all-technical training in the system of polytechnic education]. *Kazan pedagogical magazine*. 2009. no. 11-12 of pp. 34-40. (in Russian).
16. Skakun V.A. *Organizatsiya i metodika professionalnogo obucheniya* [Organization's racer and technique of vocational education] Moscow.: Forum. 2007. 336 p. (in Russian).
17. Slastenin VA., Isaev I.F., Mishchenko A.I., Shiyonov E.N. *Pedagogika* [Pedagogik]. Moscow, Shk. press, 2002. 512 p. (in Russian).
18. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N. *Pedagogika* [Pedagogik]. Moscow, Academy Publ., 2012. 608 p. (in Russian).
19. Philosophical encyclopedic dictionary. Moscow, Information Publ., 2007. 567 p.
20. Hotuntsev Yu.L. *Nepriyvnoye tekhnologicheskoye obrazovaniye i tekhnologicheskoye obrazovaniye shkolnikov* [Continuous technological education and technological education of school students] Moscow, Prometheus Publ., 2007. 212 p. (in Russian).
21. Encyclopedic dictionary Moscow, PERSE Publ., 2006.176 p. (in Russian).

Информация об авторе

Добрачева Анна Николаевна
(Россия, Воронеж)

Преподаватель кафедры технологических и естественнонаучных дисциплин
Воронежский государственный педагогический университет
E-mail: anna.kazeeva@mail.ru

Information about the author

Dobracheva Anna Nikolaevna
(Russia, Voronezh)

Teacher of the Department
of Technology and Science Disciplines
Voronezh State
Pedagogical University
E-mail: anna.kazeeva@mail.ru



Л. В. ВАСЯК, Н. В. ПЕШКОВ

Реализация профессионально ориентированного подхода в условиях интеграции математики и спецдисциплин при формировании профессиональной компетентности будущих инженеров железнодорожного транспорта

В данной работе предлагается к обсуждению вопрос по реализации профессионально ориентированного подхода при формировании профессиональной компетентности будущих инженеров. Рассмотрены актуальные вопросы интеграции, предложены некоторые моменты ее реализации в железнодорожном вузе. Средствами интеграции выступают профессионально ориентированные задачи, реализуемые в рамках профессионально ориентированного подхода. Авторы на основе анализа различных источников предлагают свою интерпретацию профессионально ориентированных задач и приводят требования к таким задачам. На примере специальности: 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» рассмотрены основные компетенции, формируемые в результате изучения дисциплины. На уровне формируемых компетенций показана взаимосвязь учебных дисциплин. Обосновывается, что именно профессионально ориентированные задачи, в состоянии реализовать интеграционные связи дисциплин, а также связь между теоретической и практической подготовленностью будущих специалистов. В конце статьи рассмотрены некоторые задачи, реализующие взаимосвязь математики и спецдисциплин, а также сделаны выводы об исследовании проблемы реализации профессионально ориентированного подхода в условиях интеграции математики и спецдисциплин.

Ключевые слова: профессионально ориентированные задачи, интеграция, профессиональная компетентность, взаимосвязь, будущие инженеры



L. V. VASYAK, N. V. PESHKOV

Implementation of professionally oriented approach in the context of integrating mathematics and special disciplines in the formation of professional competence of future railway engineers

In this paper, we propose to discuss the problems of implementing a professionally oriented approach in the formation of the professional competence of future engineers. Topical issues of integration are considered, some moments of its implementation in the railway university are suggested. The means of integration are professionally oriented tasks implemented within the framework of a professionally oriented approach. The authors, based on the analysis of various sources, offer their interpretation of professionally oriented tasks and give requirements to such problems. On the example of the specialty: 23.05.06 "Construction of railways, bridges and transport tunnels", the main competences, formed as a result of studying the discipline, are considered. At the level of the competences formed, the interconnection of academic disciplines is shown. It is substantiated that it is professionally oriented tasks that are able to realize the integration ties of disciplines, as well as the connection between the theoretical and practical preparedness of future specialists. At the end of the article, we consider some problems that realize the interrelationship between mathematics and special disciplines, and draw conclusions about the study of the problem of implementing a professionally oriented approach in the context of integrating mathematics and special disciplines.

Keywords: professionally oriented tasks, integration, professional competence, relationship, future engineers

Будущий инженер железнодорожного транспорта в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего образования и учебным планом, соответствующей образовательной программой должен быть подготовлен к разным видам деятельности: проектно-конструкторской, производственно-технологической, организационно-управленческой. Соответственно этому в педагогической литературе были определены разные виды профессионально ориентированных задач. «Решая профессионально ориентированные задачи различного уровня сложности в определенной последовательности – отмечает В.А.Далингер, – студенты оперируют профессиональными терминами, приобретают умение анализировать ситуации для будущей профессиональной деятельности» [1]. Нам представляется, что под профессионально ориентированной задачей следует понимать задачу, условие и вопрос которой определяют некоторую модель профессиональной деятельности. Для решения таких задач необходимы умения и навыки, свойственные именно профессиональным компетенциям, направленным на реализацию профессиональной направленности.

Достижение данных целей предполагает сформированность математической базы в целостной картине мира будущего специалиста. Применение профессионально ориентированных задач является необходимым звеном в формировании профессиональной компетентности специалиста железнодорожного транспорта. Профессионально ориентированное обучение, направленное на использование в учебном процессе профессионально ориентированных задач создает необходимую мотивацию обучения, показывает универсальность математических способов решения, обеспечивает интеграцию математики и спецдисциплин.

Система интеграционных взаимосвязей математики и спецдисциплин имеет несколько односторонний характер: достаточно просто установить, что спецдисциплинам необходимо из математики, но достаточно трудно, что спецдисциплины дают математике. Спецдисциплинам необходима математическая база, как язык, без которого, невозможно описать различные явления, эксперименты и факты. В вузе изучение математики и отдельных спецдисциплин происходит параллельно. Поэтому взаимодействие «математика-спецдисциплины» нужно реализовывать постоянно и целенаправленно. Нам представляется, что при изучении спецдисциплин происходит закрепление математических знаний. Систематическое применение понятий: производных, дифференциальных уравнений, рядов Фурье, операционного исчисления в курсах спецдисциплин закрепляет не только соответствующие знания, но и формирует графические и аналитические умения.

Профессионально ориентированное обучение, в отличие от традиционного, ориентированного на приобретение и закрепление знаний, предполагает решение профессионально ориентированных задач, тем самым акцент обучения сориентирован на приобретение опыта. Цель такого обучения – приобретение опыта действий в конкретных ситуациях на основе полученных знаний. При решении подобных задач по большей части происходит накопление опыта, формирование навыков.

Инженерное образование предполагает профессионализм выпускников, определяемый требованиями профессиональных стандартов, т.е. непосредственно предприятием ОАО «РЖД». Это предполагает даже от преподавателя математики знания специфики работы железнодорожного транспорта. Обучаясь, студенты должны постоянно находиться в ситуации, близкой к будущей профессии. Запоминание знаний, их накопление является одной из важнейших задач обучения.

В Забайкальском институте железнодорожного транспорта по специальности 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» ведется подготовка к производственно-технологической, проектно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности. Действующие Федеральные образовательные стандарты (ФГОС) основаны на формировании общих компетенций (ОК), общепрофессиональных компетенций (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК). Согласно учебному плану, процесс изучения математики направлен на формирование следующих компетенций: ОПК-1 – способностью применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования; ОПК-3 – способностью приобретать новые математические и естественнонаучные знания, используя современные образовательные и информационные технологии [2]. Кроме этого, четкий перечень требований к будущему специалисту со стороны работодателя определяет федеральный закон № 122-ФЗ от 2 мая 2015 г. «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3]. Уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы будущего инженера отражен в его профессиональной компетентности, которую «загоняют» в рамки квалификации. Компетентностный подход в обучении нашел свое отражение именно в результате требований сформулированных работодателями к претенденту на будущую должность. Профессионально ориентированный и компетентностный подходы в высшем профессиональном образовании взаимодополняют друг друга, также как теоретическая и практическая составляющие части учебного процесса.

Итак, рассмотрим более подробно профессионально ориентированные задачи. Использование профессионально ориентированных задач может быть оправдано на всех этапах обучения. Она может быть мотивирующей задачей при изучении нового материала. Такие задачи дают возможность проявить будущему студенту самостоятельность, креативное и творческое мышление. Чем интереснее задача, тем проще ей «заинтриговать». В процессе формирования устойчивого интереса к дисциплине, повышения мотивации обучения необходимо использование профессионально ориентированных заданий. А.И.Гебос в своей работе определил условия, обеспечивающие формирование устойчивой мотивации к обучению: определение начальной и итоговой целей обучения; значимость получаемых знаний; эмоциональность подачи материала; перспективность и проблемность изучаемого материала, а также положительный «познавательный психологический климат» в учебной группе [4].

Проблемность профессионально ориентированных задач. Опыт показывает, что студенты испытывают противоречие, построив математическую модель практической задачи. С одной стороны преобладает желание воспользоваться математическими способами ее решения, с другой воспользоваться практическим опытом решения подобных профессионально ориентированных задач. Такие задачи лучше использовать на завершающем этапе изучения материала. Например, может использоваться «простая» теоретическая задача, расширенная в рамках профессии. В таком случае, можно обобщить задачу и предложить рассмотреть в более общем виде, поменять местами вопрос и условие, задействовать дополнительные переменные, реализовав тем самым и индивидуализацию обучения.

Выделим основные этапы решения профессионально ориентированных задач:

- построение модели;
- подбор математических методов решения;
- выводы по решению задачи, перенос результата с модели на практику.

Решение профессионально ориентированных задач можно проводить на занятиях во внеурочное время, предлагая их для внеаудиторной самостоятельной работы.

На основании анализа работ В.В. Байденко [5], Г.М. Дьяченко [6], С.А. Татьянченко [7] можно сделать выводы, что «математика» преследует несколько целей в обучении: формирование индивидуально личностной компетенции, общепрофессиональной компетенции и специальной компетенции, свойственной определенной профессии. Самая главная из них: формирование общепрофессиональной компетенции. К общепрофессиональным ком-

петенциям можно отнести знания, умения и навыки в области математики, то есть, все то, что составляет базу для дальнейшего изучения спецдисциплин. К общепрофессиональной компетенции также относятся эвристическое воображение; память; научное мышление; стремление к аналитическому поиску; стремление к утверждению интеллектуального превосходства [8]. К специальным компетенциям отнесем ценности, профессиональную культуру. Знания по математике не могут быть оторваны от жизни, поэтому нами и предлагается рассматривать эту проблему в контексте интеграции математики и спецдисциплин. Эту интеграцию, по мнению М.Н. Берулава [9], можно осуществлять на трех уровнях. В рамках обучения нашей дисциплины, нам интересен подход на уровне дидактического синтеза или межпредметных связей. Профессиональная деятельность – это часть человеческой деятельности, изучая математику, обучающиеся помогают себе сформировать более успешные критерии овладения будущей профессией. Практический каждый раздел математики имеет дополнительно геометрический или физический смысл: так производная – «скорость», интеграл – «площадь», хотя конечно, интегралы можно использовать и в экономике, и в физике и других специальных дисциплинах. Поэтому, когда мы рассуждаем о специальной компетенции, приходит понимание универсальности математики, ее прикладного характера с широким практическим применением. Как говорил величайший ученый М.В.Ломоносов: «Математику только затем учить надо, что она ум в порядок приводит». Это выражение очень точно определяет индивидуально личностную компетенцию. В этом понимается мировоззренческая цель изучения математики. Математика должна воспитывать не только профессиональную культуру человека, но и общую. Сюда же можно отнести: «высокую продуктивность умственной деятельности; быстроту мыслительных процессов; систематичность ума; повышенную возможность анализ и обобщений, аналогий и абстрагирования; профессиональные притязания» [8].

Таким образом, можно определить наиболее общие цели обучения высшей математике студентов технического вуза. Это формирование достаточно универсальных знаний, умений и навыков. Эти цели не зависят от профиля обучения, так как математика составляет некоторое ядро, для изучения всех наук, в том числе спецдисциплин. В процессе изучения математике необходимо систематически использовать профессионально ориентированные задачи. Для этого педагог должен проанализировать дидактические единицы, характерные для данного профиля и подобрать задачи, опреде-

ляющие направление формируемых умений по данной специальности.

Процесс обучения решению профессионально ориентированных задач, можно условно определить следующим образом: уровень осмысления и усвоения знаний. На данном уровне происходит «узнавание» новой информации, разбор основных понятий и теорем. Этот уровень можно назвать минимальным уровнем освоения компетенций, необходимых будущему инженеру в области математики. Следующий уровень – базовый. Здесь происходит актуализация полученных знаний и перенос их для решения профессионально ориентированных задач. Рассматриваются связи и отношения между ними. На последнем уровне, происходит закрепление навыков, формирование у студентов необходимых способов практических действий, которые ему будут необходимы для решения прикладных задач на занятиях по спецдисциплинам.

Главная цель образования – повышение конкурентноспособности образования, повышение доступности качественного образования. В Забайкальском институте железнодорожного транспорта ведется подготовка квалифицированных инженеров, и обязательным условием подготовки высококомпетентных специалистов является интеграция общеобразовательной, общекультурной и профессиональной подготовки, которую мы осуществляем посредством межпредметных связей. На занятиях спецдисциплин будущие инженеры изучают понятия, неразрывно связанные с математическими понятиями. Поэтому нужно основательно подходить к подбору задач.

Нами были выделены основные требования к методике решения профессионально ориентированных задач. Задачи, основанные на интеграции математики и спецдисциплин должны сочетаться с текущим курсом и соответствовать определенной теме. Если требуется решить задачи с технической терминологией, необходимы пояснения незнакомых терминов. При решении задач с иллюстрациями желательно использовать уже готовые чертежи. При громоздких вычислениях допускать использование компьютера или калькулятора.

Приведем примеры профессионально ориентированных задач [10].

1. Вычислить работу, произведенную силой $F = (3; 2; 4)$, если точка ее приложения перемещается прямолинейно из положения $A(2; 4; 6)$ в положение $B(4; 2; 7)$. Под каким углом к AB направлена сила F ?

2. Вагонетка объема V для транспортировки угля имеет форму полуцилиндра. При каких размерах R , L расходы материала на изготовление будут минимальные?

3. Проволоку заданной длины требуется разрезать на две части так, чтобы получить максимальное общее сопротивление при параллельном соединении полученных частей проволоки в электросеть.

4. Согласно топографической карте некоторой местности одна река имеет изгиб, другая течет прямо. В прямоугольных координатах эти реки приближенно моделируются как парабола $y = x^2$ и прямая $x - y - 2 = 0$. Как надо рыть кратчайший канал между реками?

5. Определить за какое время грузовой поезд массой 4034 т (электровоз ВЛ10) разгоняется от скорости $v=0$ до $v=30$ км/ч ($f_y = 0,003v = 20$).

6. Поезд, масса которого вместе с тепловозом равна M , движется прямолинейно. Сила тяги тепловоза постоянна и равна F . Сила f сопротивления движению поезда пропорциональна скорости движения. Найти закон движения поезда, если при $t = 0, V = 0$.

7. В железнодорожном вагоне десять мест расположены по ходу поезда и десять мест – против хода поезда. Сколькими способами можно посадить в вагон восемь пассажиров, если двое отказываются сидеть лицом по ходу поезда, а трое – лицом против хода поезда?

Таким образом, интеграция математики и спецдисциплин осуществляемая посредством профессионально ориентированных задач способствует формированию профессиональной компетенции. Знания полученные на занятиях по математике имеют свое применение при дальнейшем обучении. Обучающимся обладающим навыками решения профессиональных задач, гораздо проще дается изучение спецдисциплин. Мы считаем, что профессионально ориентированные задачи способствуют повышению общего уровня знаний при изучении различных дисциплин.

Итак, исследование проблемы реализации профессионально ориентированного подхода при обучении математике студентов специальности 23.05.06 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» позволяет сделать следующие выводы:

1. Подготовка профессионально компетентного специалиста невозможна без целенаправленной интеграции знаний.

2. Профессионально ориентированные задачи являются неотъемлемой частью учебного процесса по математике.

3. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста невозможно без практической составляющей будущей профессиональной деятельности в «настоящем» учебном процессе.

4. Главная цель высшего образования – подготовка высококлассного компетентного специалиста, ориентирующегося в разных направлениях своей профессии.

1. Далингер В.А. Метод аналогии как средство обучения учащихся стереометрии: Учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1997. 67 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 23.05.06 Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей (уровень специалитета) от 12 сентября 2016 г. N 1160.
3. О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 02.05.2015 N122-ФЗ (последняя редакция).
4. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. -М., 1977.
5. Байденко В.В. Компетентность в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–14.
6. Дьяченко Г.М. Компетентностный подход к формированию логической культуры учащихся в процессе обучения информатике: автореф. ...дис. канд. пед. наук. Омск, 2005. 22 с.
7. Татьянаенко С.А. Формирование профессиональной компетентности будущего инженера в процессе обучения математике в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2003. 240 с.
8. Силанов А.Н. Социально-педагогические условия моделирования программы профессиональной подготовки учителя для работы в профильной школе: автореф. ...дис. канд. пед. наук. Калининград, 2006.
9. Берулава М.Н. Интеграция содержания образования. Бийск: Изд-во БигПИ, 1993. 172 с.
10. Васяк Л.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 171 с.
11. Шумейко Т.С. Формирование производственной компетентности будущих учителей профессионального обучения средствами проектирования: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 228 с.
12. Федорова О.Н. Методическая система профессионально ориентированного обучения математике в колледжах технического профиля: дис ... канд. пед. наук. Ярославль, 2015. 265 с.
13. Иляшенко, Л.К. Роль профессионально ориентированных задач в формировании математической компетенции // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2011. <http://dx.doi.org/10.15372/PEMW20170311> (дата обращения: 19.03.2018).
14. Ильин Е. Мотивация и мотивы [Текст] /Е.Ильин. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

REFERENCES

1. Dalinger V.A. Method of analogy as a means of teaching students stereometry: Textbook. Omsk, OmGPU Publ., 1997. 67 p.
2. Federal state educational standard of higher education on specialty 23.05.06 Construction of railways, bridges and transport tunnels (level of specialty) of September 12, 2016 N 1160.
3. On Amendments to the Labor Code of the Russian Federation and Articles 11 and 73 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation": Federal Law No. 122-FZ of 02.05.2015 (last version).
4. Gebos A.I. Psychological conditions for the formation of positive motivation for learning // *Education, training, mental development: Abstracts of the reports to the V All-Union Congress of Psychologists of the USSR. Part 1.* Moscow, 1977.
5. Bidenko V.V. Competence in vocational education. Bidenko. Higher education in Russia. 2004. № 11. pp. 3-14.
6. Dyachenko G.M. Competence approach to the formation of the logical culture of students in the process of teaching computer science: Abstract Diss. PhD Ped. Sci., Omsk, 2005. 22 p.
7. Tatyanyenko, S.A. Formation of professional competence of the future engineer in the process of teaching mathematics in a technical university: Diss. PhD Ped. Sci., Tobolsk, 2003. 240 p.
8. Silanov A.N. Socio-pedagogical conditions for modeling the teacher's professional training program for work in a specialized school: Abstract Diss. PhD Ped. Sci., Kaliningrad, 2006.
9. Berulava M.N. Integration of the content of education. Biysk, Publishing house of BiHPI, 1993. 172 p.
10. Vasyak L.V. Formation of professional competence of future engineers in conditions of integration of mathematics and special disciplines with the means of professionally oriented tasks: Diss. PhD Ped. Sci., Chita, 2007. 171 p.
11. Shumeyko T.S. Formation of the production competence of future teachers of professional education by design tools: Diss. PhD Ped. Sci., Chelyabinsk, 2009. 228 p.
12. Fedorova O.N. Methodical system of professionally oriented teaching of mathematics in technical colleges: Diss. PhD Ped. Sci., Yaroslavl, 2015. 265 p.
13. Ilyashenko L.K. The role of professionally oriented tasks in the formation of mathematical competence [Electronic resource] // *Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: coll. Art. by mater. V Intern. scientific-practical. Conf. Part II.* Novosibirsk: SibAK, 2011. <http://dx.doi.org/10.15372/PEMW20170311> (accessed 19 May 2018).
14. Ilyin E. Motivation and motives. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2003. 512 p.

Информация об авторах**Васяк Любовь Владимировна**

(Россия, г.Чита)

Кандидат педагогических наук, Доцент кафедры
«Высшая математика и прикладная информатика»
Забайкальский институт железнодорожного
транспорта

E-mail: Lybov80@mail.ru

Пешков Николай Валерьевич

(Россия, г.Чита)

Доцент, кандидат физико-математических наук,
заведующий кафедрой «Высшая математика и
прикладная информатика». Забайкальский институт
железнодорожного транспорта

E-mail: vm@zab.megalink.ru

Information about the authors**Vasyak Lyubov Vladimirovna**

(Russia, Chita)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
"Higher Mathematics and Applied Informatics"
Transbaikal Institute of Railway Transport

E-mail: Lybov80@mail.ru

Peshkov Nikolay Valerevich

(Russia, Chita)

PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate
Professor, Head of the Chair "Higher Mathematics and
Applied Informatics"

Transbaikal Institute of Railway Transport
E-mail: vm@zab.megalink.ru



Развитие художественно-творческих способностей в самостоятельной работе студентов младших курсов ХГФ по рисунку

Рассматривается проблема развития творческих способностей студентов младших курсов художественно-графических факультетов по предмету рисунок. Данная проблема в настоящее время мало изучена, что указывает на актуальность выбранной темы исследования.

Студенты в процессе самостоятельной работы реализуют свои возможности, благодаря творческой деятельности, которая способствует проявлению у учащихся самоорганизации, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового продукта их деятельности.

Важно, чтобы самостоятельная деятельность студентов носила творческий характер, а произведение имело художественную ценность, необходимо в процессе обучения в вузе создать условия для качественного профессионального творческого роста каждого студента с учетом его индивидуальных возможностей.

Содержание учебных заданий, наличие правильно поставленных целей и задач определяют возможность на активное развитие творческих способностей студентов. Развитие таких способностей можно программировать, заранее определяя характер деятельности студента, направляя его мышление и учебные действия посредством вовлечения его в выполнение педагогически продуманной постепенно усложняющейся системы заданий.

Ключевые слова: развитие творческих способностей; творческая личность; самостоятельная работа; художественные способности; творчество; сознательная работа; четкое планирование; индивидуальные особенности



Development of artistic and creative abilities in the independent work of students of junior courses of art and graphic faculties in drawing

The problem of development of creative abilities of students of junior courses of art and graphic faculties on the subject is considered. This problem is currently poorly understood, which indicates the relevance of the chosen research topic.

Students in the process of independent work realize their potentialities, thanks to creative activity that promotes self-organization, self-realization, and the embodiment of their own ideas, which are aimed at creating a new product of their activity.

It is important that the independent activity of students be creative, and the work has artistic value, it is necessary to create conditions for high-quality professional creative growth of each student in the process of studying at the university, taking into account its individual capabilities.

The content of study assignments, the presence of correctly set goals and tasks determine the possibility for active development of students' creative abilities. The development of such abilities can be programmed, determining in advance the nature of the student's activity, guiding his thinking and learning activities by involving him in the performance of a pedagogically thought out gradually more complicated system of tasks.

Keywords: development of creative abilities; creative person; independent work; artistic abilities; creation; conscious work; clear planning; individual characteristics

Введение

В настоящее время проблема развития творческих способностей человека является актуальной не только в педагогике. Задача высшего образования состоит в том, чтобы воспитать всесторонне, гармонически развитого человека, способного активно, творчески решать стоящие перед ним любой сложности задачи. Главная же задача художественного педагогического образования – обеспечить развитие творческой личности обучающегося.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, постоянный интерес ведущих отечественных ученых к проблемам организации самостоятельной учебной деятельности. Так, в трудах Л.С. Выготского, Л.Н.Куликовой, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, С.Л.Рубинштейна, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной и др. раскрыты роль и место самостоятельности в формировании личности.

Для становления современных методов преподавания по рисунку мы опирались на опыт деятельности таких известных художников-педагогов, как П.П. Чистяков, Д.Н. Кардовский, Е.А. Кибрик, В.С. Кузин, В.А. Фаворский, считавших, что главной целью обучения является развитие у обучающихся гибкости мышления, формирование способности к самостоятельной творческой деятельности.

Наличие у молодого художника-педагога способности к свободному выражению натуральных наблюдений в своем интересном решении композиции, умение передавать средствами рисунка собственные мысли, эмоции, чувства во многом зависят в первую очередь от уровня развития его учебно-творческих способностей – комплекса художественных способностей, оказывающих влияние на качество учебного процесса и практического исполнения своего произведения. Вопросы развития творческих способностей студентов, поднимаемые в нашей статье, в настоящее время мало изучены, что указывает на актуальность выбранной темы исследования.

Цель нашего исследования состоит в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективной методики формирования художественно-творческих способностей у студентов художественных факультетов педвузов по рисунку.

Цель исследования определила основные задачи:

1. Разработать программу самостоятельных заданий по рисунку для студентов 1 курса художественно-педагогических вузов.

2. Определить и обосновать типы заданий и краткосрочных упражнений, составляющих в своей совокупности рациональную систему в самостоятельной деятельности учащихся.

2. Определить методические цели и задачи,

последовательность каждого из упражнений программы.

3. Выявить условия эффективного использования системы упражнений по рисунку, способствующих формированию профессиональных умений, а также активизации творческой деятельности студентов.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования:

- анализ художественных работ студентов, выполненных в домашних условиях;
- анкетирование, тестирование;
- изучение продуктов студенческого творчества;
- педагогический формирующий эксперимент.

Разработанная нами программа самостоятельной работы дает:

1. Четкое осознание цели самостоятельной работы на весь период (кур, семестр) и на каждое упражнение, задание.

2. Совершенствование умений, обеспечивающих выполнение самостоятельной работы;

3. Максимальная активность и инициативность студента при выполнении самостоятельной работы, переход от познавательной к творческой активности.

4. Формирование положительной мотивации к выполнению самостоятельной работы;

5. Программа включает в себя тест, который помогает учащимся закрепить уже полученные знания, расширить свой кругозор.

Нами разработана методическая система, включающая творческие задания для самостоятельной работы, визуальный ряд для примеров выполнения к каждому заданию, а также поэтапность их ведения.

Данная методическая система обладает следующими качествами:

- системность учебно-творческих и вариативных самостоятельных заданий и упражнений;

- целенаправленность на поэтапное формирование у студентов художественно-творческих способностей, образно-ассоциативного мышления, творческого воображения, а также зрительной памяти;

- индивидуальность подхода к процессу обучения рисунку в зависимости от возможностей каждого студента.

- широкий диапазон творческих задач, решение которых приносит радость преодоления, радость открытия, радость творчества.

Программа исследования

Наряду с аудиторными практическими заданиями особое значение придается в наше время самостоятельной (домашней) работе. В настоящее время 50% отводится на аудиторную работу и 50% на самостоятельную контролируемую работу. На ХГФ педвузов она осуществляется в двух

формах: во внеплановой самостоятельной работе в мастерских факультета и непосредственно в самостоятельной работе дома (в общежитии, на квартире, на пленэре и т.д.). При этом деятельность педагога по руководству этой работой осуществляется в основном посредством планирования, контроля, коррекции и оценивания на просмотрах.

Студенты в процессе самостоятельной работы реализуют свои возможности, благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной деятельности, творческая не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у учащихся самоорганизации, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового, своего, ранее не существовавшего.

Творческая активность студента обычно выра-

жается в увлеченности своей работой, в стремлении к самостоятельной активности и новизне, что проявляется в оригинальном решении своего творческого продукта, в поиске нужных средств выражения и применении соответствующей техники исполнения, материалов, способствующих расширению своих знаний и навыков.

Современная педагогика уже не сомневается в том, что учить творчеству возможно. Вопрос, по словам И.Я. Лернера, состоит лишь в том, чтобы найти оптимальные условия для такого обучения.

Под творческими способностями студентов мы понимаем «комплекс возможностей учащегося в совершении своей деятельности и действий, которые направлены на создание им новых образовательных продуктов».

Для уточнения понятия «способности», рассмотрим его структуру (рис. 1).

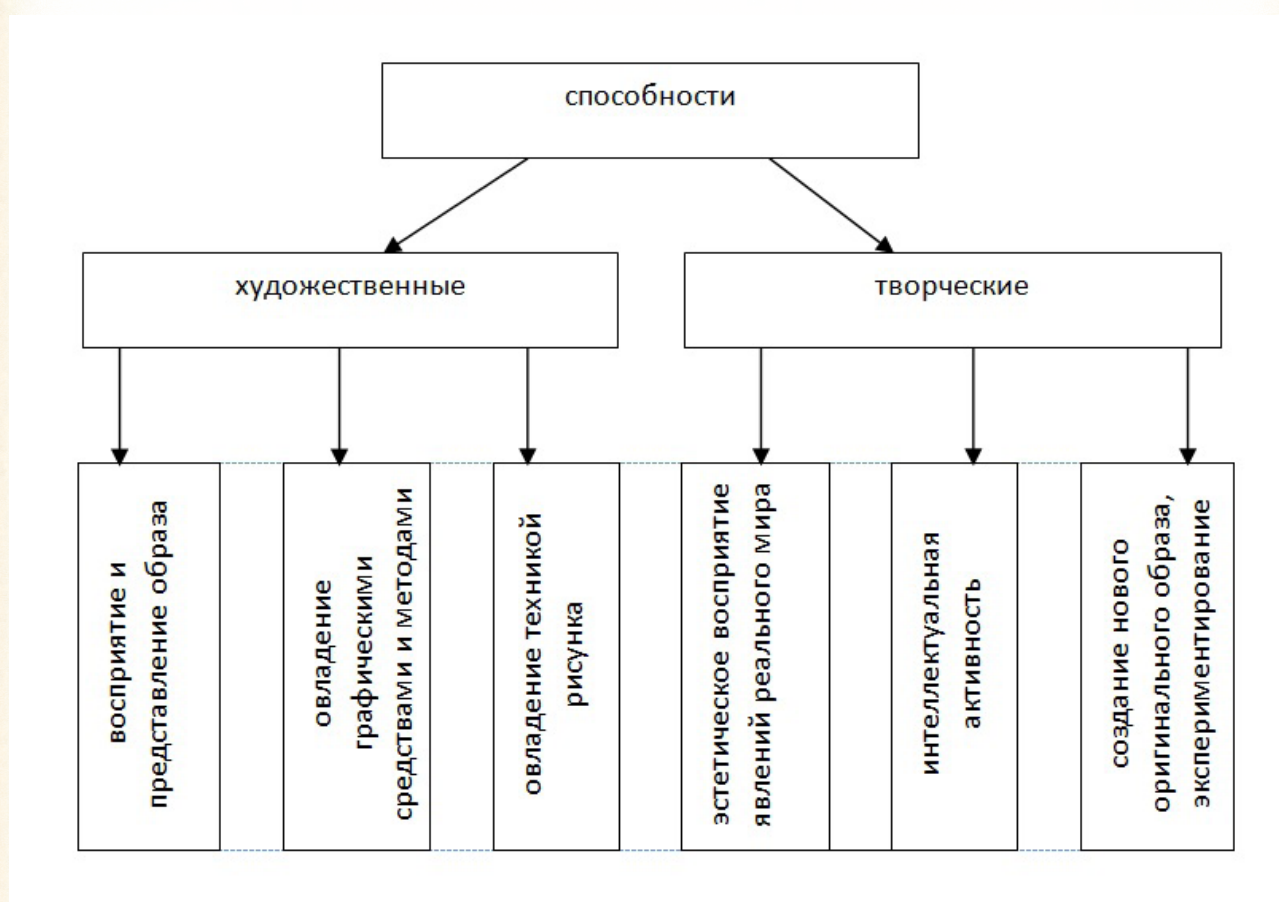


Рис. 1 Структура художественно-творческих способностей

Понятия «художественно-творческие способности» можно рассматривать как совокупность понятий: творчество, способности, интуиция, вдохновение.

Рассматривая развитие творческих способностей в изобразительном искусстве, прежде всего, дадим понятие, что такое «способности». «Под способностями понимаются психические свойства и качества личности, которые служат необходимым условием высококачественного выполнения конкретного вида деятельности».

Творчество – это процесс человеческой деятельности, результатом, или продуктом которого является создание чего-то нового, оригинального, ценного, не только для автора, но и для других. С точки зрения психологии, творческий процесс характеризуют как активную психическую деятельность, в которой особенно мобилируются интеллект, эмоциональная и волевая сферы личности.

Творческие способности возникают только в конкретной целенаправленной деятельности личности, без осуществления действий, они не

существуют. А в изобразительной деятельности являются лишь результатом постоянного и упорного труда.

«Не менее важным показателем способностей к художественному творчеству является большая любовь к изобразительной деятельности, сопровождаемая огромной работоспособностью» [2, с. 299].

Интуиция (художественная) (от лат. *intuitio* – созерцание) – важнейший элемент творческого мышления, затрагивающий такие стороны художественной деятельности и художественного сознания, как творчество, восприятие, истина. В самом общем виде, когда интуиция признается одинаково важной и в искусстве и в науке, это не что иное, как особое усмотрение истины, которое обходится без опоры на рассудочные формы познания, связанные с тем или иным типом логического доказательства. Наиболее важна художественная интуиция в творчестве.

В педагогическом аспекте художественное творчество – это повышенная активность учащегося, в результате которой он открывает много нового для себя – веря в свои силы, возможности. Однако педагог имеет возможность влиять на творческий процесс учащегося, раскрывать его способности, помогать анализировать свои ошибки, он может формировать художественное мышление начинающего рисовальщика, направлять его и постоянно активизировать его творческую деятельность.

С педагогической точки зрения творческая деятельность ученика на академических занятиях рисованием рассматривается как формирование знаний и навыков, пробуждающих интерес и стремление к дальнейшему совершенствованию. С психологической точки процессы сопровождаются радостью, чувством удовлетворения или, наоборот, переживанием, недовольством собой.

Главное в педагогической практике – это определение условий, которые обеспечивали бы максимальное и всестороннее развитие художественно-творческих способностей учащихся.

Студент художественного вуза должен владеть не только мастерством правильного изображения природы, но и уметь самостоятельно и разнообразно творчески мыслить при организации не только аудиторной, но и своей самостоятельной работы в процессе обучения рисунку. Поэтому один из важных принципов художественно-педагогического образования всегда остается не только необходимость овладения обучаемыми практическими умениями и теоретическими знаниями, обязательными для ведения профессиональной деятельности, но и умения мыслить.

Создание рисунка – это сложный мыслительный процесс, в котором помимо всего прочего важную роль играет всесторонне изучение природы. Нахождение выразительного ракурса, сочетание деталей, позволяющих раскрыть сущность предметов, «подмечание» мелких, порой не за-

метных обычному обывателю деталей, особенностей строения его формы, пластики и положения в пространстве.

Основной критерий, отличающий творческую работу от «изготовленной» – уникальность его результата. Никто, кроме автора, не может получить в точности такой же результат, если создать для него такие же условия. Таким образом, в процессе творчества автор вкладывает в материал некие несводимые к трудовым операциям или логическому выводу возможности, выражает в конечном результате какие-то аспекты своей личности. Именно этот факт придает продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства.

«Творческая манера художника означает своеобразные, характерные только для конкретного художника технические приемы, способы работы. Сказанное проявляется даже в быстрых, подчас минутных набросках художников» [2, с.72].

«Каким бы видом труда ни занимался человек, все его действия направлены на изменение, преобразование природы, действительности. Человек созидатель, творец. В деятельности раскрываются и формируются умственные способности личности, творческое воображение, эмоционально-эстетическое отношение к окружающему, мировоззрение и идеалы личности. Поступки, трудовая и общественная деятельность являются основными критериями и показателями общественной ценности личности». [2, с. 56].

Для активизации творческой деятельности студентов необходимо подталкивать их к сознательной работе, не допускать механического срисовывания природы, творчески использовать научные знания рационально использовать изобразительный материал и возможности художественного диапазона. Педагог должен помочь студентам увидеть в природе главное, направить их на чувственное, образное восприятие природы. На первый курс студент приходит еще очень беспомощным в искусстве рисунка, мало что знающим, плохо владеющим рисовальными навыками. Только с помощью педагога, благодаря умелому методическому руководству, студент начинает приобретать необходимые знания и навыки. По мере продвижения в изучении учебного материала педагогическое руководство становится все более общим, направляющим, а деятельность студентов поисковой и творческой. Большое значение в данной системе должно отводиться четкому планированию учебных целей. Цель занятия определяет конечный результат учебного процесса – развитие определенных способностей студентов, усвоение ими конкретного объема учебной информации. Необходимость повышения эффективности учебного занятия ставит задачу привести в соответствие цели, содержание изучаемого материала, характер и объем организуемой композиционной деятельности

студентов. Какими бы феноменальными способностями студент ни обладал, они не будут развиваться сами по себе, без обучения, без целенаправленной деятельности. Это хорошо понимали художники-педагоги прошлого. П. П. Чистяков писал: «Вообще порядок и правильная форма предмета в рисовании важнее и дороже всего. Талант бог даст, а законы лежат в природе. Все устроено по закону, следовательно, и требует прием законный и простой, а не путаный» [5, с. 209].

«Однако очень важно, чтобы при всем влиянии учителя на личность ученика не страдала творческая индивидуальность молодого художника. Поэтому необходимо, чтобы наглядный показ процесса изображения и вообще влияние учителя не сдерживали развития индивидуальных особенностей личности ученика, не заставляли его рабски подражать своему учителю, а, наоборот, способствовали бы быстрейшему обучению и развитию личности ученика. Недаром каждый опытный педагог молодых художников строит всю свою преподавательскую работу, исходя из индивидуальных особенностей каждого из них. К каждому ученику у такого педагога свой особый, дифференцированный «подход» [2, с. 52].

В процессе обучения рисунку необходимо создать условия, в которых студент начал искать свой стиль работы, свою манеру изображения с первых шагов обучения. Этому способствует разрабатываемая нами программа по самостоятельной работе, в которой четко ставятся учебные задачи к каждому заданию, ориентированные достижение студентами студентов конкретных целей. Поработав в такой системе заданий студент имеет возможность выяснить, насколько она соответствует его собственным интересам и творческой устремленности, а четко поставленные цели ориентируют студента на достижение им более высоких результатов.

«Как и каждая творческая деятельность, художественное творчество есть решение последовательно связанных задач. Причем эти задачи должны строго следовать одна за другой и в такой же последовательности решаться. Нарушение этой последовательности обычно ведет к обеднению творческого замысла, ослаблению выразительности изображаемого» [2, с. 233].

Анализ домашнего задания, выполненного студентом должно проходить в обстановке сотрудничества (сотворчества) педагога и ученика, «живого» общения, поощрения инициативы, уважения собственных идей и стремления к нестандартному мышлению.

Мы пришли к выводу, что содержание учебных заданий, наличие целей и задач определяют возможность развитие творческих способностей студентов. То есть развитие таких способностей можно программировать, заранее определяя характер деятельности студента, направляя его мышление и учебные действия посредством во-

влечения его в выполнение педагогически продуманной постепенно усложняющейся системы заданий.

Преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с её сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями.

Заключение

На основании изучения проблемы организации самостоятельной работы по рисунку в педагогическом вузе нами были определены ее сущность, компоненты. Был сделан вывод, что самостоятельная работа это неотъемлемое условие профессионального роста, развития индивидуально-творческих характеристик личности обучающихся. Основным устройством саморазвития студентов как результата воздействия самостоятельной работы является решение им постепенно усложняющихся учебных и творческих задач.

Отметим, что самостоятельная работа студентов в процессе обучения по предмету рисунок должна быть управляемым процессом, с четкой организации и обеспечении постоянной методической и психологической помощи, организуемой преподавателем.

Итоги экспериментальной работы показали эффективность разработанной нами программы организации внеаудиторной работы студентов I курса по рисунку, методических материалов, способствующих развитию творческих способностей, а также профессиональных знаний, умений и навыков студентов в процессе её выполнения.

Проведенный педагогический эксперимент показал, сохранение тенденции в экспериментальных группах к возрастанию учебно-творческой самостоятельности и активности студентов, а также интереса к самому предмету, проявления инициативы со стороны студентов.

Наш опыт показал, что использование разработанной программы по самостоятельной работе для студентов в сочетании с индивидуальным подходом, безусловно, качественно влияют на организацию самостоятельной учебно-творческой работы студентов художественного вуза значительно повышают уровень их профессиональной подготовки.

Организация самостоятельной работы студентов художественных и художественно-педагогических вузов по рисунку будет более эффективной:

- если процесс обучения будет выстроен с учетом целенаправленности и взаимосвязи ее содержательных и практических компонентов в системах – «аудиторная - самостоятельная работа».

Педагогический эксперимент показал, что продуктивность организации внеаудиторной работы в обучении по рисунку находится в прямой зависимости от:

- четкой организации системы заданий для самостоятельной работы и методические материалы, раскрывающие её содержание, цели, задачи и способы выполнения;
- от правильно выстроенной взаимосвязи теории с практикой;
- организации систематических просмотров преподавателем по самостоятельной работе, демонстрации лучших работ выпускников факультета их анализу и рекомендаций преподавателем;
- от умения студентов правильно распределить своё свободное время, отведенное на самостоятельную работу;

Все вышеперечисленные принципы и условия дополняют друг друга и в комплексе обеспечивают целенаправленное, последовательное, систематическое и, вместе с тем, многостороннее воздействие на творческое развитие обучающихся.

В связи с постоянной модернизацией системы художественно-педагогического образования, когда первостепенно ставится творческое саморазвитие обучающихся, самостоятельная работа приобретает особое значение. Поэтому систематизация самостоятельной работы студентов, рассмотренная в данной работе лишь начало долгого и интересного пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Под.ред. М.Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.
2. Кузин В.С. Психология: [Учебник для худож. Уч-щ] / Под ред. Б.Ф. Ломова, 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высш. Школа, 1982. 256 с.
3. Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: 1977. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество. Москва, 1969.
5. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. Москва: Искусство, 1983, 240 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
7. Чистяков П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. Москва: Искусство, 1953, 594 с.
8. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. Москва: Знание 1978, 276 с.
9. Шаршов И.А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: дис.канд. пед. наук. Белгород 2000.
10. Ямков Э.Я., Рахимов Б.Р. Самостоятельная работа студентов. Душанбе: Маориф, 1991.

REFERENCES

1. Vygotsky L.S. The psychology of art / Pod.red. M.G. Yaroshevsky. Moscow, Pedagogy Publ., 1987. 344 p.
2. Kuzin V.S. Psychology: [Textbook for the artist. Uch-sht] / Ed. B.F. Lomov, 2 nd ed. Moscow, Higher Education. School, 1982. 256 p.
3. Leontiev A.I. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 304 p.
4. Lerner I.Ya. Search tasks in teaching as a means of developing creative abilities / Scientific creativity. Moscow, 1969.
5. Rostovtsev N.N. Essays on the history of methods of teaching drawing. Moscow, Art Publ., 1983, 240 p.
6. Rubinshtein S.L. Problems of general psychology. Moscow, Pedagogy Publ., 1973. 424 p.
7. Chistyakov P.P. Letters, notebooks, memories. Moscow, Art Publ., 1953, 594 p.
8. Garunov M.G., Pidkasty P.I. Independent work of students. Moscow, Knowledge Publ., 1978, 276 p.
9. Sharshov I.A. Pedagogical conditions of professional-creative self-development of student's personality: Diss. PhD Ped. Sciences. Belgorod, 2000.
10. Yamkov E.Ya., Rakhimov B.R. Independent work of students. Dushanbe, Maorif Publ., 1991.

Информация об авторах

Отливная Юлия Анатольевна

(Россия, Краснодар)

Магистр ХГФ,

Кубанский государственный университет
Заместитель директора по учебной работе ДХШ им.

В.А. Пташинского

E-mail: juli891@mail.ru

Гаврилов Олег Мстиславович

(Россия, Краснодар)

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры
графики ХГФ

Кубанский государственный университет

E-mail: juli891@mail.ru

Information about the authors

Otlivnaya Julia Anatolievna

(Russia, Krasnodar)

Master of the Khabarovsk Krai,

Kuban State University
Deputy Director for Academic Affairs of the School of

Art. V.A. Ptashinsky

E-mail: juli891@mail.ru

Gavrilov Oleg Mstislavovich

(Russia, Krasnodar)

Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Graphics

Kuban State University

E-mail: juli891@mail.ru



Довузовская подготовка: цели, задачи, принципы

Статья посвящена исследованию феномена «довузовская подготовка», уточнению целей, задач и принципов ее организации, а также обобщению опыта создания системы довузовской подготовки на базе Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова с учетом региональных особенностей. Предложены новые целевые компоненты системы довузовской подготовки – стимулирующий и социализирующий, без которых не могут быть достигнуты поставленные цели. Сформулированы основные задачи, стоящие перед вузом в плане профориентационного сопровождения и довузовской подготовки будущих абитуриентов. Среди этих задач, большое внимание уделяется организации научно-исследовательской и проектной деятельности школьников, вовлечению детей и их родителей в культурное и образовательное пространство университета. Обобщены принципы построения системы довузовской подготовки, а также перечислены ее структурные элементы. Приводятся результаты масштабного опроса студентов первого курса по выявлению значимых факторов, повлиявших на выбор вуза. Предлагаемый критерий может быть использован для оценки эффективности деятельности вуза по организации профориентационной работы и довузовской подготовки.

Ключевые слова: довузовская подготовка, преемственность, непрерывное образование, профориентационная работа, школа, вуз, университетские профильные классы



Pre-university training: aims, problems, principles

The phenomenon of "Pre-university training" is investigated, the aims, problems and principles of its organization are specified. The experience of creating a system of pre-university training on the basis of Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov is generalized. New target components of the system of pre-university training are proposed – stimulating and socializing, without which the aims can not be achieved. The main tasks facing the university in terms of vocational guidance and pre-university training for future applicants are formulated. Among these problems, much attention is paid to the organization of research and project activities of schoolchildren, the involvement of children and their parents in the cultural and educational space of the university. The principles of building the system of pre-university training are generalized, and its structural elements are also listed. The results of a large-scale survey of first year students on the identification of significant factors that influenced the choice of the university are presented. The proposed criterion can be used to assess the effectiveness of the institution's activities in the organization of career guidance work and pre-university training.

Keywords: pre-university preparation, continuity, continuous education, vocational guidance work, school, university, university profile classes

Проблема преодоления разрыва между общеобразовательной и высшей школой приобретает в наши дни особую актуальность. Реформы последних лет в сфере образования привели ко многим негативным последствиям: низкая предметная подготовка абитуриентов; отсутствие навыков самостоятельной работы; слабая профессиональная направленность; падение интереса к естественно-научным и инженерным направлениям подготовки.

Как показывает анализ исследований и собственный опыт, одним из ключевых способов решения этой проблемы является система довузовской подготовки. В своем статусе она рассматривается как часть системы непрерывного профессионального образования. Однако до настоящего времени, цели и функции этой составляющей формулируются достаточно размыто, не выделены приоритеты. Это обстоятельство, безусловно, снижает эффективность обеспечения преемственных связей в системе «школа-вуз» [1].

Задачи настоящей работы: критическое осмысление феномена «дovuзовская подготовка» и его трактовок; формулировка целей и функций, возлагаемых на нее; выявление основных принципов ее становления и развития; обобщение опыта реализации системы довузовской подготовки на базе Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова (КБГУ); определение перспективных путей ее совершенствования.

Современный этап социально-экономического развития, благодаря переменам, происходящим в обществе, складывающейся ситуации на рынке труда, предъявляет новые требования к выпускникам вузов. Успеха в профессиональной деятельности могут добиться те специалисты, которые отличаются высокой квалификацией, конкурентоспособностью, способностью адаптироваться, готовностью к непрерывному личностному и профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильностью, высокими личностными качествами и уровнем интеллектуального потенциала. В связи с этим, проблема повышения качества профессионального образования становится еще более актуальной [2].

Ряд исследователей указывают на наличие внешних и внутренних факторов, оказывающих существенное влияние на уровень качества образования [3]. К внешним факторам, как правило, относят набор политических, национальных и экономических особенностей страны, а также региона. Внутренние факторы обусловлены уровнем материально-технической базы, качеством применяемых педагогических технологий, научной и профессиональной квалификацией преподавателей, исходным уровнем знаний первокурсников.

Следовательно, можно утверждать, что уровень базовых знаний студентов-первокурсников, относится к основным факторам, влияющим на

процесс и результат их профессиональной подготовки. Кроме того, является очевидным и то, что степень результативности образовательной деятельности вуза во многом определяется эффективностью профориентационной работы, проведенной на довузовском этапе. Немаловажным является также наличие у абитуриента четкой мотивации стать студентом конкретного вуза по избранному направлению подготовки. Эти факторы способствуют повышению результативности образовательного процесса и шансов дальнейшего трудоустройства выпускников вуза.

Мы согласны с авторами работы [3] в том, что выступая в качестве внешнего фактора, уровень подготовленности абитуриентов, после того как они будут зачислены в вуз, трансформируется в один из внутренних факторов. Теперь он задает исходный уровень знаний первокурсника, тем самым оказывая ключевое влияние на успешность образовательного процесса. Как показывает практика, формирование профессионального менталитета будущего специалиста невозможно без достаточного уровня исходных знаний и мотивации к учебе у студентов.

Приемные кампании последних лет в вузах РФ проходят на фоне демографического спада. Как следствие, наблюдается жесткая конкуренция между вузами за осуществление набора качественного контингента. Она обусловлена тем, что многие выпускники школ не обладают достаточным уровнем базовых знаний, готовностью к обучению в вузе, мотивировкой в выборе профессии.

Для решения вышеперечисленных проблем многие вузы создают управления или факультеты довузовской подготовки. В числе задач, стоящих перед ними:

- подготовить к поступлению в вуз путем организации курсов по ОГЭ и ЕГЭ;
- способствовать психологической адаптации при переходе из средней в высшую школу;
- осуществлять профессиональную ориентацию и сопровождение в профессиональном самоопределении;
- диагностировать и корректировать знания абитуриентов по различным школьным дисциплинам.

Активное использование термина «дovuзовская подготовка» в педагогической литературе связано с развитием идеи непрерывного образования в нашей стране и начинается с 90-х годов XX века. Общепринятого определения этого термина в научной литературе пока нет. Исследователи предлагают различные трактовки сущности и содержания этого феномена. При этом большинство авторов соглашаются с тем, что довузовская подготовка является важным и относительно самостоятельным звеном непрерывного образования.

Она представляет собой промежуточную ступень между средним и профессиональным об-

разованием. При этом ее функция заключается не только в узконаправленной деятельности, направленной на подготовку абитуриентов к государственной итоговой аттестации (ГИА). Не менее важными являются мероприятия, направленные на то, что помочь абитуриентам сделать сознательный выбор своей будущей профессии, а также обучить умениям, необходимым для продолжения образования на более высокой ступени.

Современная система довузовской подготовки имеет ряд особенностей, отличающих ее от традиционных курсов, предназначенных для формирования у обучающихся первичных знаний и умений в избранной профессии. К ним можно отнести:

- необходимость формирования у абитуриентов потребности в непрерывном самостоятельном овладении новыми знаниями;
- создание условий для формирования культуры самообразования;
- предоставление возможностей для осуществления первоначальной профессиональной пробы;
- ознакомление с будущей профессиональной деятельностью с использованием института наставничества из числа преподавателей и представителей работодателей.

Анализ работ, посвященных исследуемой теме, показал, что существует несколько подходов к трактовке сущности и содержания понятия «дovuзовская подготовка». Вместе с тем, большинство исследователей сходятся во мнении, что довузовская подготовка занимает важное место в современной системе непрерывного образования. Рассмотрим кратко наиболее характерные признаки этого феномена.

В работе [4] довузовская подготовка представляется в форме пропедевтического этапа профессионального становления личности. Она позволяет развивать личностные познавательные интересы старшеклассников, здесь происходит коррекция уровня образованности и адаптация к условиям обучения в вузе. Другой подход состоит в том, что этот вид подготовки является самостоятельным, самоценным, личностно-ориентированным, направленным на удовлетворение индивидуальных потребностей личности и формирование готовности к обучению в вузе [5].

В одном из подходов [6], довузовской подготовке отводится роль, связанную с допрофессиональной, предшествующей высшему профессиональному образованию. Помимо профориентационной работы, предпрофильного и профильного обучения она включает обеспечение практико-ориентированной и профессиональной направленности взаимодействию между учреждениями дополнительного образования и высшими учебными заведениями.

Таким образом, обобщая вышеприведенные позиции, можно констатировать, что довузов-

ской подготовке, как подсистеме непрерывного предпрофессионального образования предостой реализация триединой цели образования: обучение – воспитание – развитие [7].

Наиболее полно особенности реализованной в КБГУ системы довузовской подготовки отражает определение, предложенное в работе [8, 12 с.]. Оно звучит так: «Дovuзовская подготовка школьников – это специфическая учебная и развивающая деятельность, направленная на адаптацию выпускников школ к обучению в вузе, выявление и развитие у них качеств, необходимых специалисту, и она является формой дополнительного образования, полученного выпускниками различных общеобразовательных учреждений сверх базисного плана или в рамках его инвариантной части при прямом или косвенном участии в образовательном процессе вузов».

Анализ публикаций показывает наличие широкого разброса целевых установок, присущих системе дополнительной подготовки. Более подробно этот вопрос рассмотрен в работе [9]. В ней автор выделяет четыре основных целевых компонента: знаниевый, аксиологический, развивающий и деятельностный. Однако, как показывает практика, необходимо принять во внимание важность и наличие стимулирующего и социализирующего компонентов.

Исходя из обозначенных целевых компонентов, университетская система довузовской подготовки на базе КБГУ ориентирована на решение следующих задач:

- сопровождение профессионального самоопределения обучающихся;
- подготовка обучающихся к итоговой государственной аттестации в форме ЕГЭ и ЕГЭ;
- формирование навыков самостоятельной работы школьников;
- оказание помощи родителям и школьным педагогам в раннем выявлении, поддержке и организации образовательного и интеллектуального сопровождения талантливых детей;
- привлечение обучающихся к выполнению научно-исследовательских и проектных работ совместно со студентами и преподавателями КБГУ;
- популяризация математики, информатики и предметов естественно-научного профиля и соответствующих направлений подготовки;
- формирование объективного образовательного имиджа университета;
- вовлечение детей и их родителей в вузовскую среду, в образовательное и культурное пространство университета.

Объединение и координацию деятельности коллектива КБГУ по выполнению этих задач осуществляет управление по довузовской подготовке и профориентационной работе. В своей работе мы опираемся на ряд хорошо известных принципов [10]:

- добровольности участия детей и старшеклассников в проводимых мероприятиях;

- открытости и доступности, то есть предоставлении возможности участия в образовательных-профориентационных проектах, олимпиадах, конкурсах без предварительного отбора;

- системности, обеспечивающей системный характер взаимодействию со всеми субъектами единого образовательного пространства региона;

- непрерывности и последовательности процессов перехода между стадиями развития системы с сохранением и поддержкой базовых ценностей и ориентиров современной образовательной политики;

- соответствия качества довузовской подготовки актуальным и перспективным личностным и общественным потребностям.

Довузовскую подготовку осуществляют с помощью разных организационных форм: факультетов и центров довузовского образования, профильных школ и классов, лицеев и гимназий при вузах, университетских комплексов вуз-ссузы, систем опорная школа-вуз, а также подготовительных курсов. Несмотря на признание ее актуальности, многие абитуриенты и их родители, не в полной мере готовы использовать довузовскую подготовку в качестве ресурса, позволяющего получить дополнительное образование. Причин здесь несколько. Основная, на наш взгляд, заключается в введении в школах ЕГЭ и отмене вступительных испытаний в вузах. Это привело к резкому падению интереса к довузовской подготовке.

Однако, практика показывает, что в последние годы все больше абитуриентов и их родителей осознают тот факт, что успешное обучение в вузе невозможно только при наличии порогового количества баллов, полученных на ЕГЭ. Становится очевидным, что для этого требуется набор определенных навыков и умений, которые формируются только в рамках довузовской подготовки. Следовательно, для обеспечения преемственности перехода со школьного на вузовский этап образования, необходимо наличие промежуточной ступени. Благодаря ей процесс адаптации сглаживается и становится более комфортным для студентов-первокурсников. Для решения этой задачи и создаются структуры довузовской подготовки, обеспечивающие плавность перехода между средней и высшей школой.

Основными структурными элементами реализованной нами системы довузовской подготовки, выступают:

- университетские профильные классы;
- Малая школьная академия;
- воскресная физико-математическая школа;
- группы для подготовки к олимпиадам;
- конкурсы школьных проектов;
- открытая республиканская олимпиада школьников по русскому языку;
- тематические олимпиады по направлениям подготовки;

- открытая Северо-Кавказская олимпиада по предметам;

- открытый родительский университет.

Университетские профильные классы или школы создаются КБГУ на базе общеобразовательных организаций при наборе в группу 20-25 человек по различным направлениям подготовки. В частности, нами созданы и успешно функционируют филологический, туристско-краеведческий, инженерный классы, школа «Юного психолога», физико-математическая школа и другие. Цель состоит в углубленном изучении профильных предметов под руководством опытных наставников-преподавателей университета. В процессе обучения школьников используются современные образовательные технологии и новейшие учебные ресурсы. Образовательный процесс осуществляется на основе учебных программ, разработанных совместно преподавателями университета и администрацией школы.

Малая школьная академия (МША) при КБГУ осуществляет свою деятельность уже второй год. За это время в ней прошли обучение около 400 учащихся с 9 по 11 классы. Основные направления работы МША:

- работа в олимпиадных группах;
- подготовка к ОГЭ и ЕГЭ;
- руководство проектной и учебно-исследовательской деятельностью;
- проведение тренингов.

Стратегические задачи этого проекта - обеспечение эффективного взаимодействия в системе «школа - вуз - работодатель», оказание помощи в профессиональном самоопределении учащихся общеобразовательных организаций и организация довузовской подготовки школьников, раннее выявление и работа с талантливыми детьми.

Особого внимания заслуживает проект «Открытый родительский университет». Его цель – активное вовлечение родителей в культурное и образовательное пространство университета. Влияние родителей на выбор будущей профессии детьми, как показывают многочисленные исследования, остается доминирующим. Поэтому, очень важно, чтобы родители имели четкое представление об особенностях обучения в конкретном вузе, специфике работы преподавателей со студентами, о важности умения самостоятельно работать в течение всего семестра.

Эффективность системы довузовской подготовки определяется многими параметрами. В работе [9] предложена соответствующая модель, построенная на оценке достижений по ее целевым компонентам:

- знаниевому, связанному с формированием дополнительных знаний;
- аксиологическому, отражающему профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение учащихся;
- развивающему, определяемому по разви-

тию общеучебных умений;

- деятельности, обеспечивающей эффективность учебной деятельности на этапе вузовского образования.

В качестве интегрального критерия эффективности деятельности КБГУ в области довузовской подготовки мы рассматриваем процент первокурсников, поступивших в университет благодаря осознанному выбору, сделанному под влиянием профориентационных факторов. В начале 2017-2018 учебного года нами было проведено анкетирование 2065 первокурсников, зачисленных на программы высшего и среднего специального образования. На пункт анкеты «Укажите три наиболее значимых фактора, повлиявших на Ваше решение поступить в КБГУ», выбранные варианты ответа распределились следующим образом:

- 1) желание в будущем найти хорошую работу – 1211 (58,6%);
- 2) рекомендация родителей – 920 (44,6%);
- 3) рекомендация родственников или друзей – 432 (20,9%);
- 4) рекомендация представителей КБГУ – 393 (19%);
- 5) участие в профориентационных мероприятиях КБГУ – 347 (16,8%);
- 6) участие в профориентационных мероприятиях, проведенных представителями КБГУ в школе – 258 (12,5%);
- 7) отсутствие возможности поступить в другой вуз – 245 (11,9%);
- 8) рекомендация школьных учителей – 199 (9,6%);
- 9) учеба в Малой школьной академии – 74 (3,6%);
- 10) учеба в воскресных школах КБГУ – 27 (1,3%).

Таким образом, 1099 абитуриентов (53,2% всего контингента первокурсников), считают основным фактором, повлиявшим на их решение, участие в тех или иных мероприятиях и проектах, проведенных преподавателями и студентами университета в рамках довузовской подготовки.

Ежегодно в различных образовательно-профориентационных мероприятиях, организуемых КБГУ, принимает участие не менее 5000 школьников Кабардино-Балкарской республики. Это возможно благодаря тесному сотрудничеству с Министерством образования и науки и по делам молодежи республики, муниципальными городскими и районными органами власти, департаментами (управлениями) образования, образовательными организациями.

Однако, система довузовской подготовки на базе КБГУ находится только на начальном этапе своего формирования и нуждается в дальнейшем развитии и совершенствовании. При этом, основной вектор деятельности управления ориентирован на создание единого образовательного пространства региона, организацию эффективного взаимодействия: семья – школа –

университет – работодатели – органы власти.

Для повышения эффективности деятельности университета в реализации довузовской подготовки и профориентационной работы необходимо сконцентрировать усилия на следующих направлениях:

- увеличение доли проектной и исследовательской составляющей в работе Малой школьной академии;
- разработка научно-методического обеспечения системы довузовской подготовки и профориентационной работы университета;
- расширение сети университетских профильных классов по предметным областям и интересам;
- организация тесного сотрудничества с методическими объединениями муниципальных органов управления образованием;
- разработка программ элективных курсов профориентационной направленности и проведение занятий со школьниками;
- организация семинаров, конференций и программ повышения квалификации для лиц, принимающих участие в реализации проектов в рамках довузовской подготовки;
- использование ресурсов университетской библиотеки и технологий дистанционного обучения.

Таким образом, довузовскую подготовку мы понимаем как образовательно-профориентационную деятельность, направленную на сопровождение профессионального самоопределения, оказание помощи в подготовке к выпускным экзаменам, выявление и развитие способностей и интересов детей и молодежи, на адаптацию школьников к обучению в вузе. Только в тесном сотрудничестве со всеми субъектами единого образовательного пространства возможно успешное осуществление этой деятельности. Университет выполняет при этом роль интеллектуального центра, осуществляющего ее информационное, научно-методическое и кадровое обеспечение.

Проблема совершенствования довузовской подготовки весьма актуальна. Внешние факторы создают благоприятные условия для ее перехода на качественно новый уровень. Однако, есть немало нерешенных задач, препятствующих такому переходу. Как отмечено в [11], в их числе:

- недостаточная разработанность нормативно-правовых актов, регулирующих довузовскую подготовку и ее организационные структурные образования;
- отсутствие концептуальной основы самой подготовки, включая все вышеперечисленные элементы (формирование потребности в самообразовании; осуществление профессиональной пробы; организация наставничества как со стороны вуза, так и потенциального работодателя);
- недостаточная сформированность содержательного ядра такой подготовки;

- отсутствие целостного учебно-методического комплекса, направленного на осуществление специфических форм работы с абитуриентами;

- слабая научно-методическая обеспеченность функций сложившихся образовательных структур, а также недостаточная проработанность увязки целей, содержания, методов в единую систему.

С другой стороны, отбор содержания образования в системе довузовской подготовки связан с определенными трудностями, обусловленными спецификой подготовки потенциальных абитуриентов к новым условиям. Поэтому назрела необходимость в разработке принципов отбора содержания образования, обеспечивающих качественную подготовку будущих абитуриентов. Эти принципы должны быть построены с учетом их возрастных особенностей и специфических потребностей, а также, особенностей перехода от школьного к вузовскому образованию. Программы обучения следует составлять с учетом предстоящих задач. Помимо традиционного учебного материала, в них надо предусмотреть вопросы, которые способны развивать креативность, самостоятельность мышления, готовность к продолжению обучения в вузе, комплексность восприятия обширной информации.

Проведенные нами эмпирические исследования свидетельствуют о том, что процесс интеграции первокурсников в учебный процесс затруднен по ряду причин. Они, как правило, те же, что и в других вузах [12]:

- недостаточность базовых знаний;
- низкая развитость умений, позволяющих самостоятельно работать с научной, учебной и справочной литературой, анализировать и синтезировать большие объемы информации;
- низкая мотивация к учебе из-за неосознанного выбора будущей профессии;
- несистемная учебная работа, откладывание проработки материала на конец семестра;

- неумение составлять конспекты.

Одной из основных задач довузовской подготовки является нивелирование указанных недостатков для эффективной адаптации абитуриентов к учебному процессу в вузе.

Таким образом, проектирование системы довузовской подготовки абитуриентов – важнейшая научно-педагогическая проблема. От ее решения во многом зависит успешность функционирования региональных систем непрерывного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова М.А., Кошеутова О.Л. Довузовская подготовка как компонент непрерывной системы образования // Вестник НВГУ. 2016. №1. С.3-9.
2. Беляева О.В. Роль довузовской подготовки в повышении качества профессионального образования // <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dovuzovskoy-podgotovki-v-povyshenii-kachestva-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения 27.04.2018)
3. Ананьев П. И., Кайгородова М. А. Уровень подготовленности абитуриента как фактор, влияющий на качество образовательного процесса // Ползуновский вестник. 2006. № 1. С. 12–16.
4. Красильникова Н. В. Довузовская подготовка учащихся как средство развития региональной системы непрерывного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск, 2010. 18 с.
5. Капелевич М.С. Концептуальные основы довузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001. 22 с.
6. Князевский Д. А. Специфика довузовской подготовки школьников в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля: дис. ... канд. пед. наук / Ульяновск, 2005. 338 с.
7. Дятлова К. Д., Францева Ю. Е. Эффективная довузовская подготовка как предпосылка успешности обучения в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. Вып. 1. С. 19–24. Сер. «Инновации в образовании».
8. Волгина Т.Ю. Адаптация старшеклассников в университетской среде в процессе довузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 23 с.
9. Францева Ю.Е. Оценка эффективности довузовской подготовки абитуриентов в системе «школа – университет»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011. 23 с.
10. Казакова О.Н., Кобзева Н.И. Довузовское образование в системе современной профессиональной подготовки // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. №8 (208). С. 9-16.
11. Моисеева Н.В. Роль и значение совершенствования довузовской подготовки в системе непрерывного профессионального образования // Вестник Мордовского университета. Серия «Педагогические науки». 2009. №2. С. 160-165.
12. Снаговская Е.С., Барабас Д.А. Эффективная довузовская подготовка как предпосылка успешности обучения в вузе // Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2016. № 1 (15). С. 177-179.

REFERENCES

1. Abramova M.A., Kosheutova O.L. Pre-university training as a component of a continuous education system. *Bulletin Of Nizhnevartovsk State University*. 2016. no. 1. pp. 3-9. (in Russian)
2. Belyaeva O.V. The role of pre-university training in improving the quality of professional education. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dovuzovskoy-podgotovki-v-povyshenii-kachestva-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed 1 May 2018) (in Russian)
3. Ananiev P.I., Kaigorodova M.A. The level of preparedness of the applicant as a factor influencing the quality of the educational process. *Polzunovskiy vestnik*. 2006. no 1. pp. 12-16. (in Russian)
4. Krasilnikova N.V. Pre-university preparation of students as a means of developing a regional system of lifelong education: Diss. PhD Ped. Sci., Saransk, 2010. 18 pp. (in Russian)

5. Kapelevich M.S. Conceptual basis of pre-university training: Diss. PhD Ped. Sci.. Kaliningrad, 2001. 22 pp. (in Russian)
6. Knyazevsky D.A. Specificity of pre-university training of schoolchildren in the establishment of additional education in the aerospace profile: Diss. PhD Ped. Sci., Ulyanovsk, 2005. 338 p. (in Russian)
7. Dyatlova KD, Frantseva Yu. E. Effective pre-university training as a prerequisite for the success of studies at a university. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2010. Issue. 1. pp. 19-24. Ser. "Innovations in Education". (in Russian)
8. Volgina T.Yu. Adaptation of high school students in the university environment in the process of pre-university training: Diss. PhD Ped. Sci., Omsk, 2005. 23 pp. (in Russian)
9. Frantseva Yu.E. Evaluation of the efficiency of pre-university training of applicants in the system "school - university": Diss. PhD Ped. Sci.. Nizhny Novgorod, 2011. 23 pp. (in Russian)
10. Kazakova O.N., Kobzeva N.I. Pre-university education in the system of modern vocational training. *Bulletin of the Orenburg State University*. 2017. no. 8 (208). pp. 9-16. (in Russian)
11. Moiseyeva N.V. The role and importance of improving pre-university training in the system of continuing professional education. *Bulletin of the Mordovian University. Series "Pedagogical Sciences"* 2009. no. 2. pp. 160-165. (in Russian)
12. Snagovskaya E.S., Barabas D.A. Effective pre-university training as a prerequisite for the success of studies at a university. *Bulletin of Tula State University. A series of modern educational technologies in the teaching of natural science disciplines*. 2016. no. 1 (15). pp. 177-179. (in Russian)

Информация об авторах

Карашева Аксана Георгиевна

(Россия, г. Нальчик)

Доцент, кандидат экономических наук,
зав. кафедрой экономики и менеджмента в туризме,
начальник управления по довузовской подготовке и
профориентационной работе
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова» (КБГУ)
E-mail: karasheva05@inbox.ru

Карсакова Галина Алексеевна

(Россия, г. Нальчик)

Магистрант второго года обучения программы
«Педагогическая психология», зам. начальника
управления по довузовской подготовке и
профориентационной работе
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова» (КБГУ)
E-mail: galina_karsakova@mail.ru

Насипов Артур Жабгиевич

(Россия, г. Нальчик)

Кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры экономики и менеджмента в
туризме, директор Малой школьной академии
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова» (КБГУ)
E-mail: alanda@rambler.ru

Information about the authors

Karasheva Aksana Georgievna

(Russia, Nalchik)

Associate professor, PhD in Economic sciences,
Head of the Department of Economics and Management
in Tourism, Head of the Department for Pre-University
Training and Professional Guidance Work
Kabardino-Balkarian State University
named after H. M. Berbekov
E-mail: karasheva05@inbox.ru

Karsakova Galina Alekseevna

(Russia, Nalchik)

Master of the second year of the program "Pedagogical
Psychology", Deputy head of the Department for pre-
university training and career guidance work
Kabardino-Balkarian State University
named after H. M. Berbekov
E-mail: galina_karsakova@mail.ru

Nasipov Artur Zhabagievich

(Russia, Nalchik)

PhD in Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor of the Department of Economics
and Management in Tourism, Director of the Small
School Academy
Kabardino-Balkarian State University
named after H. M. Berbekov
E-mail: alanda@rambler.ru



Т. В. Волкова

Роль анималистического рисования в системе преподавания на художественно-графическом факультете МПГУ

В данной статье освещаются вопросы истории и методов преподавания анималистического жанра в европейской, восточной и российской школах изобразительного искусства. Рассматриваются творческие подходы в изображении животных различными художниками-анималистами, советскими учеными-зоологами, художниками-иллюстраторами. На основе творчества выдающихся художников предлагаются варианты методик преподавания рисунка данного жанра. Проведенный ретроспективный анализ выявил ряд проблем, с которыми сталкиваются бакалавры и магистры при изучении анималистического жанра в области пластической анатомии, конструкции, пластики и психологии животных. В частности рассмотрены этапы освоения анималистического рисунка студентами художественно-графического факультета МПГУ. Не редко студенты выбирают темой дипломного проекта анималистическое рисование. Поэтому на протяжении всего курса обучения им рекомендуется обращаться к темам, связанным с изображением животных. В рамках летней пленэрной практики эта тема является не решенной, что оказывает влияние на качество дипломной работы. Статья направлена на совершенствование методов преподавания рисунка представителей животного мира у студентов художественно-графического факультета МПГУ.

Ключевые слова: анималистическое рисование, альбомы образцов, художники-анималисты, классы анималистической живописи, пластическая анатомия животных, портрет и эмоции животного, анималистические композиции, методы изображения животного в научной и художественной литературе, виды рисования животных



T. V. VOLKOVA

The role of animalistic drawing in the system of teaching at the art-graphic faculty of the MPSU

This article highlights the issues of history and methods of teaching animalistic genre in European, Eastern and Russian schools of fine arts. Examines creative approaches to the depiction of animals various artists-animal Soviet scientists-zoologists, artist's illustrators. On the basis of creativity of outstanding artists variants of methods of teaching of drawing of this genre are offered. The retrospective analysis revealed a number of problems faced by bachelors and masters in the study of the animalistic genre in the field of plastic anatomy, design, plastic arts and animal psychology. In particular, the stages of development of animalistic drawing by students of the art-graphic faculty of MPSU are considered. Not infrequently, students choose the theme of the graduation project of the animal drawing. Therefore, throughout the course, they are encouraged to refer to topics related to the image of animals. In the framework of summer plein air practice this topic is not resolved, which has an impact on the quality of the thesis. The article is aimed at improving the methods of teaching the drawing of the animal world among students of the art-graphic faculty of the Moscow state University.

Keywords: animal drawing, sample albums, animal artists, animalistic painting classes, plastic anatomy of animals, portrait and emotions of animals, animalistic compositions, methods of depicting animals in scientific and fiction literature, types of animal drawing

Человек начал изображать животный мир еще во времена палеолита. «Зверь был источником жизни, средоточием помыслов, врагом и другом, жертвой и божеством», – писала Н.А. Дмитриева [1, с. 11]. Человек жил в окружении диких и домашних животных, поэтому на протяжении десятков тысяч веков люди рисовали и писали животных также часто, как и самих себя. За последнее столетие мир стремительно изменился, теперь уже не наблюдается такого тесного соседства между людьми и животными. Изображение животных отошло на второй план.

Имена художников первобытного общества рисовавших, писавших или создававших скульптуры животных остались неизвестны, как и большинство имен художников Древнего мира.

Изучая историю данного вопроса начиная с Нового времени, стоит упомянуть следующих европейских художников рисовавших животных и писавших их: Пизанелло [2], Л. да Винчи, А. Дюрер, Ф. Снейдерс, Я. Вильденс, Я. Фейт, П. Поттер, М. де Хондекутер, Д. Стаббс, Ф. Руссо, Ф.В. Кунерт. Заслуживают внимания анималистические рисунки художников школ Востока: И Юаньцзи, Чжу Чжаньцзи, Ци Байши, Сюй Бэйхуна, Ито Дзякуню, Мори Сосэна, К. Хокусая [3], У. Хиросигэ, О. Косона.

Исследуя эволюцию анималистического жанра можно проследить такую тенденцию: среди мастеров изобразительного искусства есть художники-анималисты, и есть те, кого интересовала не только анималистика, однако в своем творчестве они достигли вершин в создании образа животного. Среди выдающихся художников, которые отдали дань анималистическому жанру стоит упомянуть Пизанелло, Л. да Винчи, А. Дюрера, П.П. Рубенса, Э. Делакруа, К. Хокусая, У. Хиросигэ.

На протяжении многих веков художники старались систематизировать и передавать свой опыт ученикам и будущим поколениям художников, создавали учебные пособия, образцы рисунков, методические указания. М.И. Майская ссылается на альбом Джованнино де Грасси, кодекс Валларди, где собраны образцы рисунков, в том числе и животных, которые предназначались для копирования учениками. Первый этап обучения был таков – «от образца к натурной студии». Подобные альбомы принадлежали художнику возглавлявшему мастерскую и передавались по наследству. Рисунки из Манги К.Хокусая являются дневником художника, но собранные учениками этого художника, также послужили образцами для копирования. Отдельные разрозненные репродукции старинных оригиналов для копирования по изображению представителей животного мира встречаются в учебных пособиях по рисунку, изданных в XX веке. К сожалению, нет исследования на эту тему, и мы не имеем информации о том, чтобы кто-нибудь занимался систематизацией этого вопроса.

Традиции обучения грамотному изображению животного мира в России сложились еще в XVIII веке, когда был создан класс зверей и птиц. Основателем обучения зверописы учеников Академии художеств был И.Ф. Гроот, который смог привить обучаемым любовь к созданию композиций с животными, ознакомил их с неизвестным до этого жанром живописи. В свою очередь ученики И.Ф. Гроота впоследствии стали создавать произведения отличающиеся новизной и неповторимостью [4].

Развитие анималистического искусства в России принесло свои плоды: в XIX веке появилась яркая плеяда скульпторов П.К. Клодт, А.Л. Обер, Е.А. Лансере, Н.И. Либериш. П.К. Клодт ввел традицию, сделав главным героем своих произведений именно животное.

В конце XIX века в императорской Академии художеств стал преподавать Самокиш Н.С., который помимо батальных сцен виртуозно рисовал анималистические композиции пером. Он создал рисунки для учебного пособия по изображению животных.

В Московском училище живописи ваяния и зодчества был открыт класс анималистической живописи, преподавателем которого был А.С. Степанов. Благодаря его педагогической деятельности многие ученики получили возможность освоить рисование и живопись животных, прониклись любовью к миру животных.

Художники-анималисты часто являлись также учеными, либо тесно сотрудничали с учеными.

XX век явился важной вехой в становлении анималистического жанра. Активизировался научный подход в изучении биосферы. Появилась плеяда художников изображавших животных и бывших одновременно учеными-зоологами: это А.Н. Формозов, К.К. Флеров, В.А. Ватагин [5], Н.Н. Кондаков, В.М.Смирин, А.Н. Комаров. Они лучше других изучили повадки, движения животных.

На биологическом факультете МГУ до сих пор существует практика изучения и наблюдения за животными с альбомом и карандашом в руках. В среде преподавателей биологического факультета МГУ зарисовка считается более объективной, чем фотография.

Помимо художников-анималистов занимавшихся наукой появился ряд художников изображавших животных в книжной иллюстрации, и станковых композициях. Их произведения может быть не столь скрупулезны, но отличаются большей образностью. Это А.Н. Комаров, Г.Н. Карлов, В.А. Горбатов, Д.В. Горлов, М.М. Кукунов.

Одной из самых сложных задач художника-анималиста является создание портрета и передача эмоций у животного. Эти задачи успешно решали М. де Хондекутер, В.А. Серов, Г.Н. Карлов, Е.И. Чарушин, В.В. Трофимов. Трое первых наделяли животных человеческими эмоциями, но делали это на самом высоком уровне. Последние двое старались передавать эмоции не

посредственно самих животных. Вот что пишет Баранцева М.А. о творчестве выдающегося художника-анималиста В.В. Трофимова: «Наивысшим достижением в области анималистического жанра считается создание художником портретов животных. Это требует от него особого внимания к отдельно взятой «особи», так как в этом случае важно передать не видовые признаки последней, а ее индивидуальные особенности» [6].

Если научные книжные иллюстрации убедительно изображают экстерьер животных в разных ракурсах, то совершенно иные задачи решаются в тематических композициях: В. Серова, Е. Чарушина, В. Трофимова (связь фигуры животного со средой, фигуры животных могут быть объединены сюжетной завязкой).

Задачи художника-анималиста в XX веке становятся более разнообразными. В связи с изменением методов преподавания рисунка и живописи в XX веке, на первый план выдвигаются задачи научить последовательно вести работу над изображением, а не слепо копировать оригинал. В результате этого были опубликованы учебные пособия по работе над рисунком животного (Г. Баммес [7], А.М. Лаптев [8], Г.Н. Карлов [9]).

В этот же период были выпущены учебные пособия по пластической анатомии животных В.Танка [10], М.Ц. Рабиновича [11].

В МГПИ им. В.И. Ленина в 1950 г. были открыты факультативные курсы рисования, которые возглавил М.М. Кукунов, сумевший привить своим ученикам большую любовь к изображению животных. Работы М.М. Кукунова хранятся в Московском зоопарке и Государственном Дарвиновском музее.

В XXI веке появился ряд статей по истории русской, советской анималистики И.В. Портновой. Ее искусствоведческие исследования посвящены отечественным художникам-анималистам с XVIII по конец XX века и рассказывают о научной анималистической иллюстрации, развитии анималистической скульптуры в России и т.д.

Бызовой А.А. защищена диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Научно-методическое обоснование системы преподавания анималистического жанра в педагогическом университете: На материале курса скульптура и пластическая анатомия». Автор предлагает следующий алгоритм обучения искусству изображения животных: в начале обучения студенты должны глубоко изучить пластическую анатомию, механику движения, создать альбом анатомических рисунков, набросков, зарисовок и затем уже работать над скульптурным воплощением образа. Мы отметили для себя в этом исследовании то, что автор уделяет большое внимание сбору материала для альбома анатомических рисунков [12].

Проанализировав информацию по изображению представителей животного мира, мы пришли к выводу, что в анималистическом рисовании

есть четыре творческих метода обучения: 1) рисование по памяти и по представлению, воображению – так работали художники Древнего мира, Японии, Китая, 2) рисование по образцам – методы работы ломбардских миниатюристов XV века, 3) переход от копирования образцов к работе с натуры, 4) рисование непосредственно с натуры.

Ознакомившись с историей анималистического жанра и историей методов преподавания его, мы задались вопросом, в каком состоянии находится преподавание анималистического жанра на художественно-графическом факультете МПГУ.

В процессе обучения на художественно-графических факультетах педагогических вузов студенты изучают методы изображения геометрических тел, головы и фигуры человека в различных техниках [13]. На знакомство с методами изображения представителей животного мира отводится всего 6 часов на пленэре. Несмотря на большое сходство в строении человека и многих млекопитающих студенты ХГФ не умеют рисовать животных, даже, если достигли определенных успехов в передаче человеческого тела.

Незнание научного наследия в области анималистического жанра сказывается на качестве теоретической и практической подготовки студентов педагогических вузов, которые, определяясь с темой выпускной квалификационной работы, все-таки останавливают свой выбор на создании образов животного мира.

Тематика дипломных работ, посвященных изображению представителей фауны очень разнообразна: это иллюстрирование произведений писателей-анималистов и поэтов, писавших стихи о животных для детей, создание станковых произведений в графике и живописи, иллюстрирование календарей, научных изданий о зверях и птицах, создание образов животных в декоративно-прикладном искусстве.

На ХГФ студент-дипломник начинает основательно работать над своей темой в начале 5 курса. И сразу же сталкивается с проблемами плохого знания анатомии животных, неумения передачи фактуры внешних покровов, незнания характера и повадок различных животных. В результате дипломная работа выходит маловыразительной.

Окончив художественно-графический факультет, выпускники идут работать в самые различные учебные заведения: детские дошкольные образовательные учреждения, кружки, школы с углубленным изучением ИЗО, колледжи со специальностью ИЗО. Во всех вышеперечисленных заведениях определенное количество времени отводится на изображение животного мира и тут возникает противоречие, так как выпускники педагогических вузов слабо подготовлены в области раскрытия образов животных. Часто школьники обладают большей информацией о

представителях фауны и большей наблюдательностью, чем они.

Студенты педагогических вузов в связи с нехваткой часов на данный вид рисования для приобретения знаний, умений и навыков в области изображения представителей животного мира вынуждены работать самостоятельно и это замедляет процесс их обучения. Много происходит из-за их неосведомленности и отсутствия любознательности.

Если создать план работы обучающихся, где будут четко указаны этапы освоения знаний, даны упражнения на приобретение тех или иных навыков или умений, то работа их будет более целенаправленной.

Студенты ХГФ МПГУ имеют большие возможности для изучения анатомического строения, характеров, поведения животных. Во внеурочное время они могут посещать Московский зоопарк, Государственный Дарвиновский музей, Научно-исследовательский зоологический музей МГУ им. М.В. Ломоносова, Палеонтологический музей им. Ю.А. Орлова, Научно-художественный музей коневодства, Государственный биологический музей им. К.А. Тимирязева. Следуя по стопам выдающихся художников-анималистов, студенты могут сначала ознакомиться с внутренним строением зверей и птиц, особенностями их внешних покровов, выполнить рисунки с чучел, а затем изучить особенности поведения их в условиях зоопарка. Никто из студентов ХГФ не имеет представления о существовании музея МПГУ с коллекцией чучел, собранных А.Ф. Котсом, где можно выполнить ряд зарисовок.

Летом, выезжая на пленэрную практику, оказавшись в провинциальных городах, студенты могут посещать краеведческие музеи с чучелами зверей и птиц, энтомологическими коллекциями.

Рисование зверей и птиц с натуры сильно отличается от аудиторного рисования, так как объектами изображения в этом случае служат модели, которые всегда находятся в движении. Для студентов, которые привыкли рисовать неспешно и размеренно, подобное рисование представляет сложность. Правда, и при рисовании животных можно найти малоподвижные модели, которые позволяют выполнять более длительные зарисовки-штудии. Однако рисование животного мира требует большей концентрации внимания, чем даже при выполнении набросков с человека. Выполнение набросков с животных сходно с работой над набросками не позирующих детей.

Рисование животных отличается еще и тем, что художник должен учитывать особенности их внешнего покрова. Привыкнув рисовать гипсовые модели, передавать фактуру предметов в натюрмортах, выработав определенный характер штриха, студенты стараются использовать полученный опыт при рисовании совершенно разных по фактуре оперения, меха, кожи. Последнее

вызывает у них затруднение. Тяжело соединить знания пластической анатомии и в нужном месте подчеркнуть фактуру внешнего покрова. Изображение различных животных требует разнообразного сочетания приемов, большей фантазии и выдумки. Хотелось бы обратить внимание, что в этом плане художниками-анималистами накоплен большой опыт: образцами могут служить рисунки Е. Чарушина, М. Кукунова, И. Маковеевой и др.

Стоит отметить также отсутствие должной наблюдательности при рисовании представителей животного мира. Если поставить перед студентами задачу выполнить с натуры зарисовку постановки из чучел различных птиц, то можно констатировать, что все птицы становятся однообразными: вороны, галки приобретают некий усредненный вид – их силуэты, клювы, лапки становятся одинаковыми, студенты не замечают, что вороны, например, выглядят более хищно. Нет смысла также просить студентов изобразить этих птиц по памяти, так как в таком случае их рисунки выглядят обезличенными. Это говорит о том, что при работе с натуры студенты невнимательны. Для того, чтобы рисунки стали более образными и выразительными преподаватель должен предлагать студентам выполнить рисунки различных птиц, которых они рисовали предварительно с натуры, по памяти, по представлению.

Для достижения наибольшего эффекта должна быть разработана система упражнений. Она может быть частично в форме аудиторных, а частично в форме домашних заданий. В домашние задания может входить посещение Зоологического музея, где надо, опираясь на принципы, разработанные Г. Баммесом, выполнить серию зарисовок скелетов зверей и птиц с четко выраженной конструкцией, затем изучить мышечный аппарат по схемам, приведенным в учебных пособиях Г. Баммеса, М.Ц. Рабиновича, В. Танка, др. и создать для себя альбом зарисовок мышечного аппарата млекопитающих, птиц, пресмыкающихся.

Для успешного рисования животных и птиц следует опираться не только на рисование с натуры, но также работать по памяти и по представлению. Если, например, рисующий не успевает зарисовать движение животного с натуры, то он вынужден завершить рисунок по памяти или выполнить полностью рисунок по памяти, оставив предыдущий рисунок с натуры. Изучив анатомию животных, можно выполнять рисунки по представлению и воображению достаточно убедительно. Только после аналитической работы в музеях, изучения книг по пластической анатомии можно выполнять наброски и зарисовки в зоопарке. Либо можно вести работу параллельно.

ХГФ МПГУ имеет некоторое количество чучел животных и птиц, которые используются крайне редко. Однако, на ХГФ накоплен немалый опыт по изучению анималистического жанра. К.В. Ма-

карова дает задания на изучение строения животных как домашние, ей написана программа по книжной иллюстрации, куда входят задания по изображению животных. Чаще всего постановки с чучелами птиц с сюжетной завязкой на занятиях по рисунку осуществляет А.И. Филимонов.

Но, чаще преподаватели создают натюрморты с чучелами птиц без сюжетной завязки. Таким образом, чучело птицы воспринимается как часть натюрморта, обычный предмет.

Анализируя рисунки студентов старших курсов, выполненных с постановок, включающих чучело животных, организованных на основе сюжета, можно констатировать факт, что студенты перечисляют предметы постановки, не выделяя главное. Образное начало постановки в их рисунках отсутствует. Для того, чтобы не было «вымученных», «сухих» рисунков основанных только на знаниях, студентам следует ознакомиться с лучшими литературными источниками следующих писателей: В. Бианки, В. Дурова, И. Крылова, Г. Паустовского, М. Пришвина, Сетона-Томпсона, Л. Толстого, В. Чаплиной, Е. Чарушина, А. Чехова и других попытаться осмыслить характеры, поведение персонажей. Большинство из этих книг проиллюстрировано выдающимися художниками. Знакомство с лучшими образцами книжной иллюстрации может послужить мощным стимулом к созданию собственных рисунков.

Итак, перед студентами при выполнении анималистических рисунков встает несколько проблем:

- нехватка знаний по анатомии,
- плохая наблюдательность,
- отсутствие привычки анализировать, сопоставлять, делать выводы,
- неразвитость композиционного мышления, неумение опираться на воображение; на работу по памяти, по представлению [14].

При изображении животных студентами 1-5 курсов движут разные мотивы. Студенты младших курсов проявляют больше любопытства и хотят попытаться свои силы в изображении животных, но у них очень мало опыта в рисовании. Отдельные из них создают эффектные работы, у большинства работы маловыразительные. Старшекурсники и дипломники менее эмоциональны. У них больше опыта в рисовании, но своих идей немного. Максимально они могут выполнять наброски в зоопарке или копировать фотографии. Они не понимают механику движения животного (им могут помочь наброски, рисунки ученых-зоологов, которые были и художниками одновременно), не задумываются о композиции.

Главная черта характера художника-анималиста – терпение, так как при рисовании в заповедниках приходится долго ждать, когда животные выйдут на поляну, появятся на опушке. Рисуя представителей фауны, художники стараются не привлекать к себе внимание. В зоопарке, рису-

ющие должны иметь громадную выдержку, работая над изображением фаз движения зверей и птиц. Студенты часто такой выдержкой не обладают. Чтобы не потерять уверенность в собственных силах, они должны понимать, что в зависимости от характера поведения с одних животных можно выполнять наброски, а с других зарисовки и длительные рисунки-штудии.

Занимаясь иллюстрированием книг о животных, художник должен продумать, какие моменты сюжета он будет изображать, какова должна быть точка зрения на изображаемое событие, а затем начать сбор набросков и зарисовок к будущим композициям. Именно так работал художник В.А.Серов, иллюстрируя басни И.А. Крылова [15]. Он постоянно искал необычную точку зрения, типажи животных.

Московские студенты практически не имеют возможности изображать диких животных в их родной среде обитания, поэтому большее, что они могут сделать, это убедительно изобразить животное в условиях зоопарка. Если же они хотят создать убедительную композицию с дикими животными в их родной стихии, им придется опираться на фотоматериалы, уметь компоновать.

Пункты, которые могли бы способствовать лучшей работе над рисунками животных:

- изучение анатомии (скелет, мышечный аппарат) различных животных,
- изучение конструкции тела животных;
- изучение фаз движения животных;
- психология животного (изучение научной и художественной литературы),
- знакомство с произведениями изобразительного искусства о животных (графика, живопись, скульптура),
- копирование произведений художников с целью знакомства с техникой изображения, композицией, уяснения пропорций и характерных особенностей животных),
- наброски и зарисовки в зоопарке, на улицах города, зарисовки домашних животных:
 1. портрет животного; поиски выразительности в портрете животного;
 2. фигура в движении;
 3. 1, 2 или несколько фигур в среде (взаимодействие светлых или темных силуэтов животных с фоном);
 4. взаимосвязь фигур на основе сюжетной завязки.
- знакомство с приемами изображения внешнего покрова зверей и птиц, использование в рисунке тех или иных материалов с целью передачи фактуры внешних покровов, поиск приемов передачи внешних покровов (растущевка, четкие, жесткие линии, проведенные твердым карандашом и т.д.);
- сравнительный анализ различных птиц или животных близких по строению (на-

пример, чайка и ворона, ворона и галка, собака и лиса); выполнение эскизов к будущим композициям (компоновка фигур животных с целью выявления сюжета),

тематическое рисование «Птичий двор», «Тигр в засаде»;

- работа по иллюстрированию литературного произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. Кн.1 М.: «Искусство», 1998. 535 с.
2. Майская М.И. Пизанелло. М.: «Искусство», 1981. 208 с.
3. Штейнер Е.С. Манга Хокусая. Энциклопедия старой японской жизни в картинках (комплект из 3 книг + приложение). С-Пб.: «Петербургское востоковедение» 2016. 698 с.
4. Портнова И.В. Процесс работы художника-анималиста: специфика, материалы и особенности творчества [Электронный ресурс] // «Педагогика и психология», «Филология и искусствоведение» Московский педагогический государственный университет. 2009. №4. URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_1077_1082.pdf (дата обращения 13.04.2018)
5. Ватагин В.А. Изображение животного [Текст] записки анималиста. М.: Искусство, 1957. 170 с.
6. Вадим Вадимович Трофимов [сайт]. URL http://www.animalist.ru/?action=show_article&article=trofimov (дата обращения 13.04.2018)
7. Баммес Г. Изображение животных. С-Пб., ООО «Дитон», издание на русском языке, 2011. 239 с.
8. Лаптев А.М. Как рисовать лошадь. М.: Гос. изд-во «Искусство», 1953. 154 с.
9. Карлов Г.Н. Рисование животных и птиц: Учебное пособие. М.: «Ижица», 2002. 224 с.
10. Танк В. Анатомия животных для художников / В. Танк; Пер. с нем. Т. Седелкиной. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004. 156 с.
11. Рабинович М.Ц. Пластическая анатомия человека, четвероногих животных и птиц и ее применение в рисунке. Изд.2-е, перераб. и доп. Учебник для художественных и художественно-промышленных училищ. М.: «Высш. школа», 1978. 208 с.
12. Бызова А.А. Научно-методическое обоснование системы преподавания анималистического жанра в педагогическом университете: На материале курса скульптура и пластическая анатомия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: М., 2005 299 с.
13. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: «Просвещение», 1973. 303 с.
14. Авсиян О.А. Натура и рисование по представлению: Учеб.пособие. М.: Изобраз. искусство, 1985. 152 с.
15. Кузин В.С. Рисунок. наброски и зарисовки: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 232 с.

REFERENCES

1. Dmitrieva N.A. A Brief History of Arts. Kn.1 Moscow, Art Publ., 1998. 535 p.
2. Mayskaya M.I. Pisanello. Moscow, Art Publ., 1981. 208 p.
3. Steiner E.S. Manga Hokusaya. Encyclopedia of the old Japanese life in pictures (set of 3 books + appendix). Saint-Petersburg: "Petersburg Oriental Studies" 2016. 698 p.
4. Portnova I.V. The work of the artist-animalist: specificity, materials and features of creativity [Electronic resource]. "Pedagogy and psychology", "Philology and art history" Moscow Pedagogical State University. 2009. no 4. Available at: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2009/2009_4_1077_1082.pdf (accessed 13 April 2018)
5. Vatagin V.A. Animal image [Text] animalist's notes. Moscow, Art Publ., 1957. 170 p.
6. Vadim Vadimovich Trofimov [site]. Available at http://www.animalist.ru/?action=show_article&article=trofimov (accessed 13 April 2018)
7. Bummes G. Animal image. Saint-Petersburg, ООО "Diton", Publication in Russian, 2011. 239 p.
8. Laptev A.M. How to draw a horse. Moscow: Gos. Publishing House "Art", 1953. 154 p.
9. Karlov G.N. Drawing animals and birds: Textbook. Moscow, "Izhitsa" Publ., 2002. 224 p.
10. Tank V. Anatomy of animals for artists / V. Tank; Trans. with him. T. Sedelkina. Moscow, AST Publ., 2004. 156 p.
11. Rabinovich M.Ts. Plastic anatomy of man, four-legged animals and birds and its application in the drawing. Izd.2-e, revised. and additional. Textbook for art and art-industrial schools. Moscow, High school, 1978. 208 p.
12. Byzova A.A. Scientific and methodological substantiation of the system of teaching the animalistic genre in the Pedagogical University: On the course material, sculpture and plastic anatomy: Diss. PhD. Ped. Sci. Moscow, 2005. 299 p.
13. Rostovtsev N.N. Academic drawing. Lecture course. Textbook. allowance for students ped. in-tov. Moscow, Enlightenment Publ., 1973. 303 p.
14. Avsyian O.A. Nature and drawing by presentation: Textbook. Moscow, Pict. art, 1985. 152 p.
15. Kuzin V.S. Drawing. Sketches and sketches: A manual for stud. supreme. ped. training. institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 2004. 232 p.

Информация об авторе Волкова Татьяна Владимировна (Россия, г. Москва)

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры рисунка
Институт Изящных Искусств
Московский педагогический государственный
университет
E-mail: tat-bolycheva@yandex.ru

Information about the author Volkova Tatiana Vladimirovna (Russia, Moscow)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of the Drawing Department
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University
E-mail: tat-bolycheva@yandex.ru



В. А. В А Н Я Е В

Интегрирование вопросов по технологии масляной живописи в образовательный процесс средством копирования станковой живописи старых мастеров на художественно-графических факультетах

В данной работе автор обозначает проблему, связанную с процессом обучения программным дисциплинам «живопись» и «академическая живопись», в которых отсутствует основной обучающий компонент – как технология живописного процесса. Автор определяет пути решения обозначенной проблемы средствами копирования произведения станковой масляной живописи старых мастеров. Сам термин «технология» автором разбирается поэтапно с точным выявлением прикладного значения самого термина. Дисциплина, которая является вспомогательной даже в узко профилированных художественно академических вузах, на художественно-графических факультетах педвузов отсутствует вовсе. Нет ни системного подхода к пониманию данной дисциплины, ни программно-методического обеспечения, ни лекторно-вербальных курсов, которые могли бы внести определенную ясность и разумение в понятие «технологический процесс». Поэтому в этой статье автор пытается пробудить административно-педагогический интерес к проблеме, решение которой даст возможность выйти на совершенно новый уровень образовательной и познавательной деятельности и как следствие этого на более качественный творческий продукт в новом исполнении в процессе обучения предметным дисциплинам «живопись» и «академическая живопись».

Ключевые слова: проблема соблюдения техпроцесса, технология, копирование, восприятие произведений живописи, анализ техники, произведения станковой масляной живописи, методология программного обучения



V. A. V A N Y A E V

The integration of the issues on the technology of oil painting in the educational process by copying from the easel paintings of the old masters at the art-graphic faculty

In this paper, the author identifies the problem associated with the process of teaching program disciplines "painting" and "academic painting", in which there is no basic training component – as a technology of painting process. The author defines the ways of solving the problem by means of copying the work of easel oil painting of old masters. The term "technology" is parsed by the author step by step with the exact identification of the applied meaning of the term. Discipline, which is a subsidiary, even in narrowly profiled artistic academic universities, art-graphic faculties of teacher training institutions non-existent. There is neither a systematic approach to understanding this discipline, nor software and methodological support, nor lecture and verbal courses that could bring some clarity and understanding to the concept of "technological process". Therefore, in this article the author tries to awaken the administrative and pedagogical interest in the problem, the solution of which will provide an opportunity to reach a whole new level of educational and cognitive activity and as a consequence to a better product of performance in the process of teaching subject subjects "painting" and "academic painting".

Keywords: the problem of observance of technological process, technology, copying, perception of works of painting, analysis of technology, works of easel oil painting, methodology of program training

Реформы, проводимые в рамках современного образовательного процесса в высшей школе, не дали за последние годы желаемых результатов, так как намеченные меры явно недостаточны, для того, чтобы коренным образом изменить и улучшить систему высшего художественного педагогического образования на современном этапе. И всё же, нельзя сказать, что результатов никаких нет. Конечно же, есть, и это касается изменений в содержании методологии и самих методов поиска нового в системе специального образования. Некоторые сдвиги наметились в эстетике процесса и его преобразовании из системы индивидуального подхода в систему общественно-массового потребления. При всём при этом современное состояние художественно-эстетического образования не удовлетворяет социум ни полнотой знаний, ни их комплексом применения. Задачи, связанные с этим процессом сложны и многообразны. К этому относится вопрос развития у учащихся не только восприятия прекрасного в природе, окружающей нас действительности, в звуках, которые мы воспринимаем, в запахах которые мы ощущаем, но в целом в той гармонии мира, в которой мы живём и продуцируем, и как эта красота творчества смоделирована и создана руками человека и во благо человека [1]. Важнейшей частью этого процесса является художественно-эстетическое воспитание современного человека. Оно призвано формировать потребность общения человека с искусством, воспринимать его во всём его жанрово-видовом многообразии и историко-социальной проориентированности, и учить адекватно оценивать художественные и эстетические достоинства произведения искусства. Этот процесс неразделимо связан с художественным образованием, как основополагающий принцип приобщения человека к нравственным ценностям, накопленным человечеством в ходе исторического развития. К.Маркс писал: «Если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно-образованным человеком» [2].

Современное искусство поднимает жизненно-трепещущие темы сегодняшнего дня, пытается помочь понять и почувствовать некоторый, главный аспект жизни в человеческих взаимоотношениях наших современников. Но именно это новое искусство менее всего интересует современную молодёжь, которая очень трудно поддаётся обращению в «новую веру», об этом свидетельствуют пустующие выставочные залы и концертные аудитории. Творчество современных художников способно увлечь и даже развлечь. В одном случае это могут сделать произведения с глубоким смыслом и исторической содержательной частью, в другом любые «были бы занято сделаны» (Д.Б. Кабалевский).

Для того, чтобы воспринимать современное искусство не нужно создавать особые условия

и усилия. Должен происходить добровольный «труд души». Произведения поверхностные и развлекательные воспринимаются сами по себе и не в серьёзном градусе. Интеллектуально-тематическое искусство очень сложное по своему языку, историческим связям и может быть доступно, лишь для людей, подготовленных, чувствующих нерв «Джоконды», либо динамичный импульс «Сикстинской капеллы» [3]. Лёгкое-невразумительное доступно абсолютно всем. И все могут сделать свои выводы в отношении него, не задумываясь над определениями качества или не качества, коим оно наделено. Современная молодёжь ступает путями наименьшего сопротивления, многие из нынешних (псевдо) нигилистов отдадут предпочтение как раз развлекательному тренду в искусстве, который не требует серьёзных мотивационных усилий и который постепенно становится естественной и единственной духовной потребностью. «Развлечение неизбежно ведёт к перенасыщенности, умерщвляя в конце концов все эстетические идеалы и способности. Так формируется своеобразный тип эстетически извращённого человека. неспособного к активному творческому восприятию настоящего, великого искусства, невоспринимающего ни больших мыслей в нём заключенных, ни глубоких чувств» [4].

Многие годы специалисты искали причины невосприимчивости к современному серьёзному тематическому искусству. И находили их в самом искусстве. Это было новое выражение новыми средствами выразительности, однако не имеющий определённой социальной привлекательности. В наше время появились научные изыскания, связывающие эту проблему с общим психологическим состоянием общества, в котором «тяжёлое» искусство стало неким рудиментом, мешающее свободно выражаться и не отражающее современные тенденции социума. А если говорить о художественно-эстетическом воспитании и о педагогике в этой сфере, то эти вещи сейчас находятся в сущем «загоне» и являются проявлением своеобразного моветона.

Обозначенная проблема художественно-эстетического воспитания и восприятия современного искусства, сегодня является одной из важнейших в художественно-педагогической практике. Современные поиски путей и целей развития художественного воспитания в рамках формирования художественной культуры личности получила в педагогической методике художественного воспитания достаточно деятельную интерпретацию. Что обозначило значительные изменения взглядов на проблему и связанных с художественным образованием и возникновению новых остроугольных вопросов, на прямую продекларированных реформированием образовательной системы, в которой существенное место занимает деятельность, связанная с воспитанием основ анализа произведений художе-

ственного творчества их качественного уровня и прикладного воспроизведения [5-8].

Самым убедительным примером верности, высказываемой нами мысли служат, как было уже сказано, реформирование образовательной системы, в частности художественно-педагогической, вследствие чего нарушились так называемые предметные связи. Система, принципом которой было единое комплексное образовательное пространство, разрушилась, стала сегментарной. Это нанесло великий вред многовековой традиции обучения ремеслу живописного мастерства, в котором соблюдались все взаимосвязанные между собой компоненты от приготовления подрамника до завершающих лаковых покрытий, готового произведения.

Итак, хотелось бы дать определение всей этой целостности, которую мы называем «технология». В нашем варианте – технология масляной живописи.

Что же это такое? Это комплекс взаимосвязанных между собой действий нетерпящих никаких перестановок в линии очередности. Техника эта индивидуальная особенность работы мастера в комплексе взаимосвязанных между собой действий, то есть в технологии. Для человека несведущего в этом все воспринимается, как некая бессмыслица, в которой нет логики. Но это не так. Технология – это строго регламентированные логические действия, которые веками отшлифовывались, доводя ремесло живописца до высочайшей степени изобразительного искусства [9].

Надо сказать, что современные художники избалованны продуктами прогресса, который является одним из тех факторов сегментирования процесса, вследствие которого отдельные части бывшего целого воспринимаются отдельно, как бы, сами по себе. Художники разучились натягивать холсты разной плотности и фактуры, различать их по материальной структуре. Не знают какое дерево целесообразно применять для изготовления планок подрамника и какие клеи применяются для проклейки и последующего изготовления грунтов, которыми впоследствии покрывают готовые холсты [10]. И, уж вообще для них является загадкой процентное составляющее крепости клеев и их последовательное применение и для чего это вообще нужно. Этот список можно продолжать еще долго, но мы на этом остановимся и сконцентрируем свое внимание на средствах вспомогательных в нашем деле – копировании, которое даст нам возможность достаточно широко раскрыть проблему, обозначенную нами в рамках технологического процесса в масляной, станковой живописи [11].

Переходя к образовательному процессу и изограмоте на ХГФах о технологическом процессе как таковом говорить не приходится на занятиях – его просто нет. Студенты не знают какое взаимодополнение и взаимоотторжение могут иметь краски, находящиеся в живописном и ко-

лористическом сочетании между собой. Они не могут разобраться: где начало живописного момента, где его завершение, путают имприматуру с подмалевком и не понимают как вести работу лиссеровочными красками, в какой последовательности и что это такое. Живопись масляными красками не терпит алогических действий в силу своей специфики. А специфика эта нарабатывалась тысячелетиями. В результате чего мы знаем технику Апеллеса, Монтеня, Герландайо, Леонардо, Микеланджело, Джорджоне, Рембрандта, Рубенса и т.д. Специфичность техники каждого из этих мастеров очевидна, индивидуальность и неповторимость налицо, но каждый из этих вышеперечисленных мастеров строго соблюдал последовательность ведения живописного строя, иначе говоря, технологию.

И так, копирование произведений старых мастеров, не важно живопись это или подготовительные рисунки к стенным росписям, всегда являлась частью образовательного процесса, в котором принцип последовательности соблюдался безукоризненно. Во времена античного искусства существовали целые кланы ремесленников, которые обслуживали живописцев, считавших, что их ремесло самое главное и важное в процессе написания какого либо произведения и что без этого картины просто не будет. В чем-то, они наверное были правы. Наверное, в том, что они находились в связке этого процесса и их присутствие в нем было важно для всех. Так же считал и столяр, который готовил доску и ткач изготовлявший полотно и просто раб, который все это соединял вместе. В результате чего художник начинал работу, которую он продолжал кропотливо и последовательно не нарушая ни единого звена в этой сложной и отработанной веками цепочке. Целью этого всего действия была картина. Иллюзия. Шедевр. Обман воображения. Система работала безошибочно, бесперебойно, выдавая продукт высочайшего класса, который впоследствии обрастал легендами, якобы божественного участия во всем.

В этом процессе очень важную роль играло то обстоятельство вследствие которого мастерам приходилось выполнять повторении собственных работ или же делать списы с уже готовых фресок или же картин мастеров прошлого. Этот процесс можно назвать рождением такого жанра в изобразительном творчестве, как копирование, которое вошло в крепкую спайку и с образовательным процессом и творческим тоже. Огромное количество работ, выполненных в этом жанре, и сейчас вводит в заблуждение специалистов по атрибуции произведений искусства, для которых копия с Ван Дейка, выполненная его учеником, тоже является произведением искусства.

Здесь необходимо сделать некоторое пояснительное отступление, в рамках которого мы должны дать определение разным формам ко-

пийной изобразительной практики:

- авторское повторение – повторение собственной работы автором или ее тираж;
- реплика – выполнение кем-то работы другого автора с элементами внесенных изменений;
- прямая копия – повторение работы старого мастера «в живую» с оригинала;
- компиляция – создание копийного произведения из элементов заимствованных у разных мастеров;
- трансформация – создание копийного произведения без изменения композиции в измененной технике, не присущей автору.

Этот перечень может быть продолжен некоторыми пунктами, но для понимания сути вопроса этого достаточно.

При копировании произведений станковой масляной живописи надо отдавать себе строгий отчет: для чего это делается, какие цели и задачи преследуются в этом и каков должен быть ко-

нечный результат проделанной работы. Для того, чтобы систематизировать определенный процесс необходимо составить план действий, критериальную концепцию, на которую, находясь на определенном этапе работы, нужно обращать внимание и производить аналитический просчет выполняемых действий. И вот здесь в рамках поставленной задачи мы плавно переходим к пониманию логического действия, которое называем технологией.

Подводя итог вышесказанному и перечисленному можно сделать вывод, что копирование произведений старых мастеров в рамках учебного процесса необходимо. Это дает возможность обучающимся переходить в другую реальность, познать новое, на основе изучения старого, развить культуру и дисциплину, в результате которых разовьется эстетика, умение и как следствие повысится уровень творческого мастерства, который можно повышать до бесконечности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вазари Джорджо. Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих. Том V. М.: Издательство Искусство, 1971. 602 с.
2. Киплик Д.И. Техники живописи М.: Лань. Планета музыки, 2017 с. 592
3. Виннер А.В. Материалы масляной живописи М.: Изд-во "Искусство", 1950. 522 с.
4. Плиний Старший. Естествознание. Об искусстве М.: Ладомир, 1994. 941 с.
5. Витрувий: Десять книг об архитектуре. М.: Архитектура, 2017. 328 с.
6. Ваняев В.А. Историко-культурологический аспект копирования произведений изобразительного искусства // Преподаватель 21 век. 2012. № 3. С. 134-140.
7. LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG Heinrich-Bocking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany // Тезисы по проблеме копирования станковой масляной живописи
8. Ваняев В.А. Техно-технологический аспект копирования произведений станковой масляной живописи как альтернативная параллель при создании художественного произведения (картины) // Преподаватель XXI века. 2013. № 1. С. 135-138.
9. Ганс Шмид Техника античной фрески и энкаустики ОГИЗ Государственное издательство изобразительных искусств. М.: 1934.
10. Айналов Д. Инкаустика в русских иконах // Литературная газета. 1993. №4-5 от 29/1 1933.
11. Тихомиров А. Н. «Гюстав Курбе». М.: «Искусство», 1965. 186 с.

REFERENCES

1. Vasari Giorgio. Biographies of the most famous painters, sculptors and architects. Tom V. Moscow, Publishing House of Art, 1971. 602 p. (in Russian)
2. Kiplik D.I. Techniques of painting Moscow, Lan. Planet of Music, 2017. 592 p. (in Russian)
3. Winner A.V. Materials of oil painting M.: Publishing house "Art", 1950. 522 p. (in Russian)
4. Pliny the Elder. Natural science. On the Art of Moscow: Ladomir, 1994. 941 p. (in Russian)
5. Vitruvius: Ten books on architecture. Moscow: Architecture, 2017. 328 p. (in Russian)
6. Vanya V.A. Historico-cultural aspect of copying works of fine art. *Teacher of the 21st century*. 2012. no. 3. pp. 134-140. (in Russian)
7. Abstracts on the problem of copying easel oil painting. LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG. KG Heinrich-Bocking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany (in Russian)
8. Vanya V.A. Techno-technological aspect of copying works of easel oil painting as an alternative parallel when creating a work of art (painting). *Teacher of the XXI century*. 2013. no. 1. pp. 135-138. (in Russian)
9. Hans Schmid Technique of antique fresco and encaustic OGIЗ State publishing house of fine arts. Moscow, 1934. (in Russian)
10. Ainalov D. Inkaustika in Russian icons. *Literaturnaya gazeta*. 1993. no. 4-5 of 29/1 of 1933. (in Russian)
11. Tikhomirov A. N. "Gustave Courbet". Moscow, Art Publ., 1965. 186 p. (in Russian)

Информация об авторе

Ваняев Владимир Александрович
(Россия, г. Москва)
Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры рисунка
Институт Изящных Искусств
Московский педагогический государственный
университет
E-mail: vanyaev-art@yandex.ru

Information about the author

Vanyayev Vladimir Alexandrovich
(Russia, Moscow)
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of the Drawing Department
Institute of Fine Arts
Moscow State Pedagogical University
E-mail: vanyaev-art@yandex.ru



Е. Р. НИКОНОВА, С. Г. МИХАЛЧЕВА

Колористическое проектирование в высшей архитектурной школе как метод создания гармоничной архитектурной среды

Колористическое проектирование необходимо будущим архитекторам как метод создания гармоничной архитектурной среды, в том числе, цветовой. Применительно к будущей профессии архитектора важно научить студентов не только ориентироваться на существующие аналоги, но и самостоятельно освоить колористическое проектирование. Для этого разработан метод, суть которого состоит в создании соответствующего проектного языка, как интегрального элемента объекта проектирования, с использованием определенных цветовых систем, технических средств проектирования. Разработан комплект индивидуальных учебных заданий, выполняемых на практических занятиях при изучении дисциплины «Архитектурное цветоведение». Методология организации условий обучения в высшей архитектурной школе диктует применение лично-ориентированного обучения, поскольку осуществляется реализация двух, как минимум, функций – архитектуросоциальной и социализации. Главное в профессии архитектора – создание благоприятной искусственной среды для проживания человека. Колористическое проектирование, с эстетической точки зрения, обязательно к освоению будущими архитекторами. Педагогическая задача – правильно задать вектор обучения, используя эффективные методы и методики, индивидуализируя работу со студентами, создавая педагогические условия для формирования у студентов-архитекторов личного профессионального почерка.

Ключевые слова: архитектурное цветоведение, колористическое проектирование, объемно-пространственное колористическое проектирование, лично-ориентированное обучение, познавательная деятельность, индивидуализация образования



E. R. NIKONOVA, S. G. MICHALCHEVA

Coloristic design at the higher school of architecture as a method of creating a harmonious architectural environment

Color design is necessary for future architects as a method of creating a harmonious architectural environment, including color. With regard to the future profession of the architect, it is important to teach students not only to focus on existing analogues, but also independently master the color design. For this purpose, a method is developed, the essence of which is to create the appropriate design language as an integral element of the design object, using certain color systems, engineering design tools. A set of individual educational tasks performed in practical classes in the study of the discipline "Architectural color studies" has been developed. Methods of organizing the learning environment in the higher school of architecture dictates the use of student-centered learning, as is the implementation of two, at least, architectural style and socialization. The main thing in the profession of architect – creating a favorable artificial environment for human living. Coloristic design, from an aesthetic point of view, is necessary for the development of future architects. The pedagogical task is to set the right vector of education, using effective methods and techniques, individualizing work with students, creating pedagogical conditions for the formation of students-architects personal professional handwriting.

Keywords: architectural color science, coloristic design, volumetric-spatial coloristic design, personality-oriented training, cognitive activity, individualization of education

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 07.03.01 "Архитектура" в разделах 4 (Характеристика профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата) и разделе 5 (Требования к результатам освоения программы бакалавриата) устанавливает как одно из требований подготовки к профессиональной деятельности – умение проектировать гармоничную среду, в том числе цветовую. Такая специфическая подготовка может осуществляться при освоении дисциплины «Архитектурное цветоведение». Однако задача подготовки осложняется отсутствием в высшем архитектурном образовании современной методики, определяющей закономерности учебного проектирования колористической архитектурной среды, и, как следствие, не достаточно эффективны формы и способы обучения будущих архитекторов цветовому проектированию. Чтобы добиться должных результатов в колористическом проектировании, на наш взгляд необходимо усилить познавательную деятельность студентов.

Известно, что познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Любая деятельность предполагает такие компоненты как субъект, объект, продукт, средства и способы действий. При изучении дисциплины «Архитектурное цветоведение» при освоении колористического проектирования практические проектные работы выполняются в виде клаузур. Клазура – эскизный вариант проектного решения, не требующий больших временных затрат, свободно укладываемый в практическое занятие. Однако в реальной учебной ситуации способам действий не уделяется должного внимания. В основном рассматриваются готовые цветовые архитектурные решения. Между тем, как показывает практика, именно способы проектных действий в учебном колористическом проектировании представляют наибольшую трудность для студента: он не в состоянии самостоятельно применять эффективные методы, приемы и операции для того, чтобы выполнить задание. Обучающийся, как правило, изучает образцы (аналоги), пытается преобразовать их применительно к условиям своего задания, а не овладевает методом колористического проектирования.

Метод колористического проектирования состоит в создании соответствующего проектного языка, как интегрального элемента объекта проектирования, с использованием определенных цветовых систем, технических средств проектирования. Главное условие применения метода – комплексность, которая предполагает оценку и установление последовательности всех факторов (полихромии природного и антропогенного окружения, объемно-пространственной структуры и социально-функционального типа среды,

условий наблюдения, цветовых предпочтений и др.) по их значимости, выявление связей между ними. Такой подход может обеспечить гармоничное взаимодействие формы и цвета, создать комфортную визуальную урбанизированную среду.

Сделать это в рамках выполнения курсового проекта, как вида самостоятельной работы, сложно прежде всего потому, что из-за эпизодического характера консультаций не удается в полной мере раскрыть способы всех действий колористического проектирования.

На наш взгляд, способам действий надо обучать на практических занятиях. Кроме лекционного курса, именно практические занятия должны стать основой управления процессом приобретения «элементарных» колористических навыков и умений, которые в последующем должны закрепляться и способствовать формированию новых, более качественных умений и навыков при выполнении курсовых проектов по основной профессиональной дисциплине "Архитектурное проектирование", выполнению выпускной квалификационной работы.

Однако эта форма занятий очень часто недооценивается, поскольку является традиционной формой обучения.

Согласно теории дидактических систем, основы которой заложены В. П. Беспалько, результаты обучения определяются избранным способом управления учебной деятельностью (дидактической системой). Если целью обучения является уровень умения (именно на этот уровень и ориентирует нас квалификационная характеристика архитектора направления подготовки 07.03.01 "Архитектура"), то его освоение может быть достигнуто только на практических занятиях, использующих дидактические системы с циклическим управлением. Самой эффективной является система индивидуальной работы студента с преподавателем. Разумеется, такая система должна применяться в творческих вузах, где необходимо добиваться достижения творческих результатов. Эффективность этой формы обучения диктует необходимость поиска путей ее реализации. На наш взгляд, одним из таких путей может являться максимально возможная индивидуализация работы студентов на практических занятиях и организация как чувственного и оперативного контроля их действий по выполнению заданий. Причем при обучении колористическому проектированию контроль, больше чем где бы то ни было, призван выполнять не только контролирующую, но в значительной мере обучающую и развивающую функции.

Обычно на практических занятиях разбирается несколько примеров выполнения работ из методического фонда кафедры. В результате получается, что в течение всего занятия активно работает только небольшая часть студентов, остальные готовы к переделыванию готовых

решений. Естественно, коэффициент полезного действия таких занятий очень низок не только потому, что не обеспечивается вовлечение всех обучаемых в активную познавательную и творческую деятельность, но и потому, что не создаются условия, необходимые для формирования у обучаемых профессиональных знаний, умений и навыков. Если же дать каждому студенту индивидуальное задание и создать условия для оперативного контроля со стороны преподавателя, то можно гарантировать, что все обучаемые будут работать самостоятельно и активно.

Взяв за основу это положение, мы разработали комплект индивидуальных заданий (упражнений) из расчета на одну студенческую группу. При их разработке мы руководствовались следующими соображениями. Задания должны:

- обеспечивать самостоятельность студентов в выполнении колористических упражнений и индивидуальный подход к ним, для чего должна быть исключена возможность одинаковых задач в разных вариантах заданий;

- сопоставимо приблизить процесс выполнения упражнений к реальным условиям процесса архитектурного колористического проектирования;

- обеспечить максимальное уменьшение объема механических чертежных работ, т. е. возможность использования задания в качестве подосновы для выполнения упражнения на листе кальки, наложенном на подоснову или выполнение задания на компьютере (готовая модель);

- предоставить возможность использования одних и тех же подоснов для выполнения упражнений по цветовому проектированию различных элементов архитектурной среды (в зависимости от темы занятия).

Приведем пример такого учебного задания, выполняемого на практическом занятии.

Тема: «Выявление цветовой палитры природного и антропогенного окружения с целью использования ее в цветопластике архитектурного объекта».

Задача: изучение взаимозависимости между цветовой схемой здания и цветовым окружением.

Содержание работы: выполнить эскиз (ручная подача) или эскизную компьютерную версию реально существующего объекта (по выбору студента) с реально существующей средой; произвольно заданного объекта с произвольно интерпретированной средой. В обоих случаях следует:

- а) изучить аналитические материалы: цветовые доминанты природного окружения, палитру строительных материалов, условия визуального восприятия;

- б) выбрать основные, вспомогательные и акцентные цвета;

- в) выполнить цветовое решение фасадов.

Вариант колористического решения фасадов предлагается по заданию преподавателя: в нюансной, контрастной, монохромной или ахроматической цветовой гамме.

По форме выполнения задание представляет собой эскизный проект, который дорабатывается студентом в процессе выполнения упражнений до стадии рабочих чертежей. Последующая (в течение пяти лет) апробация индивидуальных заданий подтвердила положительные результаты использования исходных положений, взятых за основу при разработке цветового решения проекта.

Однако только обеспечением студентов индивидуальными заданиями нельзя достигнуть поставленной цели. Несомненно, важным является организация выполнения упражнений, организация учебной деятельности студентов по выполнению заданий, так как, с точки зрения психолого-педагогических аспектов, знания студентов являются «продуктом» их собственной познавательной деятельности. Качество знаний студентов определяется не только тем, какие задания выполняются студентами, но и тем, какими познавательными действиями, приемами и методами они пользовались в процессе их выполнения. Иначе говоря, индивидуальное задание – это всего лишь техническое приспособление, реализующее психолого-педагогические и методические параметры, заранее определенные преподавателем. Естественно, от их качества и зависит в первую очередь методический уровень проводимых практических занятий и их эффективность. Поэтому нами был проведен ряд педагогических экспериментов, целью которых явилась выработка приемов и методов организации деятельности студентов по выполнению упражнений по архитектурной колористике, способствующих формированию у них умений и навыков цветового проектирования архитектурной среды.

Согласно утверждению психологов, способности человека формируются в процессе его деятельности в определенных условиях. Усвоить – значит сформировать некую деятельность (в нашем случае речь идет о колористическом проектировании), а для этого надо знать ее содержание и методы формирования. Известно, что всякая деятельность есть система действий, в свою очередь состоящих из отдельных операций (составляющих данное действие). Психологическая структура действия включает два компонента: ориентировочную и исполнительную части. Для выполнения задачи (колористические упражнения) нужна хорошая ориентация в условиях этой задачи. И с этой точки зрения первая часть (ориентировочная) является ведущей, а вторая (исполнительная) ведомой. Это ошибочное мнение очень часто приводит к тому, что практическое занятие превращается в подобие лекции. На самом деле вторая часть более насыщена действиями, чем первая. Она созидает, конструирует первую. Только из действительно существующей второй части создается первое понимание, и поэтому вторая часть важнее первой. Отсюда очевидно,

что сначала нужно организовать процесс исполнения, сформировать собственную деятельность студентов по выполнению задания, а для этого необходимо организовать их ориентировку в условиях учебной задачи.

Предпосылкой такой ориентировки является содержание деятельности, поэтому важно, чтобы сам преподаватель владел методом колористического проектирования. Проектирование, как и всякое действие, – это процесс, и для успешного его осуществления должно быть показана логическая последовательность отдельных этапов (операций) проектирования, их взаимосвязь. Действие не совершается одномоментно и, чтобы получить конечный продукт, надо получить систему частных продуктов. Поэтому для экспериментальных занятий мы составили «поэтапные схемы действий», в которых все действия по цветовому проектированию (в зависимости от темы занятия) расчленяется на отдельные этапы, психологически посильные для постепенного и направленного выполнения. А поскольку всякое действие характеризуется своим продуктом, то целенаправленным действие может быть только в том случае, если есть цель, т. е. конечный продукт. Отсутствие представления о конечном продукте существенно сказывается на общем процессе действия. Поэтому «схема поэтапного выполнения действия» должна заканчиваться наглядным изображением конечного продукта, т. е. тем, что должен получить студент в результате выполнения упражнения. Эту схему, являющуюся своеобразной «ориентировочной основой действия», представленную в виде наглядного пособия (плаката), студент имеет возможность наблюдать в течение всего занятия и самостоятельно направлять свои действия на получение конечного продукта. Для преподавателя эта схема служит средством (основой) для постановки учебной задачи по выполнению того или иного этапа действия. От того, насколько полно эта схема будет отражать реальный процесс колористического проектирования, насколько полно и теоретически правильно будет раскрыт перед обучаемым принцип того или иного действия по проектированию, зависит в целом успех овладения методом проектирования, приобретения профессиональных умений и навыков.

Считаем осмысленным и грамотным применение при изучении дисциплины «Архитектурное цветоведение» личностно-ориентированного обучения, поскольку осуществляется архитектуросозидательная функция, которая направлена на воспроизводство и развитие архитектуры средствами образования с учетом творческих особенностей субъекта образования и уровня подготовки на момент изучения выше-названной дисциплины. Механизмом реализации этой функции являются индивидуальные целенаправленные действия студентов в освоении колористического проектирования. Кроме того

осуществляется функция социализации, поскольку будущие архитекторы входят в жизнь социума, частью которого сами являются. Механизм реализации функции социализации – сохранение индивидуальности, развитие индивидуального профессионального почерка, архитектурное, в том числе колористическое творчество как личностная позиция в профессиональной деятельности и как средство самоактуализации и самореализации.

В ходе экспериментов мы убедились в том, что на практических занятиях с использованием личностно-ориентированного обучения очень важно добиться возможности получения информации о ходе выполнения студентами упражнений по проектированию (обратной связи) с тем, чтобы в случае необходимости своевременно произвести коррекцию их действий. С этой точки зрения очень выигрышными являются практические занятия в «малых группах». Тем не менее, несмотря на утверждение некоторых педагогов, что только в небольших группах возможна индивидуализация обучения, проведенные эксперименты показали, что результативность и обычного занятия с большой группой также можно повысить. Но при этом не должно быть никаких упущений в организации занятий и даже, казалось бы, такая мелочь, как возможность подойти к каждому студенту в процессе выполнения им колористического упражнения, играет большую роль. В своих экспериментах для проведения оперативного контроля выполнения задания студентами мы практиковали поочередную проверку готовности и правильности выполнения каждого этапа действия путем просмотра работы непосредственно в процессе ее выполнения, а в конце занятия проведение общего просмотра с обсуждением всех работ. Такой поэтапный контроль выполнения отдельных операций позволяет преподавателю управлять ходом процесса выполнения задания по проектированию каждого обучаемого и, в случае необходимости, вносить коррективы в их действия, направляя работу в нужное русло. Разумеется, практические занятия с использованием личностно-ориентированного обучения тоже не обеспечивают полной коррекции, что объясняется большим количественным составом группы, однако большая часть студентов на каждом практическом занятии получает необходимое циклическое управление.

Проведенные эксперименты показали, что личностно-ориентированное обучение заставляет каждого студента работать активно и самостоятельно, поскольку, несмотря на общую схему выполнения упражнения, каждому приходится решать только свою задачу. В результате вынуждены работать даже самые нерадивые студенты, так как исключена возможность применить готовое решение. При этом способ расчленения действий по архитектурному колористическому проектированию на отдельные этапы лучше ори-

ентирует студентов в условиях учебной задачи, способствует более качественному выполнению упражнений и, следовательно, более успешному овладению на выкаи объемно-пространственного колористического проектирования. Кроме того у педагога появляется реальная возможность управлять формированием навыков проектирования путем коррекции действий обучаемых непосредственно в процессе выполнения упражнений. Сделать это в рамках курсового проектирования, как указывалось выше, значительно сложнее из-за эпизодического характера консультаций. Счита ем, что индивидуализация учебного процесса, прямо и непосредственно связанная с активизацией познавательной деятельности студентов, должна начинаться с небольших заданий на практических занятиях, не

подменяющих курсовое проектирование, а лишь подготавливающих для него почву. Уже на этом уровне следует стремиться к максимально возможной индивидуализации проектных упражнений, повышению степени самостоятельности работы студентов.

Главное в профессии архитектора – создание благоприятной гармоничной искусственной среды для проживания человека. Колористическое проектирование, с эстетической точки зрения, обязательно к освоению будущими архитекторами. Педагогическая задача – правильно задать вектор обучения, используя эффективные методы и методики, индивидуализируя работу со студентами, применяя личностно-ориентированный подход.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баданина Л.П. Психология познавательных процессов. М.: Флинта, 2012. 240 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ, 1977. 304 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Желзовский Т.И., Вяткин А.Г. Опыт развития познавательной деятельности студентов // Педагогика, 1993. № 1.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для ВУЗов. М.: Логос, 2004. 384 с.
6. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности // Народное образование. 1995. № 10. С. 156-159.
7. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5-17.
8. Никонова Е.Р., Михалчева С.Г. Компетентностный подход в подготовке дизайнеров в рамках изучения дисциплины "Цветоведение и колористика" // Перспективы науки и образования. 2013. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://pnojournal.wordpress.com/archive13/13-06> (дата обращения 12.02.2013).
9. Никонова Е.Р., Михалчева С.Г. Методологические принципы построения практических заданий по колористике и цветоведению для дизайнеров в высшей школе // Дизайн и технологии. Научный журнал МГУДТ. 2014. № 42 (84). С. 110-114.
10. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие, 3-е изд. М.: Юрайт, 2012. 511 с.

REFERENCES

1. Badanina L.P. Psychology of cognitive processes. Moscow, Flint Publ, 2012. 240 p. (in Russian)
2. Bepalko V.P. Fundamentals of the theory of pedagogical systems. Voronezh, VSU, 1977. 304 p. (in Russian)
3. Bepalko V.P. Components of pedagogical technology. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 192 p. (in Russian)
4. Zhelzovsky T.I., Vyatkin A.G. Experience in the development of cognitive activity of students. Pedagogy, 1993. no. 1. (in Russian)
5. Winter I.A. Pedagogical psychology: a textbook for high schools. Moscow: Logos, 2004. 384 p. (in Russian)
6. Korotaeva E.V. Levels of cognitive activity. *Public education*. 1995. no. 10. pp. 156-159. (in Russian)
7. Matyushkin A.M. Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity. *Voprosy psichologii*. 1982. no. 4. pp. 5-17. (in Russian)
8. Nikonova E.R., Mikhacheva S.G. Competence approach in the training of designers in the study of the discipline "Color Science and Coloristics". *Perspectives of science and education*. 2013. no. 6. [Electronic resource]. URL: <http://pnojournal.wordpress.com/archive13/13-06> (accessed 12.02.2013). (in Russian)
9. Nikonova E.R., Mikhacheva S.G. Methodological principles of constructing practical tasks on coloristics and color science for designers in higher education. *Design and technology. Scientific journal of the Moscow State University of International Relations*. 2014. no. 42 (84). pp. 110-114. (in Russian)
10. Pidkasty P.I. Pedagogy. Textbook, 3rd ed. Moscow, Yurayt Publ., 2012. 511 p. (in Russian)

Информация об авторах

Никонова Елена Равильевна

(Россия, г. Пенза)

Кандидат педагогических наук, доцент

Кафедра «Градостроительство»

Пензенский государственный университет

архитектуры и строительства

E-mail: twisterNK@mail.ru

Михалчева Светлана Григорьевна

(Россия, г. Пенза)

Доцент кафедры «Градостроительство»

Пензенский государственный университет

архитектуры и строительства

E-mail: mihcvet@yandex.ru

Information about the authors

Nikonova Elena Ravilyevna

(Russia, Penza)

PhD in Pedagogical sciences

Associate Professor

of the Department «Town planning»

Penza State University of architecture and construction

E-mail: twisterNK@mail.ru

Michalcheva Svetlana Grigoryevna

(Russia, Penza)

Associate Professor

of the Department «Town planning» Penza State

University of architecture and construction

E-mail: mihcvet@yandex.ru



Методика проектирования многофункциональных общественных сооружений

При изучении дисциплины «Архитектурно-строительное проектирование» на 4 курсе направления подготовки 07.03.04 «Градостроительство» тематика курсовых проектов позволяет студентам научиться проектировать в том числе сложные многофункциональные сооружения, в которых резко увеличивается количество компонентов, их характеристик и взаимосвязей. Для этого необходимо научить студентов выделять основные структурообразующие признаки объекта, такие как: пропускная способность, универсальная, рациональная и экономическая эффективность и выявлять их внутреннее взаимодействие. Основная идея методики проектирования заключается в установлении параметров ведущего и подчиненных структурообразующих признаков (с учетом функционального назначения); в формировании параметров структуры сооружения, которые являлись бы оптимальными в конкретных условиях. При этом ведущим структурообразующим признаком может быть любой из четырех вышеназванных. Так происходит выработка определенного логического алгоритма формирования целостной структуры многофункционального сооружения.

Реализация методики позволит при проектировании многофункциональных общественных сооружений преобразовать субъективный подход при выборе и анализе компонентов и их характеристик в объективный, расширяя область факторов, подлежащих учету и взаимоувязке.

Ключевые слова: курсовое проектирование, многофункциональные общественные сооружения, структурообразующий признак, системное архитектурное мышление, творческий подход, комплексный метод проектирования



Technique of designing of multipurpose public constructions

When studying the discipline "Architectural and construction design" on the 4th course of the training course 07.03.04 "Urban planning" theme of the course projects allows students to learn to design including complex multifunctional facilities in which the number of components, their characteristics and interrelationships sharply increases. It is necessary to do this for teaching students in identify the main structure-forming features of the object, such as: throughput, universal, rational and economic efficiency and to identify their internal interaction. The main idea of the design methodology is to establish the parameters of the leading and subordinate structure-forming characteristics (taking into account the functional purpose); in the formation of structural parameters of the structure, which would be optimal under specific conditions. In this case, the leading structure-forming feature can be any of the four above. This is how a logical algorithm for the formation of an integrated structure of a multifunctional structure is developed.

The implementation of the methodology will allow to transform the subjective approach when designing multi-functional public facilities when selecting and analyzing components and their characteristics into an objective one, expanding the range of factors to be taken into account and interconnection.

Keywords: course design, multifunctional public facilities, structure-forming feature, system architectural thinking, creative approach, complex design method

Усложнение задач архитектурной и строительной деятельности, современная организация проектного дела определяет процесс архитектурного образования как подготовку бакалавров направления подготовки 07.03.04 «Градостроительство» как универсальных профессионалов, умеющих проектировать не только градостроительные объекты, но и архитектурные сооружения разных типологических групп. Программа бакалавриата направлена на практико-ориентированный, прикладной вид профессиональной деятельности как основной.

Согласно учебному плану, при изучении дисциплины «Архитектурно-строительное проектирование» необходимо с помощью определенных проектов привить студентам основные навыки в проектировании архитектурных сооружений различной степени сложности как объемно-планировочной, так и функциональной насыщенности. Курсовой проект «Многофункциональное общественное здание с культурно-развлекательной функцией (досуговый центр)» выполняется студентами направления подготовки 07.03.04 «Градостроительство» на 4 курсе. Соответствующая тематика проекта позволяет прорабатывать более сложные конструктивные и функционально-технологические схемы, решать функциональные взаимосвязи в разных уровнях, а также проектировать генеральный план крупного многофункционального объекта.

Специфике архитектурного творчества соответствует комплексный метод проектирования. Он предполагает одновременное решение конструктивных, технологических, технических, экономических и архитектурно-художественных задач. Прежде всего, студент овладевает средствами выражения своих творческих замыслов техническим языком чертежей, блок-схем, приобретает навыки сознательной и самостоятельной работы.

Учебное архитектурно-строительное проектирование на 4 курсе формирует проектное мышление студента, направленное на понимание социальных, экономических, архитектурно-художественных и проблем пространственной организации жизненной среды, учитывающей интересы человека и общества, взаимоотношений природы и архитектуры.

Цель курсового проекта – освоение студентами комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения основного вида профессиональной деятельности – проектирования.

Задачи курсового проекта – овладение: методикой проектирования многофункциональных общественных зданий; навыками использования знаний смежных дисциплин в разработке архитектурного проекта (конструкции, инженерное оборудование); методами творческого поиска выразительных и оригинальных решений общественных зданий; навыками разработки генеральных планов к архитектурным объектам;

закрепление навыков работы с нормативными материалами, специальной литературой; способами представления проектных решений в увязке с застройкой города; навыками планирования выполняемой проектной работы.

Существует огромное разнообразие проектируемых и сооружаемых объектов культурно-бытового обслуживания, в которых люди, объединенные общими любительскими интересами, проводят досуг. К таким многофункциональным сооружениям относятся, в частности, досуговые центры, в которых концентрируются всевозможные виды культурных услуг.

Строительство этих объектов до настоящего времени не является массовым, хотя потребность в них велика. Универсальность функций сохраняется лишь в сельских клубах, т. к. поблизости нет специальных зрелищных, спортивных сооружений, библиотек и т. д. В городе же создаются предпосылки для формирования специализированных типов клубных зданий, рассчитанных на творческую деятельность, общение по интересам и просто на нерегламентированное общение. Все это создает возможности чрезвычайно широкой типологической палитры клуба: от клуба-комнаты до развитого центра досуга городского масштаба.

Досуговый центр – объект многофункциональный, более сложный в планировке и по архитектурной форме, но в проектировании он подчиняется общим требованиям, предъявляемым к объектам общественного назначения. Практика показывает, что жизнеспособным архитектурный объект является лишь в том случае, если формы вытекают из содержания сооружения, но вытекают не механистически, а диалектически, т. е. одновременно формируют это содержание. Гармоничное сочетание функции, конструкции и формы является залогом успешно выполненного курсового проекта.

Поскольку потребность в объектах культурно-досугового назначения не может удовлетворяться только путем количественного роста их сети, необходимо повысить качественный уровень проектирования специализированных и многофункциональных общественных сооружений.

Проектирование студентами-градостроителями многофункциональных общественных сооружений резко увеличивает количество компонентов и их характеристик, которые необходимо освоить и учесть при проектировании. Компоненты объекта проектирования – пространства (ячейки), обусловленные элементарными функциями: досуговой и деловой, массовой развлекательной (зрелищная часть) и камерной. Характеристики компонентов – это геометрические параметры (габариты ячейки) и физические качества (условия, обеспечивающие нормальную деятельность человека в ячейке) данного пространства. Поэтому наиболее полный их учет – важная задача повышения качества проекти-

рования и подготовки бакалавров направления подготовки 07.03.04 «Градостроительство».

Проектирование многофункционального сооружения гораздо сложнее, чем специализированного. Оно требует от студента учета множества компонентов, их взаимосвязей. Архитектор-градостроитель должен целенаправленно формировать структуру объекта проектирования. Для этого необходимо выделить основные структурообразующие признаки объекта и выявить их внутреннее взаимодействие.

Для многофункциональных сооружений с культурно-досуговой функцией основными структурообразующими признаками могут быть: пропускная способность объекта, его универсальная, рациональная и экономическая эффективность.

Структурообразующий признак пропускной способности определяется количеством обслуживаемых людей в единицу времени. Пропускная способность рассчитывается по размеру площади в квадратных метрах, приходящейся на одного человека (занимающегося или зрителя), с учетом функций.

Структурообразующий признак универсальности характеризует возможность совмещения функций различных видов деятельности в одном функциональном пространстве. Он определяется количеством совмещаемых функций различных видов деятельности.

Структурообразующий признак рациональности определяется новыми архитектурными методами, отвечающими современным общественным потребностям, эстетическим запросам и уровню промышленно-технического развития.

Структурообразующий признак экономической эффективности характеризует данный тип сооружения с позиции рентабельности их эксплуатации. Рентабельность определяется соотношением величины стоимости строительства, дохода или убыточности в эксплуатации, затрат на содержание и т. д.

Выбор и учет того или иного структурообразующего признака зависит от целей, поставленных при учебном проектировании, и определяется до настоящего времени самим студентом, т. е. носит субъективный характер.

Существующая практика обучения архитектурно-строительному проектированию базируется на комплексной методике решения проектных задач, которая путем сравнения некоторого (обычно 3-5) числа вариантов может обеспечить получение оптимального из них. Но при проектировании многофункционального объекта необходимо учитывать очень большое число взаимосвязанных факторов, охватить которые интуитивно или даже путем ряда последовательных попыток невозможно.

Предпосылки для повышения качества проектирования создают:

- более полный учет компонентов и их харак-

теристик;

- организация на этой основе целостной структуры многофункционального сооружения;

- прогнозирование возможных (новых) функций объекта и, следовательно, новых проектных решений.

В соответствии с этим технология учебного проектирования многофункционального архитектурного сооружения может быть представлена в следующем виде:

- исследование объекта проектирования: членение его на функциональные группы и зоны, качественное и количественное определение компонентов и их характеристик для каждой функциональной группы;

- установление нормативов габаритных и физических характеристик компонентов по группам;

- определение ведущего структурообразующего признака и его влияния на остальные (подчиненные) признаки;

- установление граничных параметров структурообразующих признаков для рассматриваемого объекта;

- формирование структуры многофункционального архитектурного сооружения по ведущему структурообразующему признаку;

- технико-экономическая оценка структуры, корректировка результатов;

- оформление результатов в виде задания на проектирование.

Основная идея, на которой строится методика проектирования, заключается в установлении взаимоограничивающих параметров ведущего и подчиненных структурообразующих признаков (с учетом функционального назначения сооружения) и в формировании параметров структуры многофункционального архитектурного сооружения, которые являлись бы оптимальными в конкретно рассматриваемых условиях. Ведущим структурообразующим признаком может быть любой из четырех ранее указанных признаков – пропускная способность объекта, его универсальность, рациональность и экономическая эффективность. Он должен выбираться в соответствии с существующими градостроительными условиями и требованиями заказчика. При этом масштабом соизмерения всех этих признаков является количество человек, обслуживаемых данным сооружением в единицу времени. Исходя из этого:

- задаются основные функции объекта, систематизируются их группы и зоны;

- конкретизируются компоненты по функциональным группам;

- определяются нормативы характеристик компонентов;

- формируется целостная структура многофункционального архитектурного сооружения по ведущему структурообразующему признаку;

- производится ее технико-экономическая

оценка по остальным подчиненным структурообразующим признакам.

Если полученная структура соответствует установленным ранее граничным параметрам признаков, то результаты систематизируются и обобщаются в виде задания на учебное проектирование. В него входит перечень компонентов для всех функциональных групп с указанием габаритных и физических характеристик (размеры помещений, температурно-влажностный режим и т. д.) и схема взаимодействия основных функциональных зон.

Таким образом, происходит выработка определенного логического (процедурного) алгоритма формирования целостной структуры многофункционального культурно-развлекательного сооружения (рис. 1). Построение и применение такого алгоритма в связи с упорядочением действий, целенаправленной систематизацией информации, вариантным композиционным поиском объединения в структуру компонентов с учетом их характеристик само по себе способствует повышению качества учебного проектирования.

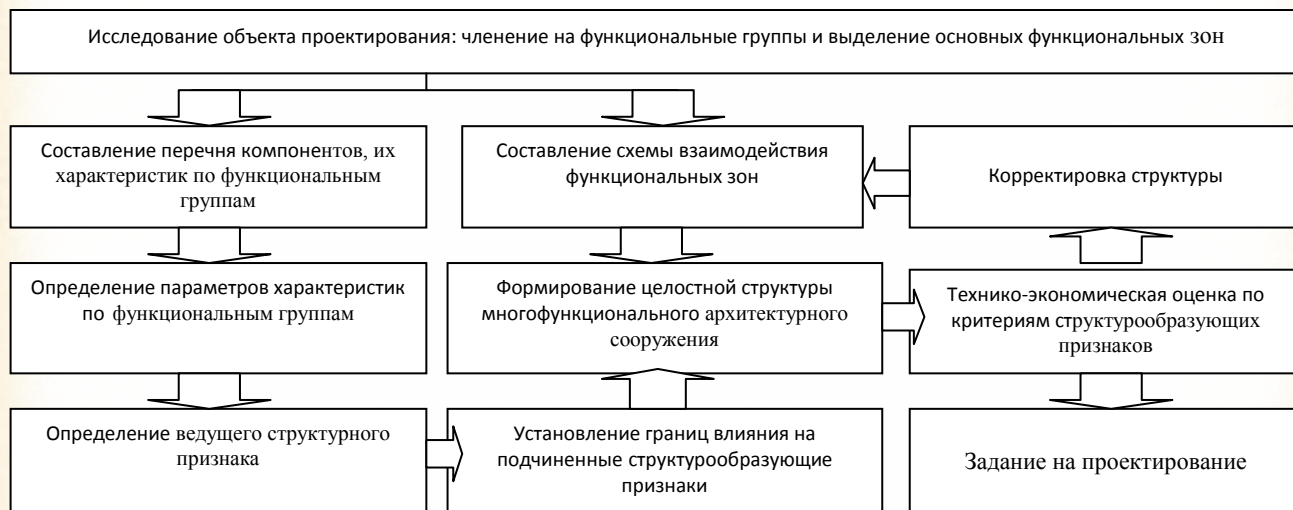


Рис. 1 Общая блок-схема формирования структуры многофункционального архитектурного сооружения

Данная методика проектирования многофункциональных сооружений, формирует у студентов-градостроителей системное архитектурное мышление.

Выделяем две цели:

1) для архитектурного проектирования (прикладная), которая требует учета методики формирования структуры многофункционального сооружения;

2) для обучения (дидактическая), требующая обучить студента-градостроителя сбору информации с учетом методики формирования структуры объекта и поэтапного ее выполнения.

Реализация методики позволит субъективный подход при выборе и анализе компонентов и их характеристик преобразовать в объективный, расширяя при этом область факторов, подлежащих учету и взаимоувязке. Это облегчит поиск собственного подхода студента к выполнению конкретной задачи и заострит его внимание на творческом подходе к проектированию сложных систем, какими сегодня являются объекты архитектурного проектирования, позволит повысить эффективность обучения и развития навыков применения системных методов у студентов-градостроителей при архитектурно-строительном проектировании.

Студент, перед которым ставится конкретная задача – спроектировать многофункциональное сооружение, предназначенное для строго определенных функций (например, культурно-развлекательное, деловое, спортивное и др.) – должен осознавать, что структуру такого сооружения можно сформировать по различным комбинациям четырех основных структурообразующих признаков – пропускной способности объекта, его универсальности, рациональности и экономической эффективности. Возникает возможность вариантного проектирования структуры сооружения с последующей ее оптимизацией по тому или иному структурообразующему признаку в зависимости от целей, поставленных перед студентом на основании требований разработанного ранее архитектурно-планировочного задания (АПЗ). В связи с этим студенту в соответствии с логической схемой структуры многофункционального архитектурного сооружения (рис. 1) необходимо самостоятельно осуществить выбор:

1) функциональных групп видов досуга и соответственно основных функциональных зон, габаритных характеристик компонентов групп (элементарных функций);

2) пространственного взаимодействия основных функциональных зон в соответствии с

установленными нормативами характеристик их компонентов;

3) ведущего структурообразующего признака сооружения и степени его влияния на остальные (подчиненные) признаки;

4) критериев оценки оптимальности сформированной структуры сооружения.

Такая пошаговая реализация процедуры учебного проектирования структуры многофункционального объекта формирует у студентов-градостроителей навыки и умения системно обоснованной, вариантной организации структуры предмета архитектурно-строительного проектирования в соответствии с требованиями, содержащимися в АПЗ на проектирование конкретного объекта. Овладение этими навыками и умениями являются залогом формирования профессиональных компетенций и, как следствие, одним из основных элементов будущей проектной деятельности. Поэтому к существенным дидактическим результатам осуществляемой

методики следует отнести то, что студенты по предлагаемой логической схеме (рис. 1):

– учатся целенаправленному системному анализу проектной документации (СНиПы, нормы планировочных элементов и пр.) по определению функций объекта, компонентов, их характеристик, структурообразующих признаков, по формированию структуры объекта; по обработке и системе схематизации полученных материалов для последующих уровней проектирования;

– закрепляют теоретические знания, полученные во время изучения курса «Архитектурно-строительное проектирование» при возникновении вариантной ситуации принятия решения и оценке принятых решений с обоснованием их достоинств и недостатков;

– развивают навыки системного архитектурного мышления, основанного на анализе результатов, базирующихся на соответствующих архитектурных разработках и технико-экономических показателях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования в системе архитектурного образования: уч.-метод. пособие для архитектурных вузов и факультетов. М.: Стройиздат, 1969.
2. Ефимов В.В. Сборник методов поиска новых идей и решений управления качеством. Ульяновск: УлГТУ, 2011.
3. Тосунова М.И. Архитектурное проектирование. М.: Издательство "Высшая школа", 1968.
4. Штейнберг А.Л. Методы и инструменты архитектурного проектирования. М., 1990.
5. Михалчева С.Г. Композиционное архитектурное моделирование как эффективный процесс обучения архитектурному и градостроительному проектированию // Образование и наука в современном мире. Инновации. 2018. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pguas.ru/> (дата обращения: 1.05.2018)
6. Михалчева С.Г., Херувимова И.А. Архитектурно-строительное проектирование: учебное пособие для студентов направления подготовки 07.03.04 «Градостроительство», Пенза: ПГУАС, 2017.

REFERENCES

1. Barkhin B.G. Method of architectural design in the system of architectural education: uch.-method. manual for architectural universities and faculties. Moscow, Stroyizdat Publ., 1969. (in Russian)
2. Efimov V.V. Collection of methods for finding new ideas and solutions for quality management. Ulyanovsk, UISTU Publ., 2011. (in Russian)
3. Tosunova M.I. Architectural design. Moscow, Publishing House "Higher School", 1968. (in Russian)
4. Steinberg A.L. Methods and tools of architectural design. Moscow, 1990. (in Russian)
5. Michalcheva S.G. Compositional Architectural Modeling as an Effective Process for Teaching Architectural and Urban Design. *Education and Science in the Modern World. Innovation*. 2018. no. 1 [Electronic resource]. Available at: <http://www.pguas.ru/> (accessed 1 May 2013). (in Russian)
6. Mikhalcheva S.G., Cherubimova I.A. Architectural and construction design: a textbook for students in the field of training 07.03.04 "Urban Planning", Penza, PGUAS Publ., 2017. (in Russian)

Информация об авторах

Михалчева Светлана Григорьевна

(Россия, г. Пенза)

Доцент кафедры «Градостроительство»
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: mihcvet@yandex.ru

Херувимова Ирина Александровна

(Россия, г. Пенза)

Кандидат архитектуры, Доцент
Кафедра «Градостроительство»
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: heruvim-arch@mail.ru

Information about the authors

Michalcheva Svetlana Grigoryevna

(Russia, Penza)

Associate Professor
of the Department «Town planning» Penza State
University of architecture and construction
E-mail: mihcvet@yandex.ru

Heruvimova Irina Aleksandrovna

(Russia, Penza)

PhD in Architecture
Associate Professor
of the Department «Town Planning» Penza State
University of architecture and construction
E-mail: heruvim-arch@mail.ru



А. П. КУНАЕВА

Использование познавательных дидактических карточек с литературным содержанием в процессе гуманитаризации обучения химии в основной школе

В данной работе рассмотрены примеры использования познавательных дидактических карточек с отрывками из произведений мировой и отечественной литературы при обучении химии в основной школе. Использование литературных произведений на уроках химии является одним из средств реализации гуманитаризации в обучении химии. Раскрыт смысл гуманитаризации обучения химии в основной школе. В статье показаны примеры использования произведений мировой и отечественной литературы при изучении типов химических реакций, химических свойств веществ и основных классов неорганических соединений.

Ключевые слова: гуманитаризация, обучение химии, дидактические карточки, химические реакции в литературных произведениях

Perspectives of Science & Education. 2018. 3 (33)



International Scientific Electronic Journal
ISSN 2307-2334 (Online)

Available: psejournal.wordpress.com/archive18/18-03/

Accepted: 1 June 2018

Published: 1 August 2018

No. 3 (33). pp. 144-147.

A. P. KUNAeva

The use of cognitive didactic cards with literary content in the process of humanization of education in chemistry at primary school

Considered examples of the use of cognitive didactic cards with excerpts from the works of world and national literature in the teaching of chemistry in primary school. The use of literary works in chemistry lessons is one of the means of humanization in the teaching of chemistry. The author reveals the meaning of humanization of chemistry education in primary school. The article shows examples of the use of the world and Russian literature in the study of the types of chemical reactions, chemical properties of substances and the main classes of inorganic compounds.

Keywords: humanization, teaching chemistry, didactic cards, chemical reactions in literary works

На необходимость гуманитаризации основного общего образования указывают требования ФГОС ООО, разработанные и утвержденные в 2010 году с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации [12]. Эти требования особенно актуальны в контексте обеспечения качества предметных результатов по химии, представляющих собой химические знания, предметные умения и ценностные отношения к химическим объектам.

Гуманитаризация обучения химии как процесс и результат интеграции основного инвариантного содержания обучения химии и вариативного гуманитарного содержания, является одним из эффективных средств формирования у школьников бережного отношения к прошлому и настоящему, к духовной культуре, искусству, природе, философии и к другим гуманитарным наукам.

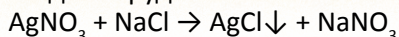
Химические объекты изучения химии приобретают особые ценностные смыслы в жизни человека, делая уроки химии содержательными, познавательными и интересными для школьников.

Проблему гуманитаризации химического образования и обучения химии в различных ее аспектах исследовали М.С. Пак, Е.Я. Аршанский, А.Н. Лямин, И.А. Орлова и другие [1, 6, 8].

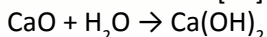
Одним из средств гуманитаризации является использование на уроках химии произведений мировой и отечественной литературы в качестве познавательного иллюстративного материала при изучении химических свойств веществ.

В мировой литературе встречаются описания некоторых химических реакций: в романах Ж. Верна «Опыт доктора Окса», «Двадцать тысяч лье под водой», «Таинственный остров». Так о реакции взаимодействия соли серебра с хлоридом натрия можно прочесть в рассказе Ф. Б. Гар-

та «История одного рудника»:



Другим примером является поучительный рассказ Эдгара По о мальчике, взявшего без спросу кусок негашеной извести[11]:

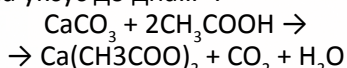


В качестве иллюстрации к изучению химической реакции взаимодействия жемчуга и уксусной кислоты, можно привести отрывок из романа Г.Р.Хаггарда «Клеопатра» и предложить учащимся написать соответствующее уравнение реакции, зная, что жемчуг представляет собой по составу карбонат кальция [13]:

« – Сейчас я сама съем и выпью десять тысяч сестерциев одним глотком, – сказала Клеопатра.

– Не может быть, прекрасная египтянка!

Она засмеялась и приказала рабу подать ей стакан белого уксуса. Когда уксус был принесен, царица поставила его перед собой и снова засмеялась; римлянин, поднявшийся со своего ложа, сел рядом с ней. Все присутствующие нагнулись, желая увидеть, что она будет делать. Она сняла с уха одну из больших драгоценных жемчужин и, прежде чем кто-нибудь мог угадать ее намерение, бросила в уксус... Скоро бесцветная жемчужина растворилась в кислоте. Она подняла стакан и выпила уксус до дна...»:



В отечественной литературе описания химических реакций можно извлечь из сказок П. П. Бажова, рассказов Н. Н. Носова, В. Ю. Драгунского, М.М. Пришвина, из романов А.Н.Толстого и А. А. Богданова, из повестей В. Г. Распутина и А. П. Гайдара [2, 3, 4, 5, 7, 9, 10].

При изучении химических реакций в школьном курсе химии важно не просто приводить в качестве примера отрывки из литературных произведений, но и раскрыть ценностный смысл описанного в книге химического явления.

Использование дидактических карточек на уроках химии является не только эффективным средством мотивации учащихся, но и повышает интерес к изучению химии.

В ходе урока учитель раздает учащимся дидактические карточки с отрывками из литературных произведений и просит прочитать их. Учащиеся, соблюдая очередность карточек, работают у доски, записывают с помощью учителя уравнения реакции, определяют реагенты, продукты реакции и их количество, называют, из каких химических элементов состоят вещества, какие по составу эти вещества, расставляют коэффициенты, делают вывод о типе химической реакции. Изучение каждого типа химической реакции рекомендуется завершать демонстрацией химических реакций или соответствующими видео экспериментами.

Приведем примеры разработанных познавательных дидактических карточек (ДК) к урокам «Классификация химических реакций по числу и

составу реагирующих веществ и продуктов реакции», используемых в качестве средства гуманизации обучения химии в 8-ом классе основной школы.

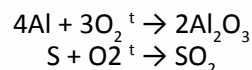
ДК №1

В рассказе Н.Н. Носова «Бенгальские огни» описано зрелищное горение самодельных бенгальских огней:

«По целым дням он (Мишка) толоч в ступе серу и сахар, делал алюминиевые опилки и поджигал смесь на пробу... Вдруг бенгальские огни вспыхнули, засверкали и рассыпались кругом огненными брызгами. Это был фейерверк!.. Вся ёлка сияла и сыпала вокруг серебром. Мы стояли как зачарованные и смотрели во все глаза... Наконец огни догорели, и вся комната наполнилась каким-то едким, удушливым дымом».

Горение алюминия заморозило ребят, только Мишка не подумал о безопасности, поскольку при горении одновременно образуется не только оксид алюминия, но и оксид серы (IV) с характерным резким запахом.

Задание: напиши уравнение реакций и определи их тип.



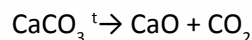
ДК №2

В повести В. Г. Распутина «Прощание с Матёрой» показан непростой труд в изготовлении негашеной извести (оксида кальция) для побелки стен:

«...Известки не было, и взять ее было негде. Пришлось Дарье идти на косу близ верхнего мыса и подбирать белый камень, а потом через силу таскать его, вытягивая последние руки, в ведре, а потом нажигать этот камень, как в старину. Но на диво, и сама начинала – не верила, что управилась: нажгла и добыла известку».

В старину оксид кальция получали обжигом известняка (карбоната кальция).

Задание: напиши уравнение реакции и определи ее тип.



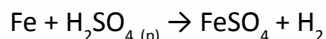
ДК №3

П.П. Бажов в рассказе «Хрустальный лак» писал о талантливых мастерах Нижнего Тагила, железные подносы которых славились во всем мире:

«...Нарисуют что либо на железном подносе и покроют лаком. А лак такой, что через него все до капельки видно, и станет та рисовка либо картинка как влитая в железо. И держится крепко. Коли случится какую домашнюю кислоту на поднос пролить либо вино сплеснуть – вреда подносу нет. Ну, конечно, ежели царской водкой либо купоросным маслом капнуть – дырка будет, потому как против них не то что лак, а чугун и железо выстоять не могут».

Задание: напиши уравнение реакции купоросного масла (так называли серную кислоту) с железом и определи ее тип.

Нужно учесть, что с железом взаимодействует разбавленная кислота:



Познавательные дидактические карточки будут небесполезными и при изучении химических свойств веществ. Например, при изучении химических свойств серной кислоты или способах получения кислорода в 9-ых классах основной школы.

ДК №1

В рассказе «Железковые покрывалы» П.П. Бажов повествует о встрече Карла Фаберже с тагильскими мастерами малахитчиками:

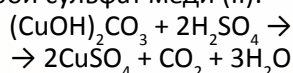
«...Тут сам Фабержей прибежал, послушал, и велел принести запасные крышки.

— Чем, — говорит, — попусту время терять, давай-ко отпилим у крышек правые уголышки, которые на волю, да опробуем их как следует. Крышкам от того изъяну не будет, потому как можно на тех местах закругление дать либо их украшением прикрыть, зато в точности узнаем, какой это камень: природный али сделанный?

Живо опилили уголышки и давай пробовать на кислоту на размол, по весу. На то вышло, что состав малахитовый, а полностью сходства нет».

Задание: какую химическую реакцию использовали для проверки малахита на кислоту, например, серную?

Поскольку малахит, вещество зеленого цвета, представляющее по составу дигидрокарбонат меди (II), реагируя с кислотами, изменяет цвет. Например, в реакции с серной кислотой образуется голубой сульфат меди (II):



ДК №2

Получение кислорода разложением бертолетовой солью (хлората калия) описано в романе А. А. Богданова «Красная звезда» и в повести А. П. Гайдара.

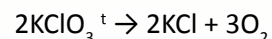
«Это была «кислородная комната». В ней хранились запасы кислорода в виде 25 тонн бертолетовой соли, из которой можно было выделить по мере надобности 10 тысяч кубических метров кислорода».

«Лягушками» назывались бумажные трубочки, сложенные в несколько раз, туго перетянутые бечевкой и начиненные смесью бертолетовой соли с толченым углем. Мы привязывали «лягушку» к концу стрелы, один натягивал бечевку, другой поджигал у «лягушки» шнур. Тотчас стрела взвивалась в небо, и «лягушка», разрываясь высоко в воздухе, металась огненными зигзагами, спугивая галок и ворон».

Задание: напиши уравнение реакции получения кислорода разложением бертолетовой солью (хлората калия).

Значение химической реакции в жизни человека в «Красной звезде» и «Школе» неоднознач-

ное. В одном случае процесс разложения хлората калия становится нужным в космическом корабле для обеспечения кислородом экипажа, в другом случае служит небезопасным средством для игр:



Использование дидактических карточек с литературным содержанием будет занимательным также при изучении в 8 классе основных классов неорганических соединений, например кислот.

ДК №1

В. Ю. Драгуновский в «Денискиных рассказах» писал:

«Прежде всего, нам нужно было достать взрывчатку. Это было нелегкое дело, но кое-что все-таки набралось. Во-первых, Андрюшка притащил десять штук елочных бенгальских огней. Потом Мишка тоже принес какой-то пакетик, - я забыл, как называется, вроде борной кислоты. Мишка сказал, что эта кислота очень красиво горит».

Задание: напиши химическую формулу борной кислоты.

ДК №2

М. М. Пришвин в рассказе о волках пишет:

«...Известно ли вам, что в кормлении волчат участвует и самец: у волчицы в молоке не хватает соляной кислоты, и волк-самец должен в добавку к молоку матери отдать волчатом своей пищи, содержащей соляную кислоту...»

Задание: охарактеризуйте кислоту по ее основности и наличию кислорода.

Использование дидактических карточек может решить проблему оптимального соотношения основного программного (инвариантного) химического материала с дополнительным (вариативным) материалом интегративно-гуманитарного характера. Приведенные отрывки из литературных произведений можно использовать при изучении основных классов неорганических соединений, например по темам «Кислоты», «Соли», «Оксиды» или при изучении химии элементов. Также служат наглядными примерами по темам «Типы химических реакций по числу и составу продуктов и реагентов», «Окислительно-восстановительные реакции».

Обращение к литературным произведениям на уроках химии способствует формированию у школьников положительной мотивации учения и развитию познавательного интереса к химии, эмоциональности восприятия, формирует ценностные смыслы химических объектов в жизни человека, ведь любое вещество может служить как на пользу, так и во вред. Кроме того использование отрывков из художественных произведений в обучении химии делает основной материал привлекательным для восприятия учащихся, помогая увидеть химические явления в окружающей жизни.

Об эффективности использования познавательных дидактических карточек с литератур-

ным содержанием на уроках химии говорят данные анкетирования учащихся 8-ых классов. Учащимся было предложено ответить на вопрос анкеты закрытого типа с ответами «да», «не знаю» и «нет»: привлекают ли тебя сюжеты в книгах, связанные с веществами и их свойствами? Результаты анкетирования по-

казали, что 78% учащихся ответили положительно, 10% затруднились ответить и 12% ответили отрицательно. Можно заключить, что большинство школьников проявляют познавательный интерес к химико-литературному содержанию, а изучение химии приобретает особый смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршанский Е.Я. Методика обучения химии в классах гуманитарного профиля. М.: ИЦ «Вентана-Граф», 2002. 176 с.
2. Бажов П. П. Малахитовая шкатулка. М.: Худож. Лит., 1990. 303 с.
3. Богданов А.А. Красная звезда. М.: Директ-Медиа, 2012. 146 с.
4. Гайдар А. П. Собрание сочинений в трех томах. М.: Правда 1986. 448 с.
5. Драгунский В. Ю. Денискины рассказы. Мн.: Юнацтва, 1986. 302 с.
6. Лямин А.Н., Пак М.С. Гуманитарное обновление обучения химии в современной школе // Научно-методический журнал «Концепт». 2012. № 7. С. 2-19.
7. Носов Н.Н. Бенгальские огни [Электронный ресурс] URL: <https://www.litmir.me/br/> (дата обращения: 12.03.2018).
8. Пак М.С., Орлова И.А. Гуманитарное обновление химического образования: Учебно-методическое пособие. / Пак М.С., Орлова И.А. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. 83 с.
9. Пришвин М.М. Рассказы: авторский сборник. М.: Советская Россия, 1980. 24 с.
10. Распутин В. Г. Живи и помни. Прощание с Матёрой: повести. М.: Вагриус, 2004. 446 с.
11. Рюмин В.В. Занимательная химия. М.: Директ-Медиа, 2015. 423 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (от 09.07.2017) [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> (дата обращения: 15.01.2018).
13. Хаггард Г.Р. Клеопатра / Г.Р. Хаггард; пер. с англ. В.Н. Карпинской. М.: Директ-Медиа, 2015. 299 с.

REFERENCES

1. Arshansky E.Ya. Methodology of teaching chemistry in the classes of the humanitarian profile. Moscow, IC Ventana-Graf, 2002. 176 p. (in Russian)
2. Bazhov P. P. Malachite casket. Moscow, Art. Lit., 1990. 303 p. (in Russian)
3. Bogdanov A.A. A red star. Moscow, Direct Media Publ., 2012. 146 p. (in Russian)
4. Gaidar A. P. Collected works in three volumes. Moscow, Pravda Publ., 1986. 448 p. (in Russian)
5. Dragunsky V.Yu. Deniskin's stories. Minsk, Yunatstva Publ., 1986. 302 p. (in Russian)
6. Lyamin A.N., Pak M.S. Humanitarian renewal of teaching chemistry in a modern school. *Scientific and methodical journal «Concept»*. 2012. no. 7. pp. 2-19. (in Russian)
7. Nosov N.N. Bengal lights [Electronic resource] URL: <https://www.litmir.me/br/> (accessed 3 May 2018). (in Russian)
8. Pak M.S., Orlova I.A. Humanitarian renewal of chemical education: Teaching-methodical manual. Saint-Petersburg, MIRS Publishing House, 2010. 83 p. (in Russian)
9. Prishvin M.M. Stories: author's collection. Moscow, Soviet Russia Publ., 1980. 24 pp. (in Russian)
10. Rasputin VG Live and Remember. Farewell to Matyora: the story. Moscow, Vagrius, 2004. 446 p. (in Russian)
11. Ryumin V.V. Entertaining chemistry. Moscow, Direct Media, 2015. 423 p. (in Russian)
12. Federal state educational standard of the basic general education (from 09.07.2017) [site]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> (accessed 1 May 2013). (in Russian)
13. Haggard G.R. Cleopatra / G.R. Haggard; trans. with English. V.N. Karpinskaya. Moscow, Direct Media, 2015. 299 p. (in Russian)

Информация об авторе

Кунаева Анна Петровна
(Россия, Санкт-Петербург)

Аспирант кафедры химического и экологического образования
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: kunaevaanna@yandex.ru

Information about the author

Kunaeva Anna Petrovna
(Russia, St. Petersburg)

Post-graduate student of the Department of Chemical and Environmental Education
The Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University)
E-mail: kunaevaanna@yandex.ru



А. А. МАШИНЫЯН, Н. В. КОЧЕРГИНА

Методика преподавания межпредметного модуля физики и информатики*

В статье показана актуальность методики реализации межпредметного модуля физики и информатики для формирования метапредметных компетенций. На основе анализа школьных Федеральных государственных образовательных стандартов физики и информатики выделены общие метапредметные компетенции: умения учебно-познавательной деятельности, логические умения, умения моделирования, информационно-коммуникационные и социально-коммуникативные умения. Предложен один из путей формирования этих компетенций – создание межпредметного модуля физики и информатики. Сформулированы основные положения методики реализации межпредметного модуля физики и информатики. Критерием сформированности метапредметной компетенции является возможность широкого переноса ее навыков из курсов физики и информатики в другие сферы деятельности и учебные предметы. Приведен вариант методики реализации межпредметного модуля физики и информатики на примере проблемно-эвристических уроков «Создание турнирной таблицы группового этапа чемпионата мира по футболу 2018 в России». Раскрыта технологическая часть создания турнирной таблицы.

Ключевые слова: межпредметный модуль, предмет «Физика», предмет «Информатика», метапредметные компетенции, универсальные учебные умения, надпредметные знания, методика обучения

* Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.6122.2017/БЧ).



A. A. MASHINYAN, N. V. KOCHERGINA

Methods of teaching interdisciplinary module of physics and Informatics

The article shows the relevance of methodic of realization the interdisciplinary module physics and computer science to form the meta-disciplinary competencies. On the basis of the analysis of The Basic School's Federal State Educational Standards Of Physics And Informatics, general meta-disciplinary competencies are distinguished: the abilities of educational and cognitive activity, logical skills, modeling skills, information-communication and social-communicative skills. One of the possible ways of formation of these competencies - creating and realization the interdisciplinary module of physics and informatics. The main provisions of the methodic for implementing the interdisciplinary module of physics and informatics are formulated. The criterion mastering of the meta-disciplinary competence is the possibility to broad transfer its skills from courses of physics and informatics to other activity spheres and learning disciplines. A version of implementing methodic the interdisciplinary module of physics and informatics is given on the example of problem-heuristic lessons "Creating a tournament table for the group stage of the football World Cup 2018 in Russia". The technological part of build the tournament table is showed.

Keywords: interdisciplinary module, the discipline "Physics", the discipline "Informatics", meta-disciplinary competences, universal learning skills, super-disciplinary knowledge, teaching methodic

Введение

В школьном образовании особое место занимает формирование у учащихся метапредметных компетенций. Учитывая многообразие трактовок, под метапредметными компетенциями будем понимать «измеряемые способы действий, умения и навыки, обеспечивающие самостоятельную, субъектную позицию учащегося в ходе его образования в течение всей жизни и способствующие его самореализации в определенной сфере деятельности» [9]. В стандартах и школьной практике метапредметные компетенции отождествляются с метапредметными результатами. «Метапредметные результаты – освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в других жизненных ситуациях» [7].

Освоение способа деятельности сопряжено с усвоением знаний, умений и навыков реализации отдельных операций, а затем – овладением первичным опытом выполнения всей последовательности действий, составляющих непосредственно деятельность. Для формирования предметных знаний и умений созданы целые методические комплексы: программы, методики, учебники и т.п. Этот процесс хорошо контролируется школой и органами образования. Иначе обстоит дело с метапредметными компетенциями.

Каждая компетенция предполагает компетентность ее обладателя в некоторой сфере деятельности. Деятельность состоит из последовательности действий. Компетентность, а значит, и соответствующая ей компетенция предполагает наличие у обладателя достаточных знаний и необходимых умений для выполнения всей последовательности действий. Предметная компетенция ограничивается предметными знаниями и умениями, а метапредметная компетенция складывается из надпредметных знаний и универсальных умений, последовательная реализация которых обеспечивает выполнение деятельности.

Формированием метапредметных компетенций у российских школьников стали заниматься с 2010 года. В России [2; 5; 8] и за рубежом [11; 12] проводились различные научные исследования, но конкретных методик, нацеленных на формирование метапредметных компетенций до сих пор в практике обучения явно недостаточно. По сей день учителя испытывают серьезные трудности при выборе методик формирования метапредметных компетенций, поэтому результат их формирования почти всегда неоднозначен и не всегда соответствует требованиям ФГОС. Кроме того, существуют разные классификации метапредметных ком-

петенций, следовательно, должны создаваться разные методики их формирования.

На практике процесс формирования метапредметных компетенций опирается, в основном, на их перечень во ФГОС, который учитель переносит в свою рабочую программу. Затем, не имея специальных методик и технологий, учитель насколько это возможно соотносит каждую компетенцию, или отдельные метапредметные умения с тематикой «подходящего» урока. Заканчивается все внесением в план урока соответствующей развивающей цели. В идеале, ответственный учитель выделит на уроке несколько минут на воспитательные и развивающие цели, но результат всегда будет неоднозначен. Во-первых, у учителя нет методики формирования метапредметных умений и компетенций, а во-вторых, уровень этих умений у учеников не проверяется на экзаменах.

Налицо противоречие между требованиями ФГОС к результатам обучения, а именно, формированию у учащихся метапредметных компетенций и отсутствием методических разработок, обеспечивающих их формирование. Данное противоречие обуславливает актуальность исследования по созданию методики формирования метапредметных компетенций.

Как показано нами ранее [3], один из путей формирования метапредметных компетенций – создание элективных курсов, которые по содержанию представляют собой межпредметные модули учебных дисциплин. «Межпредметный модуль – дидактическая надстройка над учебными предметами, необходимая для формирования метапредметных компетенций» [3]. В данной статье мы предлагаем описание методики реализации межпредметного модуля физики и информатики, нацеленного на формирование метапредметных компетенций.

Основная часть

В нашем исследовании сформулировано следующее определение компетенции: «Компетенция – структурная совокупность знаний, умений и навыков, определяющая личностную компетентность в отношении конкретной деятельности и в решении определенного класса задач. Компетенция в педагогике, по сути, является характеристикой сложного умения, способности. Она определяется структурой соответствующего вида деятельности» [4]. Анализ требований ФГОС ООО [7] к результатам образовательной деятельности в основной школе показал, что к учебным курсам информатики и физики относятся пять метапредметных компетенций, объединяющих в соответствующие группы необходимые предметные и надпредметные знания и универсальные учебные умения.

1. Компетенция учебно-познавательной деятельности.

Учащиеся должны знать: дефиниции деятельности, действия, операции; структуру учебно-познавательной деятельности, понятия цели, задачи, результата, контроля, коррекции, оценки.

Учащиеся должны уметь: самостоятельно определять цели обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи, планировать пути достижения целей, выбирать методы и способы действий в рамках предложенных условий и требований, соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль и коррекцию своей деятельности, оценивать правильность выполнения учебной задачи, самостоятельно контролировать и оценивать свою деятельность.

2. Логическая компетенция.

Учащиеся должны знать: предметные и надпредметные понятия; дефиниции классификации, критерия, дедукции, индукции; экспериментальные основы, исторические и методологические способы построения предметных теорий.

Учащиеся должны уметь: определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения и умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы.

3. Компетенция моделирования.

Учащиеся должны знать: дефиниции объекта, предмета, явления, модели и моделирования, приемы моделирования; виды моделей, способы преобразования моделей; применение разных моделей в физических теориях, информационно-коммуникационных построениях и всевозможных схемах социально-коммуникативного взаимодействия.

Учащиеся должны уметь: моделировать объекты и явления – преобразовывать объект из чувственной формы в пространственно-графическую или знаково-символическую модель, строить разнообразные информационные структуры для описания объектов; создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; владеть информационным моделированием как основным методом приобретения знаний.

Такой важный аспект надпредметных умений, как создание графической наглядности в физике и информатике, входит в состав умения моделирования и предполагает умение «читать таблицы, графики, диаграммы, схемы и др., самостоятельно перекодировать информацию из одной знаковой системы в другую; умение выбирать форму представления информации, в зависимости от стоящей задачи, проверять адекватность модели объекту и цели моделирования» [7].

4. Информационно-коммуникационная компетенция.

Учащиеся должны знать: дефиниции информации, объема информации; виды представления информации, алфавитный способ измерения объема информации; средства и технологии информационно-коммуникационного взаимодействия, сбора, хранения, преобразования и передачи информации.

Учащиеся должны уметь: «собирать, хранить, преобразовывать и передавать различные виды информации, обращаться с устройствами реализации информационно-коммуникационных технологий (фиксировать изображения и звуки, создавать письменные сообщения, графические объекты, музыкальные и звуковые сообщения, создавать воспринимать и использовать гипермедиа сообщения)» [7].

5. Социально-коммуникативная компетенция.

Учащиеся должны знать: понятия о видах и способах, целях и задачах, средствах и технологиях, результатах и перспективах, регуляции и рефлексии социально-коммуникативного взаимодействия.

Учащиеся должны уметь: организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. Уметь осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; обладать способностью планирования и регуляции своей деятельности; владеть устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

Приведенные выше умения являются общими для физики и информатики и выражают способность ученика выполнять **универсальные учебные действия**. Для освоения универсального учебного действия ученик должен абстрагироваться от частных особенностей аналогичных предметных умений и обобщить эти предметные умения до надпредметного уровня. Поэтому именно на надпредметное обобщение и реализацию универсальных учебных действий должен быть направлен межпредметный модуль.

Содержание межпредметного модуля физики и информатики для 9-го класса и его обоснование приведено в нашей работе [3]. В этот модуль входят следующие темы:

1. Моделирование в физике.
2. Графические информационные модели механического движения.
3. Модель предметной области «Динамика».
4. Решение задач на законы сохранения импульса и энергии на компьютере.
5. Создание алгоритмов и электронных таблиц колебательного движения.

6. Средства анализа и визуализации электромагнитного поля.
7. Создание макета Веб-сайта по теме «Атомная и ядерная физика».

Содержание модуля соответствует программам курса физики [6] и курса информатики [1].

Для включения межпредметного модуля физики и информатики в школьную образовательную практику нами разработана методика реализации межпредметного модуля физики и информатики (далее, *методика*).

Основные положения методики.

1. Цель методики – формирование надпредметных знаний и универсальных учебных умений из групп общих для физики и информатики метапредметных компетенций: учебно-познавательной деятельности, моделирования, логической, информационно-коммуникационной и социально-коммуникативной.

2. Формирование метапредметных компетенций осуществляется с опорой на формирование предметных знаний, умений и навыков физики и информатики.

3. Для обеспечения овладения учеником метапредметной компетенцией реализуется специальный дидактический механизм путем прямого и последовательного отражения каждого формируемого надпредметного знания и универсального учебного умения в целях, содержании, методах, дидактических средствах обучения и других компонентах методической системы, с одной стороны, и посредством разработки и применения специальных интегрированных заданий – с другой.

4. Для формирования метапредметных компетенций используются традиционные и специальные средства обучения в виде комплексных средств обучения, в том числе, интерактивных.

5. Критерием сформированности метапредметных компетенций является возможность их широкого переноса учеником из курсов физики и информатики в другие сферы деятельности и учебные предметы.

Рассмотрим эти положения подробнее.

Цель методики: формирование метапредметных компетенций – надпредметных знаний и универсальных умений учебно-познавательной деятельности, моделирования, логической, информационно-коммуникационной и социально-коммуникативной (*первое положение*). Универсальное умение учебно-познавательной деятельности представляет усвоенный учащимися способ выполнения действий при работе над учебной проблемой или учебной задачей. Проблема отличается от задачи тем, что деятельность учащихся по разрешению учебной проблемы направлена на получение новых знаний. Решение учебной (не проблемной и не исследовательской) задачи, как правило, направлено на применение известных знаний. Поэтому решение проблемы предполагает познавательную,

т.е. учебно-исследовательскую деятельность учащихся, а решение задачи – учебную теоретико-практическую. В целом, учебно-познавательная деятельность имеет структуру, соответствующую любой деятельности. Данная структура сформулирована в виде плана и предлагается учащимся в готовом виде:

1. Выяснение условия задачи (проблемы).
2. Постановка цели работы (исследования).
3. Формулировка идеи (гипотезы исследования).
4. Планирование работы (исследования).
5. Выбор необходимого оборудования (средств) деятельности.
6. Выполнение работы по плану решения задачи (исследования).
7. Анализ результатов выполненной работы (самооценка и самоконтроль).

Наряду с этим планом, для того, чтобы направить деятельность в нужное метапредметное русло, школьникам предлагается целый комплекс заданий. План деятельности регулярно повторяется школьниками и, наконец, усваивается в виде универсального умения учебно-познавательной деятельности. Другие цели методики, либо описываются в виде соответствующих видов деятельности, например как умения моделирования, либо формулируются при выполнении специальных интегрированных заданий.

Возможность совместного формирования метапредметных компетенций со знаниями и умениями физики и информатики (*второе положение*) заложена самим способом создания межпредметного модуля. В нем технологии и средства информатики применяются в реализации содержания учебного предмета физики. Это показано при описании содержания межпредметного модуля.

Наиболее интересный аспект методики относится к механизмам, благодаря которым метапредметными компетенциями модулируются структура процесса обучения и деятельность учащихся (*третье положение*). В структуре обучения формируемые надпредметные знания и универсальные учебные умения должны быть отражены в целях, содержании, методах обучения, дидактических средствах – в любых компонентах методической системы, а в деятельности учащихся они вводятся с помощью интегрированных заданий.

Например, при изучении темы «Моделирование в физике» ставится цель: формирование метапредметной компетенции «моделирование объектов и явлений». Первоначально учитель рассказывает об эмпирических и теоретических способах изучения неживой природы, у учащихся формируются понятия о прямых и опосредованных методах наблюдения, эксперимента и моделирования в физике. Затем на основе этих представлений в других темах и разделах физики ученики узнают о важных и второстепенных

аспектах в различных методах физического наблюдения, эксперимента и моделирования. При накоплении достаточного опыта, абстрагируясь от частных условий объектов изучения, учитель формирует у учащихся обобщенное представление о моделировании как методе познания и о знаковых моделях в познании. Так развитие этой компетенции продолжается при изучении темы «Графические информационные модели механического движения». Представления о графических информационных моделях из информатики помогают учащимся уяснить модели материальной точки, системы отсчета, понятия перемещения, прямолинейного равномерного движения и прямолинейного равноускоренного движения.

В дальнейшем формирование компетенции «моделирование» продолжается в теме «Табличная информационная модель предметной области «Динамика». На основе понятий информатики (базы данных как модели предметной области и систем управления базами данных) разработана методика изучения предметной области «Динамика», в которой аналогичным образом даются представления об инерциальных системах отсчета, законах Ньютона, силах в механике и видах движения под действием этих сил.

Вопрос о средствах обучения (**четвертое положение**) решается на основе принципа необходимости и достаточности в реализации разработанного содержания межпредметного модуля. К традиционным средствам обучения относятся все натурные установки, приборы и приспособления. К специальным, в том числе интерактивным средствам обучения относятся компьютер с периферийными устройствами и все информационные ресурсы и сервисы. Например, электронные таблицы, средства анализа и визуализации данных, локальные и глобальные компьютерные сети (Интернет) и др. Разработка интерактивных комплексных средств обучения занимает особое место в развитии универсальных учебных умений и надпредметных знаний. В настоящее время в этом направлении проводятся специальные научные диссертационные исследования.

Завершающим этапом формирования универсального учебного умения является его применение в новой, незнакомой учебной области или сфере деятельности (**пятое положение**). С этой целью предполагается «погружение» ученика в непривычную среду деятельности для выполнения освоенного умения. Такое «погружение» выполняется за счет применения в методике интегрированных заданий. Эти задания также широко используются для проверки сформированности метапредметных компетенций. Приведем один из примеров подобного «погружения».

В рамках межпредметного модуля физики и информатики возможно проведение турнирных соревнований учащихся параллельных классов, а на завершающем этапе – сборных команд из

победителей по параллелям. Для его проведения на первом этапе каждый класс разбивается на несколько команд, которые соревнуются, выявляя команду-победителя. На втором этапе команды, победившие в классах, соревнуются между собой для выявления победителя параллели. На третьем завершающем этапе создаются сборные команды, в которые входят ученики всех параллелей.

Соревнование этих команд выявляет сборную команду – победителя образовательной организации. Все три этапа описанных соревнований являются, по сути, групповыми турнирами, результаты которых нуждаются в компактном и емком представлении – визуализации информации о положении команд в группах. Как оказалось, визуализация и автоматизация обработки результатов турнирных состязаний – не простая информационная задача.

В частности, организация автоматизированной турнирной таблицы соревнований является одной из весьма сложных задач для учащихся. Для решения такой задачи он должен обладать не только хорошим знанием электронных таблиц или языков программирования, но и неординарными математическими способностями. Организацию и проведение таких школьных соревнований можно поручать старшеклассникам. Они создают программу соревнований по классам и параллелям, придумывают тематические вопросы, разрабатывают лист турнирной таблицы.

Критерием сформированности метапредметных компетенций является возможность их широкого переноса из курсов физики и информатики в другие учебные предметы (**пятое положение**). Для проверки возможностей широкого переноса умений можно поставить надпредметную задачу – создать турнирную таблицу для чемпионата мира по футболу.

В преддверии проведения в России Чемпионата мира по футболу актуальной становится не только символика мундиала (*чемпионат мира – испан.*), но и процедурные мероприятия. Для любого болельщика очень важно по ходу турнира следить за распределением мест среди команд в каждой группе. На предстоящем чемпионате таких групп будет восемь, в каждой – по четыре команды. Это существенно усложняет расчет и запоминание состояния турнирного распределения мест после каждого сыгранного матча. Дополнительные трудности привносит то, что при обновлении результатов после каждого сыгранного матча нужно учитывать изменение состояния нескольких разноплановых параметров.

Необходимо понимать, что из-за сжатого временного графика каждый день на мундиале в разных группах будут проводиться 3-4 матча. По итогам их проведения нужно будет обновлять результаты турнирных таблиц сразу в двух группах. Кроме того, не все болельщики точно знают, как правильно определять распределение мест

в группе после каждой из шести встреч. Кто-то при проведении подсчетов может банально ошибиться и получить неверное турнирное распределение. Во всех этих случаях незаменимым подспорьем болельщика окажется электронная турнирная таблица.





Но самая сложная задача группового этапа соревнований – выяснять перед каждой предстоящей встречей значимость того или иного счета (количественного результата) для распределения мест в группе. Такой процесс относится к разряду математического моделирования, что, естественно, является наиболее сложной задачей, как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Среди школьников и их родителей немало футбольных болельщиков. Поэтому ажиотаж, возникающий вокруг предстоящего чемпионата мира, весьма целесообразно использовать и в образовательных целях. В частности, на занятиях межпредметного модуля можно со всеми школьниками разработать информационную мо-

дель турнирной таблицы группового этапа предстоящего мундиала. Для этого вначале, прибегая к помощи школьников – болельщиков, выясняем правила проведения турнирного этапа мундиала.

При распределении мест четырех команд в каждой группе будет подсчитываться, во-первых, число набранных каждой командой очков в победных, ничейных и проигрышных матчах. За победу в матче команде присуждается 3 очка, при ничейном результате – по одному каждой команде, а в случае проигрыша команде очки не присуждаются. Во-вторых, учитывается разница забитых и пропущенных мячей во всех шести групповых матчах. И, в конечном счете, решающее значение будет иметь результат личной встречи двух команд, если к групповому финишу после шести матчей эти команды придут с равными показателями по первым двум параметрам.

Затем составляем шаблон турнирной таблицы по образцу, взятому из интернета, например, на сайте Google [10]. За основу из патриотических побуждений можно взять таблицу группы А.

Группа А		И	В	Н	П	ЗМ	ПМ	РМ	О
 Египет		0	0	0	0	0	0	0	0
 Россия		0	0	0	0	0	0	0	0
 Саудовская Аравия		0	0	0	0	0	0	0	0
 Уругвай		0	0	0	0	0	0	0	0

Справа колонки имеют следующие обозначения:

И – количество сыгранных игр;

В – количество выигранных матчей;

Н – количество игр, сведенных к ничейному результату;

П – количество поражений в играх;

ЗМ – сумма забитых мячей;

ПМ – сумма пропущенных мячей;

РМ – разница забитых и пропущенных мячей;

О – количество очков.

Рис. 1 Шаблон турнирной таблицы

Каждая команда должна сыграть три матча в группе.

По приведенной таблице место команды в группе посетитель сайта будет определять самостоятельно, используя значения двух последних колонок. В них будет отражена разница мячей и количество набранных очков, соответственно. Третий параметр оказывается недоступным, так

как в таблице нет места для отражения результатов шести встреч. Вместе со школьниками мы должны доработать таблицу так, чтобы в нее можно было заносить результаты всех шести матчей. С этой целью добавляем область C4:N8 (рис. 2). Еще добавим одну колонку (W) с заглавием «М» для указания места команды по итогам групповых встреч.

	В	С	Д	Е	Ф	Г	Н	И	Ј	К	Л	М	О	Р	Q	R	S	T	U	V	W	
4	группа А	Россия			С. Аравия			Египет			Уругвай		И	В	Н	П	ЗМ	ПМ	РМ	О	М	
5	Россия				:			:			:											
6	С. Аравия				:			:			:											
7	Египет				:			:			:											
8	Уругвай				:			:			:											

Рис. 2 Турнирная таблица чемпионата мира по футболу (группа А)

Такая таблица может иметь вид, представленный на рисунке ниже.

В полученной турнирной таблице мы заштриховываем четыре ячейки: «С5:Е5»; «F6:H6»; «I7:K7»; «L8:N8», в которые не могут быть представлены результаты игр. Шесть ячеек турнирной таблицы, расположенных ниже заштрихованных полей, мы закрашиваем, чтобы не вносить дважды результаты каждой встречи. В эти ячейки устанавливаем автоматический перенос значений из незакрашенных ячеек, которые соответствуют тем же матчам, но расположены выше заштрихованных полей. Таким образом, не закрашенными остаются только шесть ячеек, подчеркивая, что вносить показания в остальные ячейки нельзя – значения в них будут высчитываться автоматически.

Такую таблицу в офисной программе Excel (или в другой электронной таблице) должен уметь составить любой ученик, начиная с 8 класса. В качестве самостоятельных заданий ученикам можно поручить

1) добавить колонки с результатами парных встреч четырех команд, чтобы можно было вносить счет каждого матча в не закрашенные ячейки, и обеспечить автоматический перенос соответствующих значений в закрашенные ячейки;

2) добавить колонку для отображения места команды и по итогам сыгранных матчей средствами электронной таблицы организовать расчет разницы мячей и расчет числа набранных каждой командой очков, с занесением в соответствующие этим значениям ячейки.

Порядок записи результатов матчей разберем на примере предстоящей встречи открытия ЧМ – 2018: «Россия – Саудовская Аравия». После окончания матча в ячейку «F5» заносим число голов, забитых игроками сборной России, а в ячейку «H5» заносим число голов, забитых игроками сборной Саудовская Аравия. После этого автоматически в ячейке «С6», имеющей формулу «=H5», появляется значение, равное числу голов, забитых игроками сборной Саудовская Аравия, а в ячейке «Е6», имеющей формулу «=F5», появляется значение, равное числу голов, забитых игроками сборной России. Аналогично поступаем с остальными десятью электронными ячейками результатов матчей турнирной таблицы группы А.

Для подсчета количества забитых мячей в групповых матчах, например, игроками сборной

России, необходимо суммировать значения ячеек «F5», «I5» и «L5». Для подсчета количества пропущенных мячей – суммировать значения ячеек «H5», «K5» и «N5». Соответственно, в ячейку «S5» нужно записать формулу: «=СУММ(F5;I5;L5)», а в ячейку «T5» – формулу: «=СУММ(H5;K5;N5)». Разность забитых и пропущенных мячей находим, вычитая из значения ячейки «S5» значение ячейки «T5» по формуле «=S5-T5». Эту формулу заносим в ячейку «U5».

«Сильным» ученикам, хорошо освоившим средства электронной таблицы, можно дать задание смоделировать автоматическое вычисление числа выигранных, ничейных и проигранных матчей, чтобы организовать заполнение столбцов турнирной таблицы «В», «Н» и «П». Это может быть сделано несколькими способами. Один из вариантов – записать в каждую ячейку одну формулу. Но такой способ считается малоэффективным (практически, моветоном программиста), поскольку, с одной стороны, не позволяет визуализировать этапы процесса вычислений, а с другой стороны, усложняет поиск и исправление возможных ошибок, а также выполнение усовершенствований и доработок, которые неизбежны при моделировании сложных многоступенчатых вычислений.

В целях экономии мы не будем подробно расписывать процессы математического моделирования, тем более, что вариантов – огромное множество. Отметим лишь, что ячейки в колонках «В», «Н» и «П» для каждой команды рассчитываются на основе сравнения забитых и пропущенных мячей в каждом матче. Затем по итогам сравнения каждый конкретный матч отнесется, либо к выигранному, либо к ничейному, либо к проигранному для конкретной команды. В математическом плане это выражается в прибавлении единички к значению соответствующей ячейки в одной из трех колонок. Теперь для подсчета количества очков, набранных, например, сборной России, необходимо значение ячейки «P5» умножить на 3 и к полученному результату прибавить значение ячейки «Q5». Соответственно, в ячейку «V5» нужно записать формулу «=P5*3+Q5».

Для заполнения ячейки «O5», относящейся к колонке «И» турнирной таблицы, нужно средствами электронной таблицы вычислить, сколько игр на турнире провела сборная России. Напомним, что каждая команда должна провести три

игры. Количество сыгранных игр наиболее просто определяется при помощи функции подсчета количества ячеек в диапазоне, содержащем числа: «=СЧЁТ(значение1;значение2;значение3)».

Самым сложным в плане математического моделирования является распределение четырех команд по местам в группе. Задание на построение такой модели можно предлагать только в рамках выполнения учебного проектного исследования. Если в классе нет учеников, способных выполнить такое исследование, учитель сам осуществляет моделирование и заполняет ячейки колонки «М» в турнирной таблице.

Заключение

В статье освещена методика формирования метапредметных компетенций учащихся на занятиях интегрированного модуля физики и информатики. Сформулированы цели методики – формирование компетенций учебно-познавательной деятельности, моделирования, логических, информационно-коммуникационных и

коммуникативно-социальных компетенций. Показана необходимость формирования метапредметных компетенций в тесной связи с формированием предметных знаний и умений физики и информатики. Указаны механизмы, обеспечивающие формирование метапредметных компетенций: отражение их в целях, содержании, методах, средствах обучения и т.п. Приведен пример интегрированных заданий, при выполнении которых формируются метапредметные компетенции. Показано возможность вариативности этих заданий для проверки свойств широкого переноса умений из курсов физики и информатики в другие учебные предметы и социальную практику. В рамках межпредметного модуля физики и информатики проектирование и составление турнирных таблиц может быть частью проведения учебных соревнований между сборными группами одной школьной параллели, либо из параллелей 8-11 классов. Данная информационная модель может быть полезна любителям футбола в преддверии «Чемпионата мира по футболу 2018».

ЛИТЕРАТУРА

1. Босова Л.Л., Босова А.Ю. Информатика. 9 кл. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. 225 с.
2. Демидова М.Ю. Система измерительных материалов для оценки метапредметных результатов обучения физике. М.: Перо, 2013. 181 с.
3. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. Педагогическая интеграция как метод построения межпредметных модулей учебных курсов // Международная конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» Москва: ФГБНУ ИСРО РАО, 5-6 июня 2018.
4. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. О компетентности и компетенциях в образовании // Перспективы науки и образования. 2015. № 5. С.43-46.
5. Николаев А.М. Методика формирования метакомпетенций у студентов бакалавров по дисциплине «информатика» на основе метода проектов // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 9. С. 54-61.
6. Перышкин А.В., Гутник И.М. Физика 9 кл. М.: Дрофа, 2014. 319 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/938>. (дата обращения: 01.06.2018).
8. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Эйдос. 2012, № 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. (дата обращения 01.06.2018).
9. Яровая Е.А. Формирование метапредметной компетентности учащихся 5-6-х классов основной школы (биология, математика): монография. Новосибирск: НГПУ, 2014. 157 с.
10. Google. Чемпионат мира по футболу [сайт] URL: https://www.google.ru/search?newwindow=1&ei=FecQW-G7HoWn6ATg3KyQAg&q=%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0+%D1%87%D0%BC+%D0%BF%D0%BE+%D1%84%D1%83%D1%82%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%83+2018&oq=%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0+%D1%87%D0%BC+%D0%BF%D0%BE+%D1%84%D1%83%D1%82%D0%B1%D0%BE%D0%BB&gs_l=psy-ab.1.1.0I4j0i30k1I6.10340.21691.0.31173.6.6.0.0.0.67.346.6.6.0...0...1.1.64.psy-ab..0.6.346...0i13k1j0i7i30k1j0i8i7i30k1j0i8i30k1j0i13i30k1.0.V1dfPqxw9Jl#sie=lg;/m/06qjc4;2;/m/030q7;st;fp;1 (Дата обращения 3.06.2018).
11. Mathews. J. A Meta Competency Analysis. – Electronic data. – Bhutan. – 2013. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2363301. 29.
12. Morpurgo, M. T. Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies. Athabasca University. Dissertation for the degree of Doctor of Business Administration. – 2015. – 346 p.

REFERENCES

1. Bosova L.L., Bosova A.Y. *Informatika. 9 kl.* [Computer science 9 cl.]. Moscow, Binom. Laboratoriya znaniy Publ., 2014. 225 p. (in Russian).
2. Demidova M.YU. *Sistema izmeritel'nykh materialov dlya otsenki metapredmetnykh rezul'tatov obucheniya fizike* [The system of measurement materials for assessing interdisciplinary learning outcomes physics]. Moscow, Pero

- Publ., 2013. 181 p. (in Russian).
3. Mashinyan A. A., Kochergina N. B. *Pedagogicheskaya integraciya kak metod postroeniya mezhpredmetnyh modulej uchebnyh kursov* [Pedagogical integration as a method to build interdisciplinary training course modules]. *Mezhdunarodnaya konferenciya «Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu ehposu»* [International conference "Educational space in the information age"]. Moscow, 2018.
 4. Mashinyan A. A., Kochergina N. B. *O kompetentnosti i kompetencyah v obrazovanii* [On competence and competences in education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of science and education*. 2015. no. 5. pp. 43-46. (in Russian).
 5. Nikolaev A. M. *Metodika formirovaniya metakompetencij u studentov bakalavrov po discipline «Informatika» na osnove metoda proektov* [Methods of formation of metacompetencies for undergraduate students in the discipline "Informatics" based on the method of projects]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Modern science-intensive technologies*. 2015. no. 9. pp. 54-61. (in Russian).
 6. Peryshkin A.V., Gutnik I.M. *Fizika 9 kl.* [Physics 9th class], Moscow, Drofa Publ., 2014. 319 p. (in Russian).
 7. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of basic General education] URL: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/938>. Date of access: 07.05.2018.
 8. Hutorskoj A.V. *Metapredmetnoe sodержanie i rezul'taty obrazovaniya: kak realizovat' federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS)* [Metasubject content and results of education: how to implement Federal state educational standards (FGOS)]. *Ejdos: Internet-zhurnal – Eidos Internet journal*. 2012. no 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. Date of access: 07.05.2018. (in Russian).
 9. Yarovaya E.A. *Formirovanie metapredmetnoj kompetentnosti uchashchihsya 5-6-h klassov osnovnoj shkoly (biologiya, matematika): monografiya* [Formation of metasubject competence of pupils of 5-6 classes of the basic school (biology, mathematics): monograph]. Novosibirsk: NGPU. 2014. 157 p. (in Russian).
 10. Google (2018). URL: https://www.google.ru/search?newwindow=1&ei=FecQW-G7HoWn6ATg3KyQAg&q=%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0+%D1%87%D0%BC+%D0%BF%D0%BE+%D1%84%D1%83%D1%82%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%83+2018&oq=%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F+%D1%82%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B0+%D1%87%D0%BC+%D0%BF%D0%BE+%D1%84%D1%83%D1%82%D0%B1%D0%BE%D0%BB&gs_l=psy-ab.1.1.0l4j0i30k1l6.10340.21691.0.31173.6.6.0.0.0.67.346.6.6.0...0...1.1.64.psy-ab..0.6.346...0i13k1j0i7i30k1j0i8i7i30k1j0i8i30k1j0i13i30k1.0.V1dfPqxw9Jl#sie=lg;/m/06qjc4;2;/m/030q7;st;fp;1.
 11. Mathews J. A Meta Competency Analysis. – Electronic data. Bhutan. – 2013. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2363301. 29.
 12. Morpurgo, M. T. *Beyond Competency: The role of professional accounting education in the development of meta-competencies*. Athabasca University. Dissertation for the degree of Doctor of Business Administration. 2015. 346 p.

Информация об авторах

Машиньян Александр Анатольевич
(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук
Ведущий научный сотрудник
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
E-mail: mash404@mail.ru

Кочергина Нина Васильевна

(Россия, Москва)

Профессор, доктор педагогических наук
Ведущий научный сотрудник
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования
E-mail: kachergina@mail.ru

Information about the authors

Mashinyan Alexander Anatolevich
(Russia, Moscow)

Full Professor. Doctor of pedagogical sciences
Leading researcher
Institute for Strategy of Education Development of the
Russian Academy of Education
E-mail: mash404@mail.ru

Kochergina Nina Vasilyevna

Russia, Moscow

Full Professor, Doctor of pedagogical sciences
Leading researcher
Institute for Strategy of Education Development of the
Russian Academy of Education
E-mail: kachergina@mail.ru



Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности по физике

За последние годы в системе общего образования произошли серьёзные перемены: на смену традиционным урокам приходят личностно-ориентированный и деятельностный подход, однако ученики тоже изменились. В сформировавшейся у них системе ценностей качественное естественно-математическое образование не всегда стоит на первых позициях. Сегодня нет универсальных методик для всех учителей, способствующих изменить сложившуюся ситуацию. С другой стороны, трудно убедить ребёнка учить и понимать физику, пока он не поймет, зачем ему это нужно. В данной статье акцентируется внимание на способе мотивации ребёнка на самостоятельную деятельность. Учитывая во внимание тот факт, что содержание и временные рамки урока жёстко регламентированы установленными нормами, в данной статье рассматривается способ мотивации обучающихся к изучению физики через применение современных игровых технологий во внеурочной деятельности. Авторами подробно описывается методика применения квест-технологий, а также приводятся уникальные примеры испытаний.

Ключевые слова: мотивация обучающихся, внеурочная деятельность по физике, квест-технологии, образовательный квест



The use of quest-technologies in the conduct of extracurricular activities in physics

In recent years, the system of General education has undergone major changes: the traditional lessons are replaced by a personality-oriented and activity-oriented approach, but the students have also changed. In their system of values, high-quality natural and mathematical education does not always stand in the first position. Today, there are no universal methods for all teachers, contributing to change the situation. On the other hand, it is difficult to convince a child to learn and understand physics until he understands why he needs it. This article focuses on the method of motivating the child to independent activity. Taking into account the fact that the content and timing of the lesson are strictly regulated by the established norms, this article discusses the method of motivating students to study physics through the use of modern game technologies in extracurricular activities. The authors describe in detail the method of application of quest technologies, as well as unique examples of tests.

Keywords: motivation of students, extracurricular activities in physics, quest technologies, educational quest

Введение

Одной из ключевых задач методики преподавания физики всегда остаётся решение проблемы с уровнем мотивации учащихся к изучению достаточно сложного и, одновременно, интересного предмета. В седьмом классе преобладающим мотивационным фактором при изучении физики является любопытство, вызванное знакомством с новым предметом. Тем более, принцип построения учебного материала по физике опирается на бытовые навыки детей и знания, полученные на уроках окружающего мира в начальной школе. По мере увеличения научной составляющей предмета, эта мотивация слабеет. В силу психологических и физиологических особенностей, связанных с взрослением подростков, в процессе их социализации начинают формироваться не только разного рода интересы, но и комплексы, способные оказывать серьёзное влияние на уровень мотивации и к физике, и к учёбе в целом. Кроме того, стремительно развивающаяся индустрия развлечений наполнила жизнь детей разнообразными яркими и увлекательными компьютерными играми. С головой погружаясь в фантастические приключения, дети всячески стараются спроецировать виртуальные достижения в реальную жизнь. На фоне этих игр мотивация к учёбе становится ещё более слабой. Значит, педагог должен найти способ показать ученикам, что процесс познания реального мира на уроках физики может быть не менее интересным и увлекательным, чем виртуального. Следовательно, необходимо внедрять в образовательный процесс те же визуальные, звуковые, кинестетические, физические и другие формы воздействия на изменения состояния сознания ребёнка, что используются в компьютерных играх [12]. Одной из технологий, включающих в себя выше перечисленные формы воздействия, является квест. В связи с этим цель данной статьи заключается в описании разновидностей квестов на основании существующих классификаций и выводе основных требований к организации образовательного квеста, а также основных этапов его подготовки.

Методология квеста

Понятием квест (от английского «quest» - поиск, игра-загадка) обозначают различные виды on-line и off-line игр, которые разворачиваются в виртуальном и/или реальном пространстве. Это специфическая форма игровой деятельности, которая требует от участников поиска решения поставленных задач [4]. Учитывая специфику образовательных программ по физике на уровне основного общего образования, применение квест-технологий чаще всего не позволяет решать задачи урока. Однако их использование во

внеурочной деятельности по физике позволит значительно повысить мотивацию к изучению этого сложного и, одновременно, интересного предмета.

В работах И.Н. Сокол предложена подробная классификация образовательных квестов по форме проведения, по режиму проведения, по срокам реализации, по форме работы, по предметному содержанию, по характеру и типу заданий [11]. В данной статье будут рассмотрены отдельные формы проведения групповых квестов во внеурочной деятельности по физике.

Не случайно смещение акцентов делается в пользу внеурочной деятельности. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО) занятия в рамках внеурочной деятельности по физике являются обязательными для всех образовательных организаций и должны стимулировать самообразование обучающихся: их обращение к дополнительной литературе, повторение учебного материала по разным предметам под новым углом зрения, сохраняя фундаментальное научное ядро.

К внеурочной деятельности относятся любые занятия с обучающимися, проходящие после уроков, не ограниченные классно-урочной системой, на базе образовательной организации или учреждений дополнительного образования. Тематика внеурочной деятельности по физике не может пересекаться с материалом учебных предметов, она должна выходить за её рамки, основываясь на принципе метапредметности. При этом она направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы образовательной организации [10].

Основной целью внеурочной деятельности являются создание условий для достижения обучающимися необходимого для жизни социального опыта и формирования системы ценностей, принятой в российском обществе. Внеурочная деятельность строится с учётом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, и организуется в любых, предусмотренных законодательством, формах по следующим направлениям развития личности:

- духовно-нравственное,
- спортивно-оздоровительное,
- социальное,
- общеинтеллектуальное,
- общекультурное.

Цель, задачи и планируемые результаты внеурочной деятельности как формы организации учебного процесса жёстко регламентированы образовательными стандартами и подкреплены рабочей программой по каждому направлению [2].

Опыт показывает, что одним из наиболее востребованных во внеурочной деятельности по физике, является краткосрочный квест с комбинированным режимом проведения. Краткосрочность подразумевает под собой тот факт, что

цель занятия, построенного по квест-технологии, может быть рассчитана не более, чем на три занятия. Примером цели подобных занятий может быть углублённое изучение конкретного физического процесса или явления, интеграция физических знаний в другие предметы или образовательные области, поиск путей решения конкретной задачи, знакомство с методами научного познания мира.

Комбинированный режим проведения означает, что для постановки и решения задач необходимо использование как реальных, так и виртуальных ресурсов. Однако приоритет должен расставляться организаторами в зависимости от тематики занятия. В качестве реальных ресурсов можно использовать небольшие глубоко научные тексты, подобно тем, что включены в государственную итоговую аттестацию по физике по образовательным программам основного общего образования, бытовые приборы, лабораторное оборудование. Виртуальными ресурсами могут быть не только разнообразные виртуальные лаборатории, но и всевозможный фото-видео контент с истинным или заведомо ложным содержанием. Эти ресурсы помогут развивать и познавательное, и критическое мышление.

В связи с тем, что у истоков квест-технологии в педагогике стоят видеоигры, одним из первых был разработан и описан образовательный веб-квест (Web-quest). Его автор Берни Додж, профессор образовательных технологий государственного университета в Сан-Диего (США), и его ученик Том Март. В 1995 году они разработали модель веб-квеста. Цель этой разработки заключалась в интеграции сети Интернет в образовательный процесс. Придуманная авторами технология веб-квестов позволила успешно объединить наиболее эффективные учебные практики в целостную педагогическую систему, позволив по-новому организовать деятельность обучающихся.

Также ими были определены требования к веб-квесту, основные этапы и виды заданий для его проведения [3]. На основании классификации Б. Доджа мы предлагаем проводить квесты по типу «Проект» или по типу «Выход из комнаты».

Квест «Проект» может включать в себя все основные этапы проектной деятельности, заложенные в Федеральные государственные образовательные стандарты. Данное занятие должно носить групповой характер работы для того, чтобы наряду с учебными навыками у детей формировались социальные навыки общения и успешной работы в команде. Каждая группа, по усмотрению учителя, может разрабатывать свою конкретную тему, или искать альтернативные способы решения одной проблемы. В таком случае дополнительным мотиватором является дух соревнования. Например, можно посвятить квест «Проект» созданию уникального оптического прибора, который бы помог избавиться от

«слепых зон» для камер видеонаблюдения, основанного на законах геометрической оптики.

Квест «Выход из комнаты» должен представлять собой набор нестандартных теоретических и практических заданий с физическим смыслом, объединённых одной целью – найти «ключ» и выйти из комнаты. В ходе выполнения квеста учащиеся, объединённые в одну или несколько групп, могут соревноваться между командами или со временем, которое им отведено учителем-ведущим на выполнение заданий квеста. Для выполнения этих заданий также могут использоваться и реальные, и виртуальные ресурсы.

При правильной организации квест «Выход из комнаты» заинтересует любого ученика. Это связано с высоким уровнем востребованности подобных квестов в качестве интересной формы проведения досуга молодёжи.

Необходимо помнить, что основой любой игры, в том числе и квеста, должен быть интересный, неожиданный сюжет. Наиболее простым в организации по сюжетной структуре, конечно, можно считать линейный квест [11]. Команда участников, поставленная перед проблемой, получает карту действий – некий маршрутный лист, который прямым или косвенным образом определяет алгоритм действий. Важный организационный момент такого квеста заключается в том, что участники не могут перейти к следующему этапу, не выполнив предыдущий. В противном случае, теряется интрига созданной сюжетной линии.

Если одной из задач создаваемого квеста должно стать заострение внимания на конкретной ситуации, предмете, процессе, то эффективнее превратить линейный квест в кольцевой. Главным отличительным признаком кольцевого квеста (по сравнению с линейным) является замкнутость сюжета: начальный и финальный этапы испытания совпадают. Другими словами, участники квеста должны вернуться к тому с чего начали, но, при этом, со всеми полезными наградами, полученными при прохождении испытаний квеста. Например, квест-лаборатория по созданию изотопа любого из восьми гипотетических элементов таблицы Д.И. Менделеева может начинаться со знакомства участников с имеющимися у них ресурсами: компьютерными тренажёрами, научными технологиями или установками. В ходе прохождения испытаний квеста участники могут собирать недостающие элементы установки, «кусочки» нового изотопа и прочие. По возвращению в лабораторию все недостающие элементы собираются вместе для выполнения главного задания квеста.

Самым сложным, по сравнению с предыдущими структурами, является нелинейный квест. Сложность здесь заключается в том, что сформулированная перед участниками квеста проблема, должна иметь несколько альтернативных способов решения. Каждая группа участников самостоятельно выбирает из предложенных или

находит свой «путь» для прохождения квеста. Кроме основного задания квест может содержать несколько второстепенных сюжетов, выполнение которых необязательно, но открывает участникам дополнительные ресурсы. Другими словами, нелинейный квест содержит несколько линейных сюжетов разной сложности и продолжительности, но с одинаковым результатом в конце.

На основании изучения рынка игровой индустрии, а также учитывая цель и задачи образовательного процесса, можно сформулировать следующие требования к организации образовательного квеста:

- чёткие, понятные для участников квеста правила с описанием критериев оценки и значения достигнутого результата;
- наличие предыстории – завязки сюжета, обеспечивающей актуальность квеста;
- ярко выраженное центральное задание, в том случае, если в квесте имеются второстепенные сюжеты;
- регламентируемый перечень ресурсов, доступных участникам для использования при выполнении заданий квеста;
- ориентированность на групповую деятельность;
- актуальность и соответствие проблематики квеста возрастным, психологическим и интеллектуальным особенностям участников;
- сохранение процесса подготовки в секрете от всех заинтересованных лиц;
- соблюдение правил и норм безопасности.

Важно понимать, что образовательный квест – это не просто нестандартная форма организации досуга с обучающимися, это креативное и достаточно сложное мероприятие, которое невозможно подготовить в одиночку. Поэтому первым этапом по подготовке квеста, обязательно, должно стать формирование команды единомышленников – людей, готовых поддерживать ваши начинания и внести свой весомый вклад в создание, организацию и проведение образовательного квеста.

Вторым этапом является формулировка ключевой идеи квеста и разработка сюжета на её основании. Исходя из этого, определяется целевая аудитория участников. Однако, по усмотрению организаторов, идея и сюжет могут создаваться под заранее определённые группы участников квеста.

На третьем этапе подготовки квеста прорабатываются правила и ресурсная база, выстраиваются этапы квеста и критерии оценки результатов. Это наиболее трудоёмкий и время затратный этап, при проведении которого очень сложно сохранить в тайне подробности планируемого квеста от его возможных участников.

Одновременно с выше перечисленными этапами организации образовательного квеста необходимо стимулировать повышенный интерес

к проекту со стороны потенциальных участников путём создания интриги, пропаганды, рекламы доступными и целесообразными способами. Любопытство подростков и предвкушение чего-то кардинально нового в образовательном процессе будет служить прекрасным устойчивым мотивационным механизмом. Сложность данного этапа заключается в том, что процесс прохождения квеста должен оправдать созданные ожидания у его участников.

Примеры образовательных квестов

Для всестороннего развития личности ребёнка процесс обучения должен носить творческий, прикладной характер с использованием межпредметных связей. Курс физики предоставляет учителю широкие возможности для интеграции физики с другими предметами.

В качестве примера предлагаем рассмотреть первый из разработанных и проведённых, в рамках внеурочной деятельности, авторами статьи образовательный «Естественнонаучный квест». Данный квест является краткосрочным и линейным. Тип квеста, согласно классификации Б. Доджа, «Выход из комнаты».

Цель квеста: формирование интереса обучающихся к изучению предметов естественнонаучного цикла через применение общих знаний, полученных во время образовательного процесса.

Организаторами квеста были поставлены следующие основные задачи:

- стимулировать интерес детей к изучению предметов естественнонаучного цикла;
- формировать социальную компетентность;
- развивать коммуникативные навыки и навыки групповой деятельности.

Целевая аудитория квеста – команды обучающихся 7-9 классов численностью от пяти до семи человек. Квест проводится на время и состоит из двух этапов. Каждая команда начинает свои испытания в закрытой комнате. Чтобы выйти участники должны найти ключ, а для этого нужно выполнить все задания квеста. Все задания составлены с учётом рабочих программ по учебным предметам для каждого класса.

Учитывая, что Интернет-ресурсы могли дать готовые ответы участникам квеста на некоторые задания, организаторами было принято решение о запрете их использования. Иначе процесс прохождения квеста был бы сведён к простым механическим действиям по воспроизведению данных, не способствуя развитию мыслительных процессов и коммуникативных навыков внутри команды.

Во время первого этапа каждая команда должна решить поочерёдно несколько теоретических и практических заданий, в основе которых лежат бытовые навыки, знания, полученные из научно-популярных журналов, книг, телепередач, видеосюжетов, а также знания, полученные

на уроках физики, химии и биологии, математики. Ресурсы, необходимые для выполнения каждого задания выдаются в момент, когда ведущий знакомит участников с ним. По мере выполнения этих заданий участникам сообщается место нахождения ключа от комнаты. Если команда испытывает затруднение с выполнением задания, она может использовать дополнительные подсказки от ведущего. За каждую дополнительную подсказку команде начисляются штрафные секунды.

Например, команде старшеклассников выдаётся поднос, на котором лежит коробок спичек, упаковка активированного угля и сосуд с белыми гранулами, на котором написана химическая формула KNO_3 . Участники должны ответить на вопрос, какое вещество, известное ещё в глубокой древности можно изготовить из предложенных ингредиентов? Если участники испытывают затруднения, то в качестве подсказок им сообщается, что вещество в сосуде – это калиевая селитра. Также ведущий может подсказать команде, что, смешав 75% селитры, 15% угля и 10% серы, можно в бытовых условиях получить вещество, которое было изобретено в древнем Китае и используется по сегодняшний день. Когда команда определяет, что это порох, им можно предложить попробовать сделать его.

Испытание для команды семиклассников заключается в определении диаметра нити, если из доступных ресурсов они имеют только письменные принадлежности и бумагу в клеточку. С подсказками ведущего или самостоятельно, используя метод рядов, участники определяют диаметр нити, учитывая тот факт, что размер тетрадной клетки равен пяти миллиметрам.

Найдя ключ и выйдя из комнаты, команды участников отправляются на второй этап – лабиринт. Лабиринт представляет собой набор спортивных препятствий, которые вся команда должна преодолеть на время. Затем к этому времени добавляются штрафные секунды, полученные участниками на первом этапе. Победителем в квесте становится команда, набравшее минимальное время.

Ещё один квест, разработанный и проведённый авторами статьи, был приурочен к празднованию Дня авиации и космонавтики. Данный квест является краткосрочным, по своей сюжетной структуре – кольцевым, по типу «Проект». Он предназначен для команд обучающихся 8-9 классов.

Цель квеста: популяризация достижений человечества в области космических технологий.

Основные задачи квеста:

- стимулировать интерес детей к изучению истории важных научных открытий в области освоения космоса;
- формировать гражданскую позицию подростков;
- развивать коммуникативные навыки и навыки групповой деятельности.

Перед началом квеста перед участниками разыгрывается театрализованное представление с соответствующими спецэффектами и видеофрагментами о том, что космический челнок потерпел неудачу на старте и один из учёных-космонавтов не смог отправиться на Международную космическую станцию. Он предлагает участникам помочь ему в сборке нового космического корабля. Для его создания каждая команда должна пройти несколько квест-комнат, согласно полученному маршрутному листу и получить свой элемент космического корабля. По окончании прохождения испытаний все команды вновь собираются вместе, каждая со своей деталью. После этого капитаны команд из полученных деталей собирают космическую ракету, на которой после театрализованного представления космонавт отправляется на орбиту. В описываемом примере, командам предстояло собрать из элементов копию ракеты «Восток-1», изготовленную в масштабе 1:19.

Всего командам предстоит пройти семь квест-комнат с различными испытаниями. Перед началом каждого испытания ведущие сообщают участникам историческую справку, интересные факты или известные научные данные, относящиеся к тематике данной квест-комнаты.

Одно из испытаний носит теоретический исторический характер. В нём участники должны соотнести фотографию человека, событие, с которым он связан и дату. Из доступных ресурсов, кроме фотографий и текстов с описанием даты и событий, участникам предлагаются тексты из различных газет того времени.

В ходе прохождения квеста командам предстоит пройти комнаты-лаборатории, в которых они проводят эксперименты с гравитацией, рассчитывают ускорение свободного падения на гипотетической планете, а также выясняют, сможет ли преодолеть земное притяжение и подняться на околоземную орбиту ракета из воздушного шара. Здесь участникам предстоит провести полномасштабный эксперимент с запуском такой «ракеты», расчётом скорости полёта и сравнением её со значением первой космической скорости.

Одной из самых трудных оказалась квест-комната в которой участники должны были на фотографиях звёздного неба найти некоторые из известных созвездий. В качестве ресурса им предлагался только небольшой отрывок из мультфильма, в котором демонстрировались и назывались эти созвездия.

Заключение

Учитывая описанные требования и ресурсозатратные этапы подготовки квеста, хочется ещё раз подчеркнуть тот факт, что его использование при изучении физики возможно преимущественно в рамках внеурочной деятельности по физике. Так как временные рамки урока

ограничены также жёстко, как и его содержательная часть. А применяемые формы средства и методы активизации познавательной деятельности детей ситуативны, и результат их использования зависит от многих внешних факторов. Одновременно с этим внеурочные занятия, в понятной детям игровой форме квеста, мотивирует учащихся к изучению физики,

а, следовательно, развивает физическое мышление учащихся на современном этапе развития школьного образования. Все выше изложенные положения основаны на глубоком анализе методической литературы и практике проведения нескольких образовательных естественнонаучных квестов, которые были полностью разработаны авторами статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Е.Н. Внеурочная деятельность обучающихся: основные подходы и условия осуществления // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. Челябинск.: ЧИППКРО. 2014. С. 11-18.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя (Стандарты второго поколения). М.: «Просвещение», 2010. С. 223.
3. Додж Б. Некоторые мысли о Web-квесте. [Электронный ресурс] // Персональный сайт. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата обращения: 1.06.2018).
4. Кичерова М.Н., Ефимова Г.З. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс] // Мир науки. 2016, Том 4, № 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (дата обращения: 1.06.2018).
5. Магич Е.А., Скучаев А.А. Как создавать образовательный квест // Народное образование. 2015. № 1. С. 137-143.
6. Международный вебинар «Живые» квесты в образовании» (современные образовательные технологии) [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Экстернат.РФ». 2013 URL: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013---qq---q.html> (дата обращения: 1.06.2018).
7. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Вопросы Интернет-образования. 2002, №7. URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro/do2003/lib/vl-4.htm> (дата обращения: 1.06.2018).
8. Остапенко А.А., Мишарева Н.Ю., Паскевич Н.Я., Ткач Д.С., Касатиков А.А., Хагуров Т.А. Сопряжённые образовательные системы: модели, структура, возможности // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 41-60.
9. Попова М.Н. Ситнова Е.В. Некоторые особенности организации внеурочной деятельности по физике // CETERIS PARIBUS. 2015. № 5. С. 102-103.
10. Попова М.Н., Попов И.П., Ситнова Е.В. От «Внеклассной работы» к «Внеурочной деятельности» по физике // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Казань.: Изд-во ИЦРОН. 2016, № 3. С. 19-21.
11. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодой вчений. 2014. № 6 (09). С. 138-140.
12. Хало П.В., Бородянский Ю.М. Психотехнологии в компьютерных играх [Электронный ресурс] // Известия ЮФУ. Технические науки. 2008, № 6. URL: <http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/2008/6/67.pdf> (дата обращения: 1.06.2018).

REFERENCES

1. Baryshnikov E.N. Extracurricular activities of students: basic approaches and conditions for implementation // Extracurricular activities of students in the context of the implementation of the GEF of general education: materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference / ed. A.V. Kislyakova, A.V. Shcherbakova. Chelyabinsk, CHIPPKRO Publ., 2014. pp. 11-18. (in Russian)
2. Grigoryev D.V., Stepanov P.V. Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical Designer: A Handbook for the Teacher (Second Generation Standards). Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010. P. 223. (in Russian)
3. Dodge B. Some Thoughts on the Web Quest. [Electronic resource] // Personal site. Available at: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (accessed 1 June 2018). (in Russian)
4. Kicherova M.N., Efimova G.Z. Educational quests as creative pedagogical technology for students of a new generation [Electronic resource]. The world of science. 2016, Volume 4, No. 5. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf> (accessed 1 June 2018). (in Russian)
5. Magich EA, Skuchaev A.A. How to create an educational quest. *Public education*. 2015. No. 1. pp. 137-143. (in Russian)
6. International webinar "Live" quests in education "(modern educational technologies)" [Electronic resource]. *Electronic journal "Externat.RF"*. 2013 URL: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013---qq---q.html> (accessed 1 June 2018). (in Russian)
7. Nikolaeva N.V. Educational quest projects as a method and means of developing the skills of information activity of students [Electronic resource]. *Questions of Internet education*. 2002, no. 7. URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro/do2003/lib/vl-4.htm> (accessed 1 June 2018). (in Russian)
8. Ostapenko A.A., Mishareva N.Yu., Paskevich N.Ya., Tkach D.S., Kasatikov A.A., Khagurov T.A. Conjugated educational systems: models, structure, possibilities. *School technologies*. 2012. no. 6. P. 41-60. (in Russian)
9. Popova M.N. Sitnova E.V. Some features of the organization after-hour activity in physics *CETERIS PARIBUS*. 2015. no. 5. pp. 102-103. (in Russian)
10. Popova M.N., Popov I.P., Sitnova E.V. From "Extracurricular Activities" to "Extracurricular Activities" in Physics // Collection of scientific papers on the results of an international scientific and practical conference. Kazan. : Publishing house of ICRON. 2016, no. 3. pp. 19-21. (in Russian)
11. Sokol I.N. Classification of quests. *Molody Vchic*. 2014. no. 6 (09). pp. 138-140. (in Russian)
12. Halo P.V., Borodyansky Yu.M. Psychotechnologies in computer games [Electronic resource]. *Izvestia SFU. Technical science*. 2008, no. 6. URL: <http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/2008/6/67.pdf> (accessed 1 June 2018). (in Russian)

Информация об авторах

Попова Марина Николаевна

(Россия, г. Иваново)

Аспирант, направление

«Образование и педагогические науки»

Ивановский государственный университет

E-mail: popova_maruna@mail.ru

Попов Иван Павлович

(Россия, г. Иваново)

Заместитель директора по учебно-воспитательной
работе. Муниципальное бюджетное

образовательное учреждение

«Средняя школа № 56»

E-mail: i.p.fiz@mail.ru

Information about the authors

Popova Marina Nikolaevna

(Russia, Ivanovo)

Post-Graduate student, direction

"Education and pedagogical Sciences"

Ivanovo State University

E-mail: popova_maruna@mail.ru

Popov Ivan Pavlovich

(Russia, Ivanovo)

Deputy Director

for Educational work

Municipal budgetary educational institution

"Secondary school № 56".

E-mail: i.p.fiz@mail.ru



И. В. ЕСАУЛОВА

Современные методы и технологии обучения математике студентов технологических университетов

Перед технологическими университетами стоит задача подготовки специалистов, способных к профессиональному росту и непрерывному самообразованию. Курс математики в рамках технологического образования играет существенную роль. Это связано с тем, что математика является базой для изучения профильных дисциплин. В связи с этим акцент в преподавании математики в технологическом университете переносится на обеспечение профессиональной направленности учебного процесса. Профессиональная направленность обучения математике требует внедрения в процесс обучения современных методов и технологий обучения. В данной работе описывается состояние математического образования, проблемы, возникающие у студентов при изучении математики, проблемы, возникающие у преподавателей в процессе использования современных методов и технологий обучения математике в Пензенском государственном технологическом университете. Автором предлагается возможный вариант решения изложенных проблем.

Ключевые слова: обучение математике, профессиональная направленность обучения, проблемная лекция, лекция-диалог, метод проектов, метод кейсов, обучающая система Moodle, математические пакеты



I. V. ESAULOVA

Modern methods and technologies for teaching students of technological universities in mathematics

The technological universities face the task of training specialists capable of professional growth and continuous self-education. The course of mathematics plays an essential role in the framework of technological education. This is due to the fact that mathematics is the basis for studying relevant disciplines. In this regard, the emphasis in teaching mathematics at a technological university is shifted to ensuring the professional orientation of the educational process. The professional orientation of teaching mathematics requires the introduction of modern teaching methods and technologies into the learning process. In this paper, we describe the state of mathematical education, the problems that students encounter when studying mathematics, the problems that teachers face in the process of using modern methods and technologies for teaching mathematics at the Penza State Technological University. The author suggests a possible solution to the above problems.

Keywords: teaching math, professional orientation of teaching, problem lecture, lecture-dialogue, project method, case method, Moodle training system, mathematical packages

Введение

О владение математикой и ее методами является одним из необходимых условий подготовки современного специалиста. Требования к уровню подготовки выпускников технологических университетов в настоящее время предполагают изменение сложившихся подходов к организации процесса обучения математике и ее приложениям. Акцент в преподавании переносится на обеспечение профессиональной направленности учебного процесса.

В настоящее время в старших классах школы проводится целенаправленная подготовка к ЕГЭ по математике, которая заключается в решении типовых вариантов. В конечном итоге математика для школьников представляется набором отдельных фрагментов по решению ряда локальных практических задач, что не способствует формированию логического мышления. Итогом обучения математике в школе является то, что школьники разучились мыслить, у многих отсутствуют навыки доказательств, анализа, логики.

Математика в технологическом университете изучается на 1-2 курсах. Опыт преподавания показывает, что многие студенты первого курса имеют низкую мотивацию к изучению математики, не умеют самостоятельно контролировать свою учебную деятельность. Нами было замечено, что студенты не регулярно посещают занятия по дисциплинам математического цикла. Для выявления причин низкой посещаемости занятий среди студентов было проведено анкетирование. Среди основных причин пропусков занятий указаны: отсутствие интереса к предмету, быстрый темп изучения тем, большой объем записи, то, что не успевают вникнуть в смысл записанного, отсутствие наглядности, нерегулярный контроль посещаемости. Перед нами возник вопрос: как учить математике на должном уровне, усилить мотивацию студентов и научить их контролировать свою учебную деятельность в ситуации, когда уровень математической подготовки абитуриентов в настоящее время оставляет желать лучшего, а доля аудиторных часов по дисциплинам математического цикла постоянно снижается?

Основная часть

В рамках традиционной формы обучения возможности для усиления мотивации студентов ограничены. Использование современных методов и технологий обучения помогает развивать познавательную самостоятельность студентов, повышать уровень усвоения ими учебного материала, устанавливать межпредметные связи математики с другими дисциплинами, предоставляет возможности для индивидуализации обучения. К современным методам, которые, применяются

при обучении математике студентов технологических университетов, относятся: активные лекции, интерактивные и активные практические занятия [5]. К современным технологиям относятся: модулярная объектно-ориентированная динамическая обучающая система Moodle, математические пакеты MathCAD, MATLAB, Mathematica, Maple и приложение MS Excel.

К активным лекциям относятся проблемная лекция и лекция-диалог. Активные лекции необходимо сочетать с традиционными лекциями. Отличие проблемной лекции от традиционной заключается в том, что новые темы вводятся с помощью проблемного вопроса или задачи, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Студенты привлекаются к обсуждению, поиску тех или иных вариантов решения. Проблемные лекции чаще применяются при изложении прикладных тем математики и требуют от студентов знания теоретической базы. При подготовке к лекции-диалогу необходимо продумать и подготовить серию вопросов, на которые студентам предлагается отвечать непосредственно в ходе лекции. Вопросы во время лекции необходимо задавать таким образом, чтобы активизировать знания студентов, полученные ранее, привлечь внимание студентов к основным аспектам темы, научить их видеть взаимосвязь между изучаемыми темами математики и профильными учебными предметами [2].

В начале изучения новой темы необходимо показывать актуальность рассматриваемой темы, связь предлагаемого материала с практикой, значение приобретаемых знаний в будущей практической деятельности по избранной специальности. Обязательно использовать в процессе чтения лекций наглядные пособия и технические средства обучения. Визуальное представление материала помогает выработать у студентов более четкое представление о разделах курса математики [10]. На лекциях необходимо ориентировать студентов относительно литературы и качества учебников и учебных пособий, тем самым направляя на самостоятельную работу. Помочь студенту первого курса технологического университета выработать целостное представление о математике и той ее части, которую он изучает, можно, включая в основной курс элементы истории математики и связи изучаемых разделов математики с профильными дисциплинами.

Для закрепления теоретического материала, изученного на лекции, существуют интерактивные и активные практические занятия и самостоятельная работа студентов над лекционным и дополнительным материалом.

На интерактивных практических занятиях возможно использование метода проектов. Метод проектов – это совокупность приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий с обязательной презентацией результатов [7]. Например, на

практических занятиях по теме «Дифференциальные уравнения» студенты выполняют учебный проект «Приложения дифференциальных уравнений», целью которого является обучение студентов методике составления и методам решения дифференциальных уравнений в задачах физики, химии или биологии. При этом устанавливаются межпредметные связи с параллельно изучаемыми естественнонаучными дисциплинами. В результате осуществления проекта у студентов формируются умения, характеризующие эффективность математической подготовки и являющиеся профессионально значимыми [6].

К активным практическим занятиям относится обучение с использованием кейс-задач, которые представляют собой описание конкретной реальной ситуации и предназначены для обучения анализу разных видов информации, ее обобщению и выработки возможных вариантов решения в соответствии с установленными критериями. Суть метода кейсов состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной деятельности студентов по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Кейс-задачи должны базироваться на реальном фактическом учебном материале и быть приближенными к реальной теоретической или практической ситуации [3]. Методическое обеспечение использования метода кейсов для студентов технологических университетов разработано недостаточно. В этой связи одним из основных направлений работы нашей кафедры является разработка кейс-задач для обучения математике студентов различных направлений.

Использование модулярной объектно-ориентированной динамической обучающей системы Moodle позволяет расширить возможности образовательного процесса как в плане увеличения возможностей организации самостоятельной работы студентов, так и в плане использования системы при поддержке различных форм обучения [8]. Преимуществом использования Moodle является возможность построения полной структурной модели всего курса математики по любой специальности в электронной форме. По результатам выполнения студентами заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является и центром создания учебного материала и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса. Основные этапы создания образовательной среды для обучения математике в Moodle: организационный этап (аннотация курса, проект рабочей программы курса); этап изучения материала (теоретические материалы, презентации, электронные учебные пособия); этап закрепления материала (используется элемент «Задание», который по-

зволяет: поставить задачу, ставить оценки за полученные ответы, оставлять комментарии и отзывы); этап контроля и самоконтроля (используется элемент «Тест», который дает возможность автоматического оценивания, имеет гибкие настройки и возможности автоматического создания индивидуальных тестов).

Использование в технологическом вузе математических пакетов связано с целым рядом проблем. Во-первых, внедрение математических пакетов в учебный процесс связано с изучением интерфейса. В курсе информатики математические пакеты не изучаются, а в дисциплине «Математика» время на знакомство с принципами работы математических пакетов не выделяется. Во-вторых, отсутствие должной квалификации у преподавателей математики. Сложность решения этой проблемы состоит в том, что короткими курсами повышения квалификации эту проблему не решить, так как педагог получит только поверхностные знания о математическом пакете, а непосредственное прикладное значение пакета будет упущено. Еще одной проблемой применения математических пакетов в преподавании математики студентам технологических университетов является недостаточное методическое обеспечение. В последнее время появились книги, описывающие возможности математических пакетов с примерами из различных областей [4]. Однако очень мало книг, которые можно использовать как учебную и методическую литературу в процессе обучения математики в технологическом университете [9].

Использовать математические пакеты необходимо с первых занятий базового курса математики на первом курсе, а затем продолжать в таких дисциплинах, как «Теория вероятностей и математическая статистика», «Численные методы». Использование математических пакетов дополнило бы изучение ряда дисциплин и сократило бы время на выполнение курсовых и дипломных проектов, так как пакеты позволяют свести к минимуму рутинную работу, связанную с выполнением однотипных операций [1]. С их помощью можно повысить наглядность при выполнении работы, продемонстрировать различную графическую информацию.

Заключение

Итак, к современным методам, которые применяются при обучении математике студентов технологических университетов, относятся: проблемная лекция, лекция-диалог, метод проектов, обучение с использованием кейс-задач. К современным технологиям относятся: обучающая система Moodle, математические пакеты MathCAD, MATLAB, Mathematica, Maple и приложение MS Excel. Сложность использования кейс-задач и математических пакетов на практических занятиях по математике заключается в отсутствии ме-

тодических и справочных пособий, отвечающих конкретным задачам и требованиям дисциплины. Разработка таких пособий очень трудоемкая работа. Это связано с тем, что необходимо сохранить строгость изложения материала, отразить сущность дисциплины, наиболее полно раскрыть возможности использования кейс-задач и математических пакетов для студентов различных специальностей и отразить перспективы использования в дальнейшей профессиональной

деятельности. На наш взгляд, решение вышеперечисленных проблем заключается в пересмотре и доработке учебной программы дисциплины «Математика» с целью внедрения в нее изучения математических пакетов и приложений; в создании методических и справочных пособий для использования кейс-задач, математических пакетов MathCAD, MATLAB, Mathematica, Maple и приложения MS Excel при обучении математике студентов технологических университетов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будовская Л.М., Тимонин В.И. Использование компьютерных технологий в преподавании математики // Инженерный журнал: наука и инновации. 2013. № 5 (17). С. 4.
2. Зайчикова И.В. Использование активных и интерактивных методов в обучении студентов-экономистов математическим дисциплинам // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. С.373.
3. Мамаева Н.А., Тривер Т.А., Черникова Н.А. Некоторые аспекты использования кейс-метода в учебном процессе // Научный альманах. 2015. № 5 (7). С. 96-100.
4. Рагулина М.И. Информационные технологии в математике: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.И. Рагулина; под ред. М.П. Лапчика. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
5. Сальникова М.Г. Интерактивные методы в обучении математике студентов технического университета // Преподаватель высшей школы в XXI веке. 2016. № 1. С. 125-129.
6. Сальникова М.Г. О некоторых аспектах преподавания математики в техническом университете в контексте компетентностного подхода // Приволжский научный вестник. 2013. №11 (27). С. 134-138.
7. Федосеев В.М. Использование метода проектов для интеграции инженерной и математической подготовки // В сборнике: Актуальные проблемы профессионального образования в техническом вузе и пути их решения на современном этапе. 2016. С. 92-95.
8. Федосеев В.М., Ягова Е.Ю. Самостоятельная работа студента в виртуальной образовательной среде с элементами самодиагностики // Альманах современной науки и образования. 2008. № 12. С. 206-209.
9. Эсетов Ф.Э., Гаджиева З.Д., Азизова Л.Н. Проблемы использования математических пакетов в преподавании математических дисциплин в вузе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2016. Т. 10. № 2. С. 103-106.
10. Ягова Е.Ю. Приёмы визуализации при обучении математике на основе MATLAB // В книге: Информационные технологии в экономических и технических задачах. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 142-145.

REFERENCES

1. Budovskaya L.M., Timonin V.I. The use of computer technology in the teaching of mathematics. *Journal of Engineering: Science and Innovation*. 2013. no. 5 (17). p. 4. (in Russian)
2. Zaychikova I.V. The use of active and interactive methods in teaching students-economists mathematical disciplines. *Modern problems of science and education*. 2013. no. 6. p. 373. (in Russian)
3. Mamaeva N.A., Triver T.A., Chernikova N.A. Some aspects of the use of the case-method in the educational process. *Scientific almanac*. 2015. no. 5 (7). pp. 96-100. (in Russian)
4. Ragulina M.I. Information technology in mathematics: Textbook. allowance for stud. supreme. ped. training. institutions / M.I. Ragulina; Ed. M.P. Lapchik. Moscow: Publishing Center "Academy", 2008. 304 p. (in Russian)
5. Salnikova M.G.. Interactive methods in teaching mathematics to students of a technical university. *Teacher of higher education in the 21st century*. 2016. no. 1. pp. 125-129. (in Russian)
6. Salnikova M.G. On Some Aspects of Teaching Mathematics in a Technical University in the Context of a Competent Approach. *Privolzhsky Scientific Herald*. 2013. no. 11 (27). pp. 134-138. (in Russian)
7. Fedoseev V.M. Use of the project method for integrating engineering and mathematical preparation. In the collection: Actual problems of vocational education in a technical university and ways of their solution at the present stage. 2016. pp. 92-95. (in Russian)
8. Fedoseev V.M., Yagova E.Yu. Independent work of a student in a virtual educational environment with elements of self-diagnostics. *Almanac of modern science and education*. 2008. no. 12. pp. 206-209. (in Russian)
9. Esetov F.E., Gadzhieva Z.D., Azizova L.N. Problems of the use of mathematical packages in the teaching of mathematical disciplines in the university. *Izvestiya Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*. 2016. V. 10. no. 2. pp. 103-106. (in Russian)
10. Yagova E.Yu. Visualization techniques for teaching mathematics on the basis of MATLAB. In the book: Information technology in economic and technical problems. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference. 2016. pp. 142-145. (in Russian)

Информация об авторе Есаулова Ирина Владимировна (Россия, Пенза)

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Математика»
Пензенский государственный технологический
университет
E-mail: proxorovairina@inbox.ru

Information about the author Esaulova Irina Vladimirovna (Russia, Penza)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of «Mathematics»
Penza State Technological University
E-mail: proxorovairina@inbox.ru



Специфика формирования правовой культуры будущих педагогов дополнительного образования в рамках дисциплины «Образовательное право»

Дисциплина «Образовательное право» в последние годы приобретает все большую значимость в подготовке профессионалов в сфере образования. В данной статье образовательное право рассматривается как отрасль права, изучение которой позволяет будущим педагогам осуществлять свою деятельность в строгих рамках закона. В статье обозначены основные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, преподающие вышеуказанную дисциплину в педагогических вузах. Раскрывается необходимость введения данной дисциплины в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов сферы дополнительного образования в процессе обучения не только в педагогических вузах, но и вузах культуры и искусства. Затронуты некоторые проблемы формирования правовой культуры при подготовке будущих специалистов в творческих вузах, таких как консерватории, институты культуры и искусства. Описаны актуальные тенденции развития современного дополнительного образования. Приведены основные нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательный процесс сферы высшего образования, а также дополнительного образования. В заключении определен перспективный путь некоторого изменения в профессиональной подготовке будущих педагогов дополнительного образования, в основу которого положено более эффективное и глубокое изучение основ образовательного права.

Ключевые слова: Образовательное право, дополнительное образование, педагог дополнительного образования, специалист, отрасль права, образовательные программы, правовой статус



Specificity of formation of legal culture of future teachers of additional education within the discipline «Education law»

The Discipline «Educational law» in recent years has become increasingly important in the training of professionals in the field of education. In this article, educational law is considered as a branch of law, the study of which allows future teachers to carry out their activities within the strict framework of the law. The article identifies the main problems faced by teachers teaching the above discipline in pedagogical universities. The necessity of introduction of this discipline in the conditions of professional training of future teachers of the sphere of additional education in the process of training not only in pedagogical universities, but also universities of culture and art. Some problems of formation of legal culture at preparation of future experts in creative higher education institutions, such as conservatories, institutes of culture and art are touched upon. Current trends in the development of modern additional education are described. The basic legal documents regulating the educational process of higher education, as well as additional education are given. In conclusion, a promising way of some changes in the professional training of future teachers of additional education, which is based on a more effective and in-depth study of the foundations of educational law.

Keywords: Educational law, additional education, teacher of additional education, specialist, branch of law, educational programs, legal status

Введение

В связи с мощным преобразованием социально-экономических условий в нашей стране необходимы соответствующие изменения и усовершенствования в системе профессиональной подготовки будущих специалистов сферы дополнительного образования, которые обеспечивали бы возможность эффективной реализации их в профессиональной деятельности.

Основной целью процесса профессиональной подготовки студентов в вузе является выпуск на рынок труда высококвалифицированного, компетентного специалиста, готового к активности не только в области преподавания тех или иных учебных дисциплин, но способного свободно ориентироваться в нормативно-правовой документации, непосредственно касающейся профессиональной области; знающего основные положения законодательных актов в сфере образования, а также осознающего важность и необходимость предоставления права на получение качественного образования всем субъектам современного общества.

Основная часть

Право на образование – это важная и неотъемлемая часть конституционных прав гражданина РФ, которые принадлежат ему от рождения. Поэтому в ст.43 Конституции РФ закреплены государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации [1, с.13].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» в качестве целей правового регулирования отношений в сфере образования выделил «установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования». [2, с.13]

Образовательное право – одна из важнейших дисциплин, изучение которой было бы полезным для студентов различных вузов, а также для учащихся школ, техникумов и колледжей с целью повышения правовой грамотности самих обучающихся и знакомства с правами и обязанностями всех субъектов, участвующих в образовательном процессе [8].

В последние годы в учебные планы различных педагогических вузов включена дисциплина «Образовательное право» или «Основы образовательного права». В некоторых вузах основы образовательного права преподают студентам в рамках дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности». Но за различными названиями преподаваемых дисциплин кроются нормы образовательного права.

Образовательное право, по мнению значительной части ученых – правоведов является комплексной отраслью права, включающей в себя нормы иных отраслей права, таких как конституционное, семейное, трудовое. Но в последние годы все больше ученых склонны рассматривать образовательное право как самостоятельную отрасль права со своим предметом, специфическими источниками.

Предметом любой отрасли права являются общественные отношения. Особенность предмета правового регулирования образовательного права выражается в специфике общественных отношений, «которые порождаются обширной сферой человеческой деятельности – образованием» [11, с.11].

Для образовательного права характерен и особый субъектный состав, включающий в себя:

1) участников образовательных отношений, к которым Законом об образовании отнесены обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность

2) участников отношений в сфере образования, к которым отнесены участники образовательных отношений и федеральные и региональные государственные органы, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения и т.д. [2].

В процессе изучения дисциплины студенты знакомятся с источниками образовательного права, включающими нормы международного права, Конституцию РФ, Закон РФ «Об образовании в РФ», иные нормативно-правовые акты федерального и регионального уровня, а также акты органов местного самоуправления. Среди источников образовательного права значительную роль играют также локальные нормативные акты, принимаемые самими образовательными учреждениями, что является отличительной особенностью данной отрасли права. К локальным нормативным актам можно отнести Уставы образовательных организаций, Положения, регламентирующие учебный процесс, иные Положения и Правила, разрабатываемые каждой образовательной организацией самостоятельно [11].

Студенты на занятиях знакомятся с правовым статусом образовательных организаций, системой образования, ее государственным регулированием. Значительное место при изучении образовательного права уделяется правовому статусу обучающихся, а также правовому положению работников, осуществляющих образовательную деятельность, основаниям возникновения, изменения и прекращения образовательных правоотношений и юридической ответственности всех участников образовательной деятельности. В последние годы большое внимание уделяется также организации полу-

чения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Одной из важнейших тем для изучения являются образовательные программы, которые определяют содержание образования. Знакомство с видами образовательных программ, порядком их разработки и принятия, а также формами их реализации, изучение образовательных стандартов и федеральных государственных требований создают юридическую базу будущей профессиональной деятельности педагога.

В современных условиях модернизации образования становятся широко востребованными навыки разработки инновационных проектов и программ в сфере образования.

Особый интерес студентов вызывают вопросы, касающиеся профессионального и дополнительного образования, а также особенности реализации образовательных программ. Так, согласно Закона «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование предназначено как для детей, так и для взрослых и оно «направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени» [2].

Знакомясь с правовым регулированием дополнительных общеобразовательных программ, студенты изучают отличительные особенности общеразвивающих и предпрофессиональных программ.

Эти знания необходимы как студентам педагогических вузов, так и студентам вузов, которые осуществляют подготовку специалистов в области дополнительного образования. Выпускники этих вузов в дальнейшем будут осуществлять свою профессиональную деятельность в сфере образования. В своей ежедневной трудовой деятельности будущие научно-педагогические работники, а также административно-управленческий персонал образовательных учреждений различного уровня будут сталкиваться с проблемами соблюдения прав и обязанностей обучающихся, с необходимостью регулирования взаимоотношений между учащимися, их родителями и образовательной организацией, а также с вопросами организации и осуществления учебного процесса в точном соответствии с действующими нормами права.

При этом нельзя забывать о гарантиях соблюдения трудовых прав самих педагогических работников и юридическом закреплении их обязанностей. Важным аспектом для изучения в рамках дисциплины «Образовательное право» являются вопросы взаимоотношения образовательных учреждений с вышестоящими организациями и контролирующими органами, связанные с нормативно-правовым регулированием

деятельности, процедурами осуществления лицензирования и аккредитации.

Если знания и навыки применения методик преподавания различных дисциплин, использования современных образовательных технологий, организации и реализации воспитательного процесса и т.п. студенты получают на протяжении всего периода обучения, то знания в сфере правового регулирования образовательного процесса они получают большей частью на занятиях по «Образовательному праву». Именно эти знания позволят им в дальнейшем избежать значительно количества ошибок в своей профессиональной деятельности и организовать свою работу в четком соответствии с нормами действующего права.

Поэтому ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование закреплял следующие компетенции:

- способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности (ОК-7);

- готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4).

Актуализированный ФГОС ВО, разработанный на основании профессиональных стандартов (ФГОС ВО ++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование также содержит универсальные и общепрофессиональные компетенции, формирование которых может осуществляться в рамках изучения дисциплины «Образовательное право»:

- способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений (УК-2);

- способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1).

Как было отмечено ранее, в условиях современности все более актуальным становится дополнительное образование. Свидетельством тому является «Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. №1726-р.[3].

В документе говорится о том, что «в ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков.

Актуальной становится такая организация образования, которая обеспечивала бы способность человека включаться в общественные и экономические процессы» [3].

Для реализации дополнительного образования также требуется профессиональная подготовка кадров. В условиях тенденции повышения уровня заработной платы педагогов дополнительного образования, возрастает возможность привлечения в эту сферу молодых, высококвалифицированных специалистов.

К тому же для решения таких задач как «разработка инструментов оценки достижений детей и подростков, способствующих росту их самооценки и познавательных интересов в общем и дополнительном образовании, диагностика мотивации достижений личности; повышение вариативности, качества и доступности дополнительного образования для каждого; обновление содержания дополнительного образования детей в соответствии с интересами детей, потребностями семьи и общества» [3], необходимо воспитание и профессиональная подготовка компетентных специалистов в условиях высшего образования.

В дальнейшем, осуществляя свою профессиональную деятельность, будущий педагог сферы дополнительного образования должен уметь хорошо ориентироваться в нормативных документах, регламентирующих процесс обучения в условиях дополнительного образования. К ключевым документам в этой сфере можно отнести вышеупомянутую Концепцию развития дополнительного образования, утвержденную распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, а также Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. N 1008, в тексте которых начинающий специалист сможет найти необходимую информацию.

Будущих специалистов для данного сегмента образования, в том числе и для обеспечения кадрами частного сектора, готовят педагогические вузы, в которых реализуются творческие профили, специальности. Но значительное количество педагогов дополнительного образования получают подготовку в институтах культуры и искусства, а также консерваториях.

И если в педагогических вузах, как было указано ранее, правовая подготовка педагогов осуществляется в рамках дисциплины «Образовательное право», то в творческих вузах и консерваториях внимания этому вопросу уделяется мало. Такие дисциплины, как «Правоведение», «Правовое регулирование в области искусства и культуры», а также «Основы правовых знаний», которые включаются в учебные планы вышеуказанных образовательных учреждений, не дают полного и всестороннего представления о

нормах, регламентирующих образовательный процесс, не прививают навыки анализа и применения на практике нормативно-правовых документов в сфере образования.

Вопрос о направленности образования в творческом вузе определялся спецификой исполнительской подготовки, музыкально-исторической, а также музыкально-теоретической. Однако, в будущем, специалисту данной области, возможно придется реализовывать себя не только как исполнителю, музыковеду, но и как преподавателю, методисту, публицисту, административному работнику. В этой связи, мы полагаем, что введение основ «Образовательного права» необходимо и в условиях реализации образовательной деятельности творческими вузами.

Осуществляя образовательную деятельность в условиях творческого вуза, важно помнить о том, что нормативно-правовая документация, регламентирующая образовательный процесс является идентичной той, что используется в вузах иной, в том числе педагогической, направленности.

Кроме того, в так называемый пакет документов, необходимых для реализации основных профессиональных образовательных программ входит полный перечень учебно-методической документации, разработанный в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по соответствующим в сфере укрупненных групп специальностей и направлений подготовки 53.00.00 Музыкальное искусство, Сценические искусства и литературное творчество, 51.00.00 Культуроведение и социокультурные проекты, 50.00.00 Искусствознание.

При работе над формированием учебно-методической документации специалисту важно не только в совершенстве продемонстрировать знание и владение специальными навыками, но и умение грамотно и точно использовать нормативно-правовую документацию. Это будет отражаться в формировании компетенций, соответствующих ФГОС ВО, распределении часов, правильной и точной формулировке образовательных результатов дисциплин, в использовании необходимой литературы.

Кроме того, реализуя себя в профессиональной деятельности, будущему специалисту возможно придется выступать в роли разработчика основных профессиональных образовательных программ, рецензента, в том числе и от представителя работодателя. В этой связи, будущему специалисту сферы культуры и искусства потребуются знания нормативно-правовых актов различного уровня, регламентирующих образовательный процесс.

К тому же, в условиях постоянного обновления и усовершенствования законодательной базы и, как следствие этого, постоянной корректировки разрабатываемой в соответствии с ней

документации, студентам необходимо выработать умение толковать правовые нормы, сформировать навыки работы с нормативными и иными документами, приобрести опыт проведения сравнительного анализа действующих документов и документов, утративших юридическую силу.[9]

Все эти навыки, а также опыт работы с юридическими документами и документацией, сопровождающей организацию и осуществление учебного процесса студенты могут приобрести в рамках дисциплины «Образовательное право».

В заключение необходимо отметить, что в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, обеспечивающих сопровождение по укрупненным группам специальностей 53.00.00 Музыкальное искусство, уровень специалитета, также обозначены компетенции в сфере права.

К примеру, в стандарте высшего образования по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства представлено требование к формированию следующей компетенции:

- способностью к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявляя уважение к историческому наследию и культурным традициям, толерантность к другой культуре (ОК-3).

Хотя последние годы все больше вузов включают дисциплину «Образовательное право» в учебные планы, необходимо отметить, что не во всех педагогических вузах уделяется достаточное внимание изучению данной дисциплины. Это может быть связано как с незначительным количеством часов, отведенных в учебном плане на изучение этой дисциплины, так и с квалификацией педагогических работников, преподающих указанную дисциплину. Поэтому необходимо уделять больше внимания подготовке специалистов в сфере образовательного права с учетом специфики подготовки специалистов в сфере педагогики, искусства и культуры, в том числе в творческих вузах.

Заключение

Хотя последние годы все больше вузов включают дисциплину «Образовательное право» в учебные планы, необходимо отметить, что не во всех педагогических вузах уделяется достаточное внимание изучению данной дисциплины. Это может быть связано как с незначительным количеством часов, отведенных в учебном плане на изучение этой дисциплины, так и с квалификацией педагогических работников, преподающих указанную дисциплину. Поэтому необходимо уделять больше внимания подготовке специалистов в сфере образовательного права с учетом специфики подготовки специалистов в сфере педагогики, искусства и культуры, в том числе в творческих вузах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) // *Собрание законодательства РФ*, 04.08.2014, N 31, ст. 4398
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) "Об образовании в Российской Федерации" // *Собрание законодательства РФ*, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598
3. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html> (Дата обращения 29.05.2018)
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. № 1008 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». [Электронный ресурс] – URL: <https://rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (Дата обращения 29.05.2018)
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2016 № 1169 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 53.05.01 Искусство концертного исполнительства (уровень специалитета)" (Зарегистрирован 23.09.2016 № 43795) [Электронный ресурс] – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201609270015> (Дата обращения 29.05.2018)
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 № 1426 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)" (Зарегистрирован 11.01.2016 № 40536) [Электронный ресурс] – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201601140005> (Дата обращения 29.05.2018)
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 121 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование" (Зарегистрирован 15.03.2018 № 50362) [Электронный ресурс] – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160004> (Дата обращения 29.05.2018)
8. Алферов А.Н. Образовательное право Российской Федерации, проблемы и перспективы // *Вестник Российского Института Национальных Ценностей*. 2014. № 01.
9. Васькина А.В., Карпукова А.А. Формирование содержания дисциплины «Право социального обеспечения» в педагогических вузах // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 56-1. С. 50-56.
10. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки специалиста сферы культуры и искусства // *Вестник Мининского университета*. 2016. № 1-1 (13). С. 24
11. *Образовательное право: учебное пособие для бакалавров / Под общ. ред. Д.А.Аксеновой*. М.: Книгодел, 2016. 312 с.
12. Mac, John Fortress. *The Disciplined Bettor: Essential Strategies of Success*, p.116.

REFERENCES

1. Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on 12.12.1993) (taking into account the amendments introduced by the RF Laws on Amendments to the Constitution of the Russian Federation No. 6-FKZ of 30.12.2008 N 7-FKZ, dated 05.02.2014 N 2-FKZ, from 11/21/2014 N 11-FKZ) // *Meeting of the legislation of the Russian Federation* ", August 4, 2014, N 31, article 4398
2. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (Edited on 07.03.2018) "On Education in the Russian Federation" // *Collection of Legislation of the Russian Federation* ", 31.12.2012, N 53 (Part 1), Article 7598
3. The concept of development of additional education for children, approved by the order of the Government of the Russian

- Federation of September 4, 2014 No. 1726-r. [Electronic resource] - URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html> (Date of circulation on 05/29/2018)
4. The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of the Russian Federation) of August 29, 2013, No. 1008, Moscow "On Approval of the Procedure for the Organization and Implementation of Educational Activity for Additional General Education Programs." [Electronic resource] - URL: <https://rg.ru/2013/12/11/obrdok.html> (Date of circulation 05.29.2018)
 5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 12.09.2016 № 1169 "On the approval of the federal state educational standard of higher education on specialty 53.05.01 The art of concert performance (the level of specialty)" [Registered on September 23, 2016 No. 43795] [Electronic resource] - URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201609270015> (Date of circulation 05/29/2018)
 6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 04.12.2015 № 1426 "On the approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.01 Pedagogical Education (Bachelor's Level)" (Registered on 01/11/2016 No. 40536) [Electronic resource] - URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201601140005> (Date of circulation 05.29.2018)
 7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2013 № 121 "On the approval of the federal state educational standard of higher education - Bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical Education" (Registered 15/03/2018, No. 50362) [Electronic resource] - URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160004> (Date of circulation 05/29/2018)
 8. Alferov A.N. The educational law of the Russian Federation, problems and prospectsю *Bulletin of the Russian Institute of National Values*. 2014. no. 1. (in Russian)
 9. Vaskina A.V., Karpukova A.A. The formation of the content of the discipline "The Law of Social Security" in pedagogical universities. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017. no. 56-1. pp. 50-56. (in Russian)
 10. Medvedeva T.Yu., Marik V.B. The possibilities of networking in the process of professional training of a specialist in the field of culture and art. *Bulletin of the University of Minin*. 2016. No. 1-1 (13). p. 24 (in Russian)
 11. Educational Law: A Training Manual for Bachelors / Under total. Ed. D. A. Aksenov. Moscow, Knigodel Publ., 2016. 312 p. (in Russian)
 12. Mac, John Fortress. The Disciplined Bettor: Essential Strategies of Success, p.116. (in Russian)

Информация об авторах**Карпукова Альбина Анатольевна**

(Россия, Нижний Новгород)

Старший преподаватель кафедры всеобщей истории, классических дисциплин и права

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

E-mail: Alikata@yandex.ru**Сизова Ольга Алексеевна**

(Россия, Нижний Новгород)

Старший преподаватель кафедры продюсерства и музыкального

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

E-mail: olgasizova88@yandex.ru**Капитонова Янина Александровна**

(Россия, Нижний Новгород)

Педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Дворец детского (юношеского) творчества имени В. Чкалова»

E-mail: kayanina@mail.ru**Information about the authors****Karpukova Albina Anatolievna**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Senior Lecturer of the Department of General History, Classical Disciplines and Law

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: Alikata@yandex.ru**Sizova Olga Alexeevna**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Senior lecturer of the Department of Producing and Music

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: olgasizova88@yandex.ru**Kapitonova Yanina Alexandrovna**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Additional Education Teacher

The house of children's (youth) creativity named after V. Chkalov

E-mail: kayanina@mail.ru



О. Н. Ворошилова

Использование правовых казусов на занятиях по правовым дисциплинам

Объектом исследования данной работы является использование правовых казусов на практических занятиях по правоведению в Азово-Черноморском инженерном институте. Предметом выступает методика работы на практических занятиях по правоведению. В рамках проведенного исследования автор подробно раскрывает особенности использования правовых казусов на данных занятиях. В работе представлены примеры данного вида деятельности и выявлены результаты знаний студентов. При проведении исследования применялись такие общенаучные методы, как описание, сравнение, анализ, дедукция. Методологической основой выступает системный подход к исследованию. Основной вывод по итогам проведенного исследования заключается в том, что использование правовых казусов на практических занятиях по правоведению активизирует любознательность, творческое мышление, подталкивает к самообразованию и положительно влияет на установление хороших взаимоотношений в группе. Практическая значимость исследования определяется повышением интеллектуальной активности студентов АЧИИ в области правовых дисциплин.

Ключевые слова: правовой казус, практическая деятельность, педагогический процесс, нормативные акты, отрасли права, имитация, творческое воображение, самообразование, учебная дисциплина, высшее образование



O. N. Voroshilova

The use of legal incidents in the classroom on legal subjects

The object of research of this work is the use of legal incidents in practical classes on jurisprudence in the Azov-Black Sea Engineering Institute. The subject is the method of working in practical classes on jurisprudence. As part of the study, the author details the use of legal incidents in these classes. The work presents examples of this type of activity and reveals the results of students' knowledge. During the research, such general scientific methods as description, comparison, analysis, deduction were applied. Methodological basis is a systematic approach to research. The main conclusion of the study is that the use of legal incidents in practical classes on jurisprudence activates curiosity, creative thinking, encourages self-education and positively influences the establishment of good relationships in the group. The practical importance of the study is determined by the increased intellectual activity of the students of Azov-Chernomorsky Engineering Institute in the field of legal disciplines.

Keywords: legal incident, practical activity, pedagogical process, normative acts, branches of law, imitation, creative imagination, self-education, academic discipline, higher education

В современных условиях жизни выпускнику высшего учебного заведения приходится сталкиваться с множеством трудностей в практической деятельности и наша задача как можно лучше подготовить его к реальной жизни. Одной из проблем современного профессионального образования является обеспечение высокого качества профессиональной подготовки будущих бакалавров. Одним из критериев, определяющих происходящие изменения в системе профессионального образования, является повышение уровня профессионализма выпускников учреждений профессионального образования на основе формирования профессиональной компетентности [1]. Необходимо подготовить выпускника в соответствии с потребностями личности, государства и общества. Данная проблема обусловлена активной инновационной индустриализацией производства и информатизацией общества. В условиях реализации политики импортозамещения будущим выпускникам придется столкнуться с множеством проблем. Современным работодателям требуются квалифицированные кадры, которые знают не только теорию, но и свободно могут применять ее в практическом поле. Конечно, чтобы сделать процесс обучения более эффективным нам необходимо применять различные методики стимулирующие деятельность студентов. Интерактивное обучение - это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели. Главная цель состоит в создании педагогических условий обучения в вузе, при которых студент сможет стать уверенным в своей интеллектуальной состоятельности, что делает продуктивным сам процесс обучения. Другими словами, интерактивное обучение - это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, а также между самими обучающимися [2]. Этому может помочь введение в преподавание элементов имитации реальной производственной деятельности в виде решения правовых казусов и выполнения тестовых заданий, в процессе решения которых они формируют выводы, высказывают собственные суждения. Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между учеником и учителем, между учеником и учеником [3]. При организации работы студентов невозможно не использовать «естественную проблемность» материала юридического предмета: возможность интерпретации и оценки того или иного правового акта; выбор статьи или решения; обоснование наилучшего варианта и т. п.

Учебная деятельность заключается в поиске решения проблемы - задачи, ведь именно к этому мы и должны подготовить будущих про-

фессионалов. Для современных педагогов, особенно в условиях перехода к компетентностной модели образования, важно то, что игровая деятельность дает больше возможностей для развития самостоятельности, творчества, активности и воображения студентов, формирования у них желания деятельностного освоения мира [4].

По программе учебной дисциплины практическим занятиям отводится гораздо больше времени, чем лекционным, что помогает преподавателю развивать мышление студентов и их практические навыки. Ведь именно на этих занятиях студенты развивают мышление, воображение, активизируют поисковую деятельность и отрабатывают практические знания, полученные на лекции.

Цель данного исследования – рассмотреть особенности использования правовых казусов и тестовых заданий на занятиях по правоведению.

В процессе преподавания правовых дисциплин данный вид практической деятельности используется на практических и семинарских занятиях по различным отраслям права: уголовному, административному, трудовому, муниципальному, наследственному, семейному.

Как подойти к подготовке данного практического занятия? Для успешного преподавания курса правоведения требуется значительная предварительная работа педагога по отслеживанию изменений в правовых отраслях, соответствующая переработка лекций, планов семинарских занятий и других учебно-методических материалов [5]. Необходимо определить тему занятия, поставить для себя задачи и подобрать методы решения, разработать правовые ситуации или тесты и предложить студентам их решить. Решение правовых казусов, позволяет закрепить знания на практике, которые особо значимы для подготовки специалиста. На практическом занятии необходимо продумать этапы учебной работы, включающие инструктаж, объяснение, пробное выполнение работы и контроль. Без отработки на практике теоретические познания не будут закреплены и не найдут применения в практической деятельности будущего специалиста [6]. Сам преподаватель направляет студентов в ходе решения правовых задач, преподаватель может оказывать помощь в виде наводящих вопросов, на занятиях разрешается использование лекционного материала. Но самая главная особенность данного вида деятельности у студентов это неизбежность обращения к первоисточнику, то есть к закону. И предположим, что студент прогулял лекцию и не знает данный материал, ему на помощь спешит первоисточник. Он вынужден его изучить. Как спросите Вы, мы его можем заставить? Ведь поиск решения правового казуса предполагает в ответе номер статьи того или иного кодекса, а чтобы ее узнать ему необходимо вникнуть в

содержание и пусть даже бегло но прочитать статьи, ознакомиться с содержанием данного кодекса. По мнению исследователя В.Н. Кругликова, активное обучение представляет собой такую организацию и ведение образовательного процесса, которые направлены на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого использования, как дидактических, так и организационно-управленческих средств, и методов активизации [7].

В ходе решения правовых задач можно обыгрывать различные дополнительные обстоятельства, предположить дальнейшее поведение субъектов права и последствий их действий. Это вызывает интерес у обучающихся, иногда возникают споры в решении того или иного задания, активные дебаты, что свидетельствует о заинтересованности студентов. А опыт, полученный таким образом, обладает большой убедительной силой. «Готовое» знание не работает в быстро меняющемся мире, и его место должно, по словам Я.А. Коменского, занять «знание, полученное из опыта» [8].

Рассмотрим на примерах данную методику.

«Уголовное право»

Тема данного практического занятия «Понятие преступления. Виды преступлений». В начале семинара мы рассматриваем вопросы данной темы: понятие и категории преступлений, состав преступления, условия уголовной ответственности и лица, ей подлежащие. Далее студентам предлагается самостоятельно решить правовые казусы, например такого плана: «Васнецов решил совершить ограбление магазина ювелирных украшений. Он тщательно продумал план своего ограбления, решил, что нужен сообщник. Позвонил Гордееву и, предложив принять участие. Но Гордеев отказался. Совершил ли Васнецов преступление? Подкрепите свой ответ статьей из УК РФ».

Еще один пример правового казуса: «Васильев выпивал вместе с Ромашкиным. В середине вечера у них завязалась драка. В темноте Васильев ударил последнего в живот. Скорая помощь прибыла к месту преступления спустя один час после происшествия, но Ромашкин от обильной кровопотери скончался. Квалифицируйте действия Васильева. Подкрепите свой ответ статьей УК РФ».

По мнению Воскресенской Е.В. использование данного метода – а именно решения правовых казусов преследует своей целью формирования у студентов навыков квалификации преступлений и восприятия неразрывной связи теории и практики [9].

Другой вариант задания на данную тему, заполните таблицу по теме «Виды преступлений» где понадобится не только УК РФ, но и лекционный материал.

Виды преступлений		
По УКП	По характеру	По степени тяжести
1.против личности	1.корыстные	1.небольшой тяжести
2.....	2.....	2.....
3.....	3.....	3.....
4.....	4.....	4.....
5.....		

Еще один вариант заданий, чтобы разнообразить практическую деятельность студента. Предлагается вставить в определение недостающие слова, например:

«Продолжаемые преступления – это преступления, складывающиеся из ряда преступных действий, направленных к общей цели и составляющих в своей совокупности преступление.

Соучастие – умышленное участие в совершении умышленного преступления».

«Трудовое право»

Выберем тему: «Прекращение трудового договора» Студенты с особым интересом относятся к этой теме и это обусловлено их будущей трудовой деятельностью. По данной теме предлагается решение следующих казусов:

«Иванов неоднократно прогуливал свою работу, в очередной раз, он отсутствовал в течение пяти часов и за это был уволен в связи с неоднократным неисполнением без уважительных причин своих трудовых обязанностей. Иванов уже имел действующее дисциплинарное взыскание в виде выговора за драку в общедоступном месте. Правомерно ли увольнение работника? При ответе сошлитесь на статью ТК РФ». Очень хорошо использовать тестовые задания по данной отрасли, например на тему «Рабочее время»: .

1. Нормальная продолжительность рабочего времени составляет:

- а) не свыше 40 часов;
- б) 42 часа при согласии профсоюза;
- в) 41 час при согласии при согласии местного органа по труду.

2. Работник по совместительству имеет право работать за пределами нормальной продолжительности рабочего времени на условиях внешнего и внутреннего совместительства:

- а) не более трех часов в день;
- б) не более четырех часов в день;
- в) не более двух часов в день.

Так же можно предложить студентам провести имитацию забастовки и потом вместе разобрать механизм ее проведения с точки зрения законности, в соответствии с ТК РФ. Сформировать общее собрание, выбрать председателя и оформить требования коллектива.

«Семейное право»

В ходе занятий студентам предлагается рассмотреть различные ситуации семейных правоотношений в ходе решения правовых казусов. На данную тему предлагаются следующие варианты правовых казусов: «Забей - Ворота и Волкова решили зарегистрировать брак в органах загса. Какую фамилию они могут взять в качестве общей? Подкрепите свой ответ статьей СК РФ».

Или, например такой: «Родители Егора Семенова за злоупотребление алкоголем судом были лишены родительских прав. Супруги Свистуновы, не имеющие детей, через три месяца после этого обратились в суд с просьбой разрешить им усыновление 8-летнего Егора Семенова. Какое решение должен принять суд?»

«Наследственное право»

Несомненно, этот институт права будет очень интересен для учебной аудитории. После изучения раздела гражданского кодекса можно предложить ребятам вот такие правовые казусы: «Марухов был осужден за злостное уклонение от уплаты алиментов на содержание его несовершеннолетней дочери Татьяны. Через несколько лет Татьяна стала известным художником. После ее гибели в авиакатастрофе встал вопрос о разделе наследства. Марухов претендовал на долю в нем, хотя мать Татьяны считала, что он не имеет права на наследство. Кто из них прав? При ответе укажите статью ГК РФ».

Несомненно, целью использования правовых казусов является отработка практических навыков, более глубокое ознакомление студентов с

первоисточниками, а не развлечение. Каждый педагог старается придумывать интересные задания для своих студентов. В ходе решения студенты могут применять данные нормы закона и в своей повседневной жизни, значит, преподаватель помогает окунуться в реальность, освоиться в ней. В ходе решения правовых казусов студенты демонстрируют знания, полученные на лекции. Что примечательно, на таких занятиях очень легко рассмотреть их человеческие качества, отношения друг к другу. На первых занятиях студенты испытывают некоторое неудобство, страх ошибиться в решении, но далее они уже с заинтересованностью могут решать задачи на любые темы, а это и есть развитие самостоятельности, уверенность в себе. При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестает быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана [10].

Итак, решение правовых казусов на занятиях по праву помогает решать многие задачи:

- развитие уверенности в себе;
- развитие самостоятельности;
- закрепление нового материала;
- развитие творческого воображения;
- активизация учебной деятельности.

Применение данного вида практической деятельности студентов на занятиях по праву дает хороший результат, помогает образовательному процессу, способствует повышению интеллектуальной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губаренко И. В., Городова Д. В. Интерактивные технологии обучения в формировании профессиональной компетентности специалиста нового времени // Наука. Искусство. Культура. 2013. № 2. С. 209-214.
2. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАСУ. 2013. 97 с.
3. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ЕГПУ, 2006.
4. Крылова М. Н., Ворошилова О. Н. Деловая игра на практических занятиях по правоведению // Политика, государство и право. 2014. № 3. URL: <http://politika.snauka.ru/2014/03/1426> (дата обращения: 1.06.2018)
5. Ворошилова О. Н. Мультимедиа в преподавании правовых дисциплин в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 23. С. 11-13. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56382.htm> (дата обращения: 1.06.2018)
6. Бычкова А. Я. Об эффективности обучения при выборе методов и приемов дидактической деятельности [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. С. 252-254. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6155/> (дата обращения: 1.06.2018)
7. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. СПб. : ВИТУ, 1998. 308 с.
8. Аверченко Л. К. Имитационная деловая игра как метод развития профессиональных компетенций // Л.К. Аверченко, И.В. Доронина, Л.Н. Иванова // Высшее образование сегодня. 2013. № 10. С. 35-39.
9. Воскресенская Е. В. Применение новых методов обучения в преподавании юридических дисциплин // Успехи современного естествознания. 2008. № 4. С. 71-72.
10. Чолак В. В. Интерактивное обучение // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 3 (21). С. 102-105.

REFERENCES

1. Gubarenko I.V., Gorodova D.V. Interactive technologies of teaching in the formation of professional competence of a specialist of modern times. *Science. Art. Culture*. 2013. no. 2. pp. 209-214. (in Russian)
2. Active and interactive educational technologies (forms of conducting classes) in higher education: textbook / comp. T.G. Mukhin. N. Novgorod, NNGASU. 2013. 97 p. (in Russian)
3. Voronin A.S. Dictionary of terms on general and social pedagogy. Ekaterinburg: State Pedagogical University, 2006. (in Russian)
4. Krylova MN, Voroshilova ON Business game in practical classes on jurisprudence. *Politics, state and law*. 2014. no. 3. URL: <http://politika.snauka.ru/2014/03/1426> (accessed 1 June 2018) (in Russian)
5. Voroshilova ON Multimedia in the teaching of legal disciplines in the university. *Scientific and methodical electronic journal "Concept"*. 2016. V. 23. pp. 11-13. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56382.htm> (accessed 1 June 2018) (in Russian)

6. Bychkova A. Ya. On the effectiveness of teaching when choosing methods and methods of didactic activity [Text] // *Innovative pedagogical technologies: materials of Intern. sci. Conf. (Kazan, October 2014)*. Kazan: Buk, 2014. pp. 252-254. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6155/> (accessed 1 June 2018) (in Russian)
7. Kruglikov V.N. Active training in a technical university: theory, technology, practice. Saint Petersburg, VITU Publ., 1998. 308 p. (in Russian)
8. Averchenko L.K. Imitative business game as a method of developing professional competencies / L.K. Averchenko, I.V. Doronina, L.N. Ivanova. *Higher education today*. 2013. no. 10. pp. 35-39. (in Russian)
9. Voskresenskaya E.V. Application of new methods of teaching in the teaching of legal disciplines. *Successes of modern natural science*. 2008. no. 4. pp. 71-72. (in Russian)
10. Cholok V.V. Interactive training. *Problems of modern science and education*. 2014. no. 3 (21). pp. 102-105. (in Russian)

Информация об авторе

Ворошилова Оксана Николаевна

(Россия, Зерноград)

Доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков Азово-Черноморский инженерный институт
E-mail: von-75@mail.ru

Information about the author

Voroshilova Oksana Nikolaevna

(Russia, Zernograd)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Humanitarian Disciplines and Foreign Languages Azov-Black Sea Engineering Institute



Особенности культурологии как учебной дисциплины: цели, задачи

В данной статье очерчен круг проблем, которые возникают при преподавании дисциплины «Культурология». Культурология очерчивает ряд важных социокультурных проблем, оставаясь по большей части теоретической дисциплиной, идеализирующей культуру и человека. Из-за большого количества интерпретаций культуры цели и задачи курса могут существенно варьироваться. Традиционно в сфере образования «Культурология» сводится к одному из следующих направлений: социальная, историческая или педагогическая культурология. Таким образом, культура изучается на стыке социологии, истории и педагогики, что существенно сужает представление о культуре. Современное понимание культуры максимально широкое, и не вся культура может быть представлена в рамках изучения ее в школе или университете. Культура выступает в качестве образца, модели, педагогической стратегии, ориентированных на традиции, культурную память и культурные нормы и ценности. В этом аспекте культурология как учебная дисциплина мало внимания уделяет современному культурному процессу, в котором большую роль занимают антикультура и контркультура. В реалиях современных культурных преобразований перед культурологией возникает ряд проблем: Стоит ли сводить культурологию только к «положительному» представлению культуры? Каким должно быть понимание культуры? Как учебную дисциплину необходимо ли отождествлять культурологию вообще с педагогической культурологией? Насколько культурология современна? Не должна ли культурология сводиться к методам и способам анализа действительности? Несмотря на важность изучения культуры, в рамках культурологии как учебной дисциплины еще не до конца выработана педагогическая стратегия ее преподавания, при которой культурология стала бы самостоятельной, а не вспомогательной дисциплиной.

Ключевые слова: культурология, методика, культура, ценности, традиция, искусство, педагогика, педагогическая культурология



Features of culturology as an academic discipline: goals, objectives

This article fixes a range of problems that appear during of the teaching of Culturology discipline ". Cultural studies fix a number of important socio-cultural problems but stays first of all a theoretical discipline, idealizing culture and man. The goals and objectives of the course can vary considerably due to the large number of cultural interpretations. Traditionally in the education area "Culturology" consists in one of the following directions: social, historical or pedagogical culturology. So, culture is placed at the turn of the intersection of sociology, history and pedagogy, which specializes the representation of culture. Modern understanding of culture is as wide as possible and not all culture can be represented as part of school or university studying. Culture serves as a mold, model, pedagogical strategy, that oriented to traditions, cultural memory and cultural norms and values. In this aspect culturology as a discipline pays little attention to the contemporary cultural process, but an anticulture and counterculture play an important role in it. In the realities of contemporary cultural transformations culturology gets a number of problems: Is it necessary to show a culturology only as a "positive" side of culture? How to understand the term «culture»? Is it necessary to identify cultural studies in general (as a training discipline) with pedagogical culturology? Is culturology a modern discipline? Should culturology be just methods and ways of reality analyzing? Despite of the importance of culture studying, in limits of cultural studies as an academic discipline, the pedagogical strategy for teaching has not been developed enough, in which cultural studies would become not an auxiliary but independent discipline.

Keywords: culturology, methodology, culture, values, tradition, art, pedagogy, pedagogical culturology

Изучение культуры на современном этапе весьма разнообразно. Высокие темпы развития культуры с эпохи Просвещения были связаны с активным включением в мир западной культуры ценностей других народов, которые предлагают иную концепцию культурного развития, иную стратегию, иное представление о культуре как таковой. Множество определений культуры предполагает различные подходы к ее постижению. В условиях современности культура – самое динамичное явление, охватывающее абсолютно всю деятельность человека.

Обращает на себя внимание и тот факт, что человек всегда стремится раздвигать границы культуры, осваивая /отвоевываая у природы и сознания все новые и новые артефакты и образы. Таким образом, развитие культуры сегодня связано с расширением понятия культура и с конкретизацией этого понятия в рамках определенной идеологии, науки, методологии. Известный российский культуролог А.Я. Флиер дает следующее определение культуре: «Культура – это сформировавшаяся в процессе эволюции жизни на Земле поведенческая программа, обеспечивающая коллективный характер деятельности и образа жизни людей, их взаимодействие и коммуницирование» [1, с.11], но и выделяет критерии культуры: «Главный критерий различия между культурой и «не культурой» – повторяемость. В культуре действия и взаимодействия, приводящие к позитивному результату, повторяются (если нет каких-то особых причин, мешающих этому), становятся в той или иной мере устойчивыми» [2].

По мнению С.Н. Иконниковой, «В современном мире культура приобретает значение фактора консолидации и сплочения общества, преодоления тенденций изоляционизма, выработки национально-этнического самосознания и чувства причастности к историческому процессу. Культура находится в процессе изменений, от ее уровня существенно зависят темпы трансформации общества, социальная эффективность реформ, формирование идентичности нового типа личности».[3]

Культура сегодня – это динамичная развивающаяся самоорганизующаяся система, подстраивающаяся под темпы развития общества, науки. Например, американский философ Фредрик Джеймисон особое внимание обращает на визуальные характеристики культуры, связывая визуальность с самой реальностью, в которой культуре необходимо сохранять свой статус [4, с.164].

Так как существует множество дискуссий о статусе самой науки, большое внимание в этой связи занимает культурология как учебная дисциплина. Ее цели и задачи – расширение /сужение понимания культуры или выработка определенного отношения к реальности? Как в случае с семиотикой, преумножающей ценности каждого отдельного культурного образа, возможно, куль-

турология должна развить особое символическое отношение человека к реальности, чтобы за каждым конкретным предметом человек видел значимый для себя символический образ. И.М. Быховская отмечает, что для культурологии в отличие от других наук «действительно, важно, не что я изучаю, а как я изучаю» [5, с.31]. В.И. Грачев в статье «Современный статус культурологии как интегральной науки о культуре» определяет следующую проблематику культурологии: «Специальной проблемой культурологии является процесс формирования и трансформации смыслов и символов в культуре, рождение новых идей в процессе диалога и иных коммуникаций между людьми» [6, с.].

«Бурное» развитие культуры в «неудобную» позицию ставит традицию. Традиция все больше теряет свою значимость, превращаясь не в ценность, а в сдерживание культурного прогресса. Не случайно, в то время, когда культура начинает активно развиваться, человек осознает важность прошлого. Так, развитие музеев и библиотек в своей ретроспекции свидетельствуют о том, что человек всячески пытается замедлить развитие культуры.

В условиях современности происходит переоценка ценности самой традиции. Как отмечают В.А. Фортунатова, Е.В. Валеева в статье «Иномерный человек в условиях культурной иномерности»: «Культурные традиции часто становятся лишь элементами современного дизайна. Будущее не создается пафосными усилиями поколений, а мозаично складывается из фрагментов идей и эпох в эклектичный модный имидж. В этих условиях мы сталкиваемся с иномерностью классики и иномирностью ее потребителей» [7, с.58]. Под иномерностью авторы понимают «оторванность молодого поколения от мира классической культуры и традиции» [7, с.58], что диктует современному образованию решение проблемы преодоления иномерности.

В традиционном обществе человек и культура взаимно дополняли друг друга. Культура была защитным щитом от реальности и полем его (человека) активной деятельности. В настоящее время культура все больше проявляет свои властные позиции, так как в своем развитии превосходит человека. Для сознания человека прошлого, когда культура выражалась в повторении и самоповторении, традиция была важна, сохраняя преемственность развития. Сейчас же каждый день появляется что-то новое, что интересует человека, но не вписывается в традиционные культурные рамки (антикультура, контркультура).

В своем развитии культура существенно опередила человека, а потому потерялась гармоничная связь между человеком и культурой. Сегодня культурой человек оказывается недоволен по двум причинам. Во-первых, культура наиболее полно проявляется при изучении прошлого, а не во взглядах на будущее. Привязанность человека

к медийным образам прошлого позволяет современному человеку оценивать и настоящее, и будущее с позиции прошлого, используя ценности ушедших культурных эпох. Один из повторяемых тезисов современного человека «Раньше было лучше» – констатация факта того, что на современную культурную ситуацию человек смотрит ценностями старого мира.

Во-вторых, культура – это часть прошлого, она «реанимирует» старые ценности и нормы и подчиняет с помощью них человека, поэтому современная молодежь равнодушно относится к изучению культуры, предполагая, что это навязывание ценностей и норм, которые не функционируют в современном обществе.

Таким образом, культурология как учебная дисциплина может восприниматься как наука о прошлом культуры. В связи с этим важной проблемой современной культурологии оказывается изменение представлений о культуре как прошлом опыте и построение такой модели образовательного процесса, в которой человек и культура будут «совпадать» в реальности.

В определении культуры важное значение имеет восприятие культурных феноменов с позиции ценностей традиционной европейской культуры. Важным встает вопрос, а может ли у культуры быть кризис? Или это то состояние развития, когда человек и культура теряют гармонию? Не случайно недовольство человеком культурой выливается сегодня в развитие ирреальности – тех областей человеческой активности, когда он может выйти за рамки культуры. Если обратиться к истории европейского искусства, то можно заметить, что с каждой эпохой оно все больше уходит в сферу посткультурной реальности, которая помогает человеку выходить за рамки культуры, не нарушая ее целостность. Развитие фантастики, появление виртуальной реальности, базирующихся на иных культурных архетипах, позволяет, находясь в привычных культурных рамках, выходить за ее пределы. Подобного рода эксперименты свидетельствуют о поиске человеком современной для себя культуры, не обремененной традициями и ценностями традиционного общества.

В связи с этим опять же важным оказывается вопрос о том, как преподавать культурологию и на какие определения культуры ориентироваться? Стоит ли заменять современное представление о культуре, созданное мультимедийным пространством, культурным поворотом в прошлое, на фоне которого четко просматриваются ценности и смыслы традиционной / высокой культуры?

Если рассматривать культуру как деятельность, то важным оказывается вопрос о том, что должна воспитывать культурология в студенте. Можно ли сводить культуру только к нравственным примерам и воспринимать культурологию как отрасль педагогики, или же культурология должна помогать расширять студенту сознание,

чтобы он мог использовать полученные при изучении дисциплины знания и навыки в своей профессиональной деятельности. Современные условия развития культуры выделяют разнообразные культурные практики в формировании гармонической личности, «вобравший в себя наибольшее количество желаемых личностных качеств» [8].

В русле педагогики особую актуальность занимают этические и культурные нормы, ценностные ориентации, способствующие развитию личности, а также «перед образованием стоит задача формирования целостной визуальной культуры человека с самого раннего возраста как на вербальном, так и на невербальном уровне» [9]. Профессиональная этика будущего педагога «сопряжена с гуманистическими идеями современного высшего образования и подготовкой педагога будущего, образованного и владеющего качествами нравственно-культурного человека» [10].

В условиях глобализации культура все больше приобретает универсальные черты, причем большое внимание уделяется европейской культуре, служащей сегодня образцом для подражания. Но, так как европейская культура в настоящее время преодолевает культурный сдвиг в сторону персональных ценностей индивида, традиционная культура не всегда способна противостоять натиску эгоцентризма, в результате чего теряются базовые ценности общества.

Важной проблемой современной культурологии оказываются межкультурные взаимодействия представителей различных культур, которые оказывают сегодня ведущее влияние на становление личности. По мнению С.Н. Иконниковой, «В новых условиях формируется тип гражданина мира – специалиста – профессионала, успешно действующего в культурной среде разных стран, владеющего многими иностранными языками, с интересом и уважением относящегося к культурным достижениям народов. Вместе с тем современный гражданин мира эмоционально и духовно связан со своей национальной культурой, и это определяет его самосознание, патриотизм и любовь к отечеству» [11, с.8]. О необходимости такого понимания «гражданина мира» свидетельствуют, например, результаты социокультурного исследования «Ваше мнение о культуре», проведенного в 2014 г. в Нижнем Новгороде [12]. По данным исследования основной проблемной зоной современной культуры являются межэтнические взаимодействия. Возникающая между этносами напряженность связана, в первую очередь, с признанием ценностей только своей культуры этническими группами Н.Новгорода.

Также проблемным встает вопрос о месте и роли современного искусства в жизни человека. По данным упомянутого выше исследования было определено, что часто понимание культу-

ры заменяет собой понимание искусства, когда к анализу искусства человек подходит с позиции традиции, культурных норм и ценностей. И если он их находит, то современное искусство, каким бы оно ни было, он воспринимает как искусство. В случае же расхождения ценностных ориентиров, новое в искусстве воспринимается как антикультура. Поэтому важно научить студентов разграничивать культуру и искусство, чтобы снизить напряженность между человеком и современным искусством.

Искусство – это, в некотором смысле, аномалия культуры, выход за ее пределы. Оно активно расширяет поле культуры, внося в него новое содержание и ценности. Развитие искусства все больше включает человека в мир фантазийной культуры. Иллюзии, аллюзии, реминисценции, атрибуции, стереотипы – это все инструменты, с помощью которых культура становится важным механизмом постижения реальности. Сведение искусства к культуре свидетельствует о том, что с каждой эпохой понимание культуры становится более гибким. С каждой эпохой у нее появляются новые функции, расширяющие зону влияния культуры на человека, как, например, это произошло с развлекательной функцией массовой культуры. Так как развитие массовой культуры начинается в тот момент, когда у культуры появляется осознанная власть над человеком, культу-

ра создает систему ценностей, в которую человек должен вписываться, стремясь за быстрым темпом ее развития.

Культурология, таким образом, должна выстраивать логику взаимодействия человека с культурой. PR, реклама во многом базируются на культурных механизмах влияния культуры на человека, когда уже не человек выбирает культуру, а культура подстраивает человека под себя. Культурология как учебная дисциплина может быть абсолютно разной, но она должна давать человеку практические навыки того, как анализировать необъятный культурный мир, все больше расширяющий свою власть над человеком. Возможно, будущее культуры лежит за посткультурой (культура, возникающая в сознании человека и выражающаяся в фантастике и создании иных культурных миров), с которой человек стремится сродниться, а задача культурологии должна сводиться к осовремениванию представлений человека о культуре.

В большей степени культурология может восприниматься как прикладная наука, дающая инструментарий для анализа любых форм культуры. В этом плане культурология нам видится наиболее приемлемой в том смысле, что дает инструменты познания реальности и может быть практико-ориентированной дисциплиной, помогающей решать важные стратегические задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Флиер А.Я. Системное обоснование теории культуры // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 3 (77). С. 10-18.
2. Флиер А.Я. Социальная реальность глазами культуролога [Электронный ресурс] // Культура культуры. 2015. Т. 4. № 4 (8). С. 6. URL: <http://cult-cult.ru/social-reality-as-viewed-by-a-culturologist/> (дата обращения: 19.05.2018).
3. Иконникова С. Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации // Вопросы культурологии. 2008. № 1. С. 4-8.
4. Jameson F. *Signatures of the visible*. New York: Routledge, 1990.
5. Быховская И.М. «Социальное» сквозь призму «культурного»: в поисках адекватной оптики // Культура и образование. 2015. № 2 (17). С. 27-32.
6. Грачев В.И. Современный статус культурологии как интегральной науки о культуре [Электронный ресурс] // Культура культуры. 2018. № 2 (18). С. 9. URL: <http://cult-cult.ru/contemporary-status-of-culturology-as-an-integrated-science-of-culture/> (дата обращения: 19.05.2018).
7. Фортунатова В.А., Валева Е.В. Иномерный человек в условиях культурной иномерности // Человек. 2018. № 1. С. 57-69.
8. Bingham W. *Leadership* // *The Psychological Foundation of Management*. N.Y., 1927.
9. Сырова Н.В., Чикишев В.Н. Визуальная культура как средство формирования общей профессиональной культуры человека [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 5. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/754> (дата обращения: 19.05.2018).
10. Бичева И.Б., Варивода В.С. Структура и содержание профессиональной этики будущего педагога: теоретико-образовательный контекст [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 6. <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/233> (дата обращения: 19.05.2018).
11. Иконникова С.Н. Контуры и перспективы исторической культурологии // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 1. С. 6-14.
12. Материалы социокультурного исследования «Культура и псевдокультура провинции: социокультурное исследование г. Нижнего Новгорода». Материалы Всероссийского вебинара НГПУ им. К. Минина и Нижегородского Центра современного искусства «Арсенал». Н. Новгород: ООО «ЗУМ», 2014. 37с.

REFERENCES

1. Flier A.Ya. Systemic justification of the theory of culture. *Bulletin of Moscow state university of culture and arts*. 2017. no. 3 (77). pp. 10-18. (in Russian)
2. Flier A.Ya. Social reality through the eyes of a culturologist [Electronic resource]. *Culture of Culture*. 2015. V. 4. no. 4 (8). pp. 6. URL: <http://cult-cult.ru/social-reality-as-viewed-by-a-culturologist/> (accessed 19.05.2018). (in Russian)
3. Ikonnikova S. Vectors and orientations of culturology in the space of globalization. *Questions of culturology*. 2008. no. 1. pp. 4-8. (in Russian)
4. Jameson F. *Signatures of the visible*. New York: Routledge, 1990.

5. Bykhovskaya I.M. The social through the lens of the cultural: searching for appropriate viewings system . *Culture and Education*. 2015. no. 2 (17). pp. 27-32. (in Russian)
6. Grachev V.I. Contemporary status of culturology as an integrated science of culture [Electronic resource]. *Culture of Culture*. 2018. no. 2 (18). pp. 9. URL: <http://cult-cult.ru/contemporary-status-of-culturology-as-an-integrated-science-of-culture/> (application date: 19.05.2018). (in Russian)
7. Fortunatova V.A., Valeeva E.V. Inomernyi Inome person in conditions of cultural inomernosti *Human*. 2018. no. 1. pp. 57-69. (in Russian)
8. Bingham W. *Leadership // The Psychological Foundation of Management*. N.Y., 1927.
9. Syrova N.V., Chikishev V.N. Visual culture as a means of forming a common and professional culture of a person [Electronic resource]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018. V. 6. no. 1 (22). pp. 5. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/754> (application date: 19.05.2018). (in Russian)
10. Bicheva I.B., Varivoda V.S. Structure and maintenance of professional ethics of future teacher: teoretiko-obrazovatelnyy context [Electronic resource]. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2016. no. 3 (16). pp. 6. <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/233> (application date: 19.05.2018). (in Russian)
11. Ikonnikova S.N. Perspective historical of culturology. *Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture and Arts*. 2012. no.1. pp. 6-14. (in Russian)
12. Materials of socio-cultural research "Culture and pseudo-culture of the province: socio-cultural research of Nizhny Novgorod." Materials All-Russian webinar Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University and Center for Contemporary Art "Arsenal". N.Novgorod, ZUM Publ., 2014. 37 p. (in Russian)

Информация об авторах

Шмелева Наталья Владимировна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент кафедры философии и общественных наук, кандидат филологических наук, доцент.
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
E-mail: shmelevanv@mail.ru

Спаский Алексей Николаевич

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент кафедры философии и общественных наук, кандидат политических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
E-mail: cpal@mail.ru

Information about the authors

Shmeleva Natal'ya Vladimirovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor of the Department of philosophy and social Sciences. PhD in Philology, Associate Professor. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
E-mail: shmelevanv@mail.ru

Spasskii Aleksei Nikolaevich

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor of the Department of philosophy and social Sciences. Ph. D. in Political Sciences, Associate Professor. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
E-mail: cpal@mail.ru



Методика выполнения фитнес-упражнений с помощью гамака

В данной статье авторы представляют комплексную методику выполнения биомеханических упражнений в течение часа занятий в фитнес клубе с помощью гамака. Гамак специальный спортивный снаряд, имеющийся в фитнес-клубах. Как показали проведенные исследования в течении часа было выполнено 95 упражнений направленных не только на оздоровление организма человека, но и на изучение проблемы биомеханики движений тела человека. В методике показаны, конкретные поза – движения с различными видами физических упражнений в технике асан йоги. Важно понять биомеханику движения тела человека при выполнении упражнений в гамаке, обращается особое внимание на изменение относительного центра тяжести занимающихся, особенно при выполнении перевернутых асан. В течение года изучались занятия аэройгой женщин 30-40 лет, регулярно занимающихся в фитнес-клубе «Real-force» г. Краснодара.

Ключевые слова: фитнес, упражнения, биомеханика, движения в гамаке, оздоровительные технологии, методика, занятия



How to perform fitness exercises using hammock's

In this article the authors present a complex method of performing biomechanical exercises during an hour of training in a fitness club with a hammock. Hammock special sports equipment available in fitness clubs. As shown by the conducted research within an hour 95 exercises were performed aimed not only at improving the human body, but also to study the problem of biomechanics of human body movements. The methodology shows specific posture-movements with different types of physical exercises in the technique of yoga asanas. It is important to understand the biomechanics of human body movement when performing exercises in hammocks, special attention is paid to the change of the relative center of gravity engaged, especially when performing inverted asanas. During the year studied classes aerology women of 30-40 years, regularly engaged in fitness club "Real force" in the city of Krasnodar.

Keywords: fitness, exercise, biomechanics, motion in the hammock, health technologies, methods ,classes

Представленная методика упражнений относится к новому поколению оздоровительных технологий, которое направлено на развитие знаний и умений о собственном организме [1, 2, 3].

Методика проведения занятий состоит из трех основных частей: подготовительной, основной, заключительной. Мы объединили все упражнения по смыслу и получили 95 упражнений, которые выполняются в фитнес-клубе, с помощью сертифицированно-

го тренера Назаренко Надежды за один час занятий. В течение года изучались занятия аэройогой женщин 30-40 лет, регулярно занимающихся в фитнес-клубе «Real-force» г.Краснодара (Трофимова О.С.) [7]. Представленная методика может использоваться не только для изучения оздоровительных технологий, но и готова к использованию на практике, т.к. указаны упражнения, время и технология выполнения (Овчинников Ю.Д., Минченко В.Г., Терентьева И.С.) [5, 8].

№	Упражнения	Время, мин	Техника выполнения
Подготовительная часть			
1	Раскрытие тазобедренного сустава	0,5	Переставляем ногу через гамак, садимся, расправляя ленту до колен и избегая прогиба в поясничном отделе позвоночника
2	Наклоны головы	0,5	Сидя в гамаке, выполняем наклоны головы в одну сторону и другую
3	Круговые движения в плечевых суставах	0,5	Сидя в гамаке, выполняем круговые движения в плечевых суставах вперед и назад, макушкой тянемся вверх
4	Округление спины	0,5	Сидя в гамаке, руки вперед, отталкиваем ленту, выполняем выдох, возвращаемся в исходное положение
5	Наклоны туловища	0,5	Сидя в гамаке, наклонить туловище к бедру, сопровождая наклон руками. Выполнить влево и вправо
6	Скручивание туловища в наклоне	0,7	Сидя в гамаке, наклонить туловище к бедру, ближнюю руку положить на другое бедро, дальнюю руку потянуть в сторону наклона через голову, взгляд в противоположную сторону. Выполнить влево и вправо
7	Вращение в голеностопном суставе	0,5	Сидя в гамаке, избегая прогиба в пояснице, поочередно выполнить вращение стоп в голеностопном суставе.
Основная часть			
8	Переход в положение «сидя на гамаке»	0,3	Собрать ленту, находящуюся спереди и перебросить ногу через гамак
9	Переход в положение «стоя в гамаке»	0,3	Спустить гамак под колени, встать на стопу, выпрямиться и затем поставить вторую стопу
10	Бадха Конасана (поза связанного угла)	1	Стоя в гамаке, опуститься, сложив стопы подошвой вместе, разведя колени в стороны за гамаком, перенести вес тела вперед, сложить руки в намасте (ладони вместе), опустить таза, раскрыть тазобедренные суставы.
11	Перевернутая Бадха Конасана (поза связанного угла)	1	Опуститься вперед, касаясь ладонями пола. Сложить руки в замок за спиной.
12	Переход в положение «стоя в гамаке»	0,4	Подтянуть себя, перейти в позу связанного угла, развернуть стопы, подняться.
13	Переход в положение «вис по пах»	0,4	Выводим правое колено вперед, опираемся на одноименную ленту, перехватываемся за неё руками, а вторая нога, прямая, упирается в левую ленту и скользит по ней. Переходим сначала в планку, затем в вис под пах. (Можно выполнять и в другую сторону)

14	Адхо Мукко Шванасана (собака мордой вниз)	0,9	Ноги поднять до параллели с полом, руки вытянуть вперёд, голову опустить.
15	Круговые движения ногами в висе под пах	1	Остаться в исходном положении, таз под отвесом, поднять голову, выпрямить руки так, чтобы лучезапястный сустав находился под плечевым, выполнять круговые движения ногами, фиксируя поясницу.
16	Адхо Мукко Шванасана (собака мордой вниз «на трёх ногах»)	0,5	Поставить одну ногу на пол, вторую выпрямить, обвив ленту.
17	Переход в положение «стоя на полу»	0,3	Опустить вторую ногу на пол, аккуратно, с округленной спиной выходим из гамака
18	Компенсация	0,2	Гамак спереди. Опустить руки в гамак, сложив ладони вместе, выполнить наклон вперёд
19	Боковые вытяжения	1	Оставляя таз в неподвижном состоянии, уводить корпус в одну сторону, затем в другую.
20	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Сгибая ноги в коленях и округляя спину, поднимаемся
21	Тадасана (поза горы)	1	Выполняем узкий ленточный захват кистей рук, проходим вперёд так, чтобы ноги, туловище и голова остались в одной плоскости, руки, с разогнутым локтевым суставом, увести за голову, подняться на носочки.
22	Вирахадрасана I (Воин I)	1,5	Выполняем правой ногой шаг назад, левая согнута в коленном суставе под прямым углом, ленты гамака натянуты.
23	Вытяжение задней поверхности бедра левой ноги	0,5	Опускаем правую ногу на колено, выпрямляем левую ногу в коленном суставе
24	Переход в положение «стоя на полу»	0,3	Подтягиваем левую ногу к правому колену, становимся на стопы и поднимаемся с округленной спиной
25	Тадасана (поза горы)	1	Выполняем узкий ленточный захват кистей рук, проходим вперёд так, чтобы ноги, туловище и голова остались в одной плоскости, руки, с разогнутым локтевым суставом, увести за голову, подняться на носочки.
26	Вирахадрасана I (Воин I, ленточный захват кистей)	1,5	Выполняем левой ногой шаг назад, правая согнута в коленном суставе под прямым углом, ленты гамака натянуты.
27	Вытяжение задней поверхности бедра правой ноги	0,5	Опускаем левую ногу на колено, выпрямляем правую ногу в коленном суставе
28	Переход в положение «стоя на полу»	0,3	Подтягиваем правую ногу к левому колену, становимся на стопы и поднимаемся с округленной спиной
29	Вирахадрасана I (Воин I, гамак сложен в четверо)	1,5	Сложить гамак вчетверо. Правую ногу опустить в гамак, растянуть от ягодиц до колена, ладони положить на ленту, левую стопу не отрывать от пола, выполнить толчок вперёд, при этом правая стопа натянута на себя
30	Вирахадрасана II (Воин II, гамак сложен в четверо)	1,5	Развернуться в левую сторону, руки в стороны, добиться вытяжения внутренней поверхности бедра
31	Наклоны в Вирахадрасане II	0,5	Выполнить наклон корпуса в разные стороны

32	Скручивания в Вирахадрасане II	0,5	Руки сложить в намасте, левый локоть завести за правое колено, скручивая корпус вправо.
33	Продольный шпагат	1	Спустить ленту гамака на лодыжку, выпрямить обе ноги, стопы параллельны ноге
34	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Вернуться в исходное положение, опустить правую ногу на пол.
35	Вирахадрасана I (Воин I, гамак сложен в четверо)	1,5	Сложить гамак вчетверо. Левую ногу опустить в гамак, растянуть от ягодиц до колена, ладони положить на ленту, правую стопу не отрывать от пола, выполнить толчок вперёд, при этом левая стопа натянута на себя
36	Вирахадрасана II (Воин II, гамак сложен в четверо)	1,5	Развернуться в правую сторону, руки в стороны, добиться вытяжения внутренней поверхности бедра
37	Наклоны в Вирахадрасане II	0,5	Выполнить наклон корпуса в разные стороны
38	Скручивания в Вирахадрасане II	0,5	Руки сложить в намасте, правый локоть завести за левое колено, скручивая корпус влево.
39	Продольный шпагат	1	Спустить ленту гамака на лодыжку, выпрямить обе ноги, стопы параллельны ноге
40	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Вернуться в исходное положение, опустить левую ногу на пол.
41	Компенсация	0,3	Гамак спереди. Опустить руки в гамак, сложив ладони вместе, выполнить наклон вперёд
42	Отведение таза в сторону	0,5	Оставляя корпус в неподвижном состоянии, увести таз в одну сторону, затем в другую.
43	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Сгибая ноги в коленях и округляя спину, поднимаемся
44	Переход в положение «вис под лопатки»	0,3	Расположить гамак строго на нижней части лопаток, отойти назад, прогибаясь назад, облокотиться на гамак
45	Уштрасана (верблюд, с опорой на ногу)	2	Правую ногу оставить опорной, левую завести назад и обхватить обеими руками, при этом колено должно быть заведено назад. Вернуться в исходное положение и сделать так же с другой ногой.
46	Уштрасана (верблюд)	0,5	Завести обе ноги назад, повиснуть на лопатках и обеими руками взяться за стопы, голову назад не запрокидывать.
47	Поза марионетки	0,5	Грудины под отвесом, на прямых ногах перенести вес вперёд, гамак в подмышечных впадинах, через согнутые колени, расправляя руки в стороны, перейти в исходное положение.
48	Вирахадрасана I (Воин I, вис под лопатки)	1	Правой ногой выполнить шаг вперёд и согнуть под прямым углом в колене, левой ногой шагнуть назад и выпрямить, прогнуться в грудном отделе позвоночника назад, сложив ладони вместе
49	Вращение в тазобедренном суставе	0,5	вывести левую ногу вперёд, широко расставив ноги, выполнить вращение тазом в одну и в другую сторону
50	Вирахадрасана I (Воин I, вис под лопатки)	1	Левой ногой выполнить шаг вперёд и согнуть под прямым углом в колене, правой ногой шагнуть назад и выпрямить, прогнуться в грудном отделе позвоночника назад, сложив ладони вместе

51	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Выпрямить ноги и шагать назад до полного становления на ноги.
52	Компенсация	0,3	Гамак спереди. Опустить руки в гамак, сложив ладони вместе, выполнить наклон вперёд
53	Округление спины	0,3	Отпустить гамак, наклониться ниже к ногам, обхватить ноги код коленями
54	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Сгибая ноги в коленях и округляя спину, поднимаемся
55	Переход в положение «лёжа в гамаке» кувырком	0,5	Расправляем перед собой гамак, правую ногу ставим в него на глубину 30-45 см, берём дальний край, разворачиваемся спиной к гамаку, покрываем плечи гамаком, берёмся обеими краями (пальцы внутри), выпрямляем руки и подпрыгиваем, кувыряясь вперёд
56	Отдых лёжа в гамаке	2,5	Расправляем гамак, голова должна находить в нём. руки либо за головой вне гамака, либо вдоль тела
57	Халасана (поза плуга)	0,5	Расправляем гамак, чтобы плечи были накрыты в один слой ткани, держимся за гамак и накручиваем его на руки, поднимаем ноги вверх и опускаем к голове
58	Шалабхасана (поза саранчи)	0,5	Вытягиваем всё тело в одну линию и возвращаемся обратно
59	Ширшасана (стойка на плечах)	0,7	Сгибаем ноги в коленях, поднимаем вверх, обвивая стопами ленты. Всё тело должно быть напряжено, таз выталкиваем вперёд
60	Халасана (поза плуга)	0,5	Опускаем ноги, сгибаем их в коленном суставе, выпрямляем ноги над головой
61	Продольный шпагат	1	Правую ногу опускаем на пол(полностью стопа опущена), переносим вес тела назад, растягивая заднюю поверхность правой ноги и переднюю поверхность левой
62	Халасана (поза плуга)	0,3	Возвращаем опорную ногу в гамак
63	Продольный шпагат	1	Левую ногу опускаем на пол(полностью стопа опущена), переносим вес тела назад, растягивая заднюю поверхность левой ноги и переднюю поверхность правой
64	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Опускаем вторую ногу, с округленной спиной поднимаемся, освобождая себя от гамака
65	Компенсация	0,3	Гамак спереди. Опустить руки в гамак, сложив ладони вместе, выполнить наклон вперёд
66	Округление спины	0,3	Отпустить гамак, наклониться ниже к ногам, обхватить ноги код коленями
67	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Сгибая ноги в коленях и округляя спину, поднимаемся
68	Переход в положение «лёжа в гамаке»	0,4	Гамак перед собою, расправить, правым коленом шагаем в гамак, растягивая ткань, ложимся в гамак лицом вниз
69	Поза отдыха	3	Расслабив тело, опустив руки и голову вниз, лежим
70	Адхо Мукко Шванасана (собака мордой вниз) на широком гамаке	1	Освобождаем верхнюю часть тела, вытягиваем руки вперёд, при этом колени накрыты тканью.
71	Вытяжение	2	Инструктор подходит к занимающемуся, берётся за запястья, вытягивая его ближе к себе, наступаем на ладони и слегка толкаем в поясницу

72	Уттанасана (наклон вниз)	0,5	Аккуратно наклоняемся ближе к бёдрам и руками обхватываем стопы
73	Переход в положение «стоя на полу»	0,3	Отпускаем хват руками, опускаем стопы на пол, спуская гамак под пах, выпрямляем спину
74	Компенсация	0,3	Гамак спереди. Опустить руки в гамак, сложив ладони вместе, выполнить наклон вперёд
75	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Сгибаем ноги в коленях и округляя спину, поднимаемся
76	Переход в «вис под крестец»	0,3	Гамак за спиной, супинируя кисти рук, берём широкий хват гамака, натягиваем ленту и опускаем крестец в гамак, поднимаем ноги вверх, выпрямляя руки
77	Поза летучей мыши	0,5	Разводим ноги широко в стороны, обхватывая гамак, соединяем стопы вместе, опускаем хват рук
78	Эка Пада Раджа Капотасана (поза голубя) с прямой ногой	0,5	Правую ногу выпрямляем сначала в сторону, затем заводим назад, за спину, носок при этом натянут; руки заводим за спину и складываем ладонями вместе
79	Эка Пада Раджа Капотасана (поза голубя)	0,5	Обеими руками выполняем хват правой стопы
80	Поза летучей мыши	0,5	Возвращаем руки и правую ногу и соединяем стопы вместе
81	Эка Пада Раджа Капотасана (поза голубя) с прямой ногой	0,5	Левую ногу выпрямляем сначала в сторону, затем заводим назад, за спину, носок при этом натянут; руки заводим за спину и складываем ладонями вместе
82	Эка Пада Раджа Капотасана (поза голубя)	0,5	Обеими руками выполняем хват левой стопы
83	Поза летучей мыши	0,2	Возвращаем руки и левую ногу и соединяем стопы вместе
84	Переход в положение «вис под крестец»	0,2	Подтягиваем тело к ногам, берёмся руками за ленту, находящуюся между бедром и голенью, расставляем широко ноги и подтягиваем себя
85	Переход в положение «стоя на полу»	0,1	Опускаем обе ноги на пол
Заключительная часть			
86	Шавасана-супта-баддха конасана (расслабление – стопы в гамаке)	2	Гамак за спиной, садимся в него, затем ложимся и складываем стопы вместе, голова при этом должна полностью находиться в гамаке
87	Переход в положение «сидя в гамаке»	0,2	Поднять корпус, стянув гамак на бедра
88	Переход в положение «лёжа на полу»	0,3	Спустить ткань гамака под колени, отпустить гамак, аккуратно опустившись на пол и одновременно поднимая гамак до лодыжек
89	Поза русалки	0,2	Стопы развести в стороны, руки вдоль тела
90	Сарвангасана (стойка на плечах)	0,3	Поднять таз вверх, отрывая ноги и тело, касаясь пола только плечами, верхними краями лопаток и руками
91	Поза русалки	0,1	Опустить таз на пол
92	Переход в положение «сидя в гамаке»	0,3	Подтянуть себя к ногам, взяться за гамак, опустить стопы вниз, поднимая гамак под колени, силой рук поднять себя и провести гамаком по задней поверхности бедра

93	Переход в положение «стоя на полу»	0,1	Опускаем обе ноги на пол
94	Компенсация	0,3	Гамак спереди. Опустить руки в гамак, сложив ладони вместе, выполнить наклон вперед
95	Переход в положение «стоя на полу»	0,2	Сгибаем ноги в коленях и округляя спину, поднимаемся
	Итого	60	



Заключение

Представленная новая современная оздоровительная технология набирает популярность в России среди женщин различного возраста [4, 6, 9, 10]. Улучшается кровообращение и подвижность суставов, дыхание становится равномерное. Занятия способствуют улучшению самочувствия и профилактике остеохондроза, улучшается настроение.

Фото. Биомеханическое поза движение «Собака мордой вниз, не отрывая стопы от пола»

ЛИТЕРАТУРА

1. Готов к труду и обороне: история и современность / Алексанянц Г.Д., Артемьева Н.К., Аршинник С.П., Ахметвалиева М.Г., Батова Е.А., Валл К.П., Ветошкин А.Г., Гетман Е.П., Коваленко М.Г., Коняева М.А., Кузнецова З.М., Лызарь О.Г., Маков И.В., Малоземов О.Ю., Минченко В.Г., Мирзоева Е.В., Овчинников Ю.Д., Тарасенко А.А., Тхорев В.И., Тютюнников А.С. и др. Под ред. Ю.Д. Овчинникова. Самара, 2017.
2. Здоровьесберегающее образование: современные факторы развития / Алдарова Л.М., Артемьева Н.К., Аршинник С.П., Атласова С.С., Беляев М.А., Валл К.П., Габуева О.Ш., Гакаме Р.З., Горячева А.А., Дашкевич И.С., Дворкин Л.С., Дворкина Н.И., Денисенко Н.И., Емишаева Л.А., Золотарев А.П., Климентов М.Н., Коноплева А.Н., Лысенко В.В., Лызарь О.Г., Овчинников Ю.Д. и др. Самара, 2016.
3. Иванова В.А. Оздоровительная гимнастика с использованием фитнес-гамаков в группах СМГ // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 5 (135). С. 101-105.
4. Евтых С.А. Влияние типа тренировочного занятия по фитнес-йоге на эмоциональное состояние женщин 20-35 лет / Психология и педагогика: теоретический и практический взгляд. Уфа, 2015, С. 44-46.
5. Овчинников Ю.Д., Минченко В.Г. Биомеханика двигательной деятельности: методика обучения студентов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. Т. 2. № 4. С. 47-51.
6. Селиверстова Г.С. Аэройога как средство оздоровительной физической культуры / Г.С. Селиверстова, Д.С. Учасов. / Наука - 2020. 2017. № 2 (13). С. 112-117.
7. Трофимова О.С. Влияние занятий фитнес-йогой на физическое состояние женщин 30-35-летнего возраста / О.С. Трофимова, Е.И. Ончукова // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2017. № 3. С. 55-58.
8. Терентьева И.С. Особенности занятий ANTIGRAVITY / И.С. Терентьева, М.Г. Маслова, Н.В. Люлина. Научные исследования и разработки студентов. Чебоксары, 2016. С. 55-56.
9. Dietrich Ebert. Physiologische Aspekte des Yoga. - 1.Aufl. - Leipzig: Georg Thime, 1986. 41 Abb., 30 Tab.
10. Филимонова. О.С. Современные физкультурно-оздоровительные технологии: учебно-методическое пособие / О.С. Филимонова, Н.И. Романенко. Краснодар: ФГБОУ ВО КГУФКСТ, 2017. 108 с.

REFERENCES

1. Ready for work and defense: history and modernity / Aleksanyants G.D., Artemyeva N.K., Arshinik S.P., Akhmetvalieva M.G., Batova E.A., Vall K.P., Vetoshkin A.G., Getman E.P., Kovalenko M.G., Konyaeva M.A., Kuznetsova Z.M., Lysar O.G., Makov I.V., Malozemov O.Yu., Minchenko V.G., Mirzoeva E.V., Ovchinnikov Yu.D., Tarasenko A.A., Tkhorev V.I., Tyutyunnikov A.S. and etc. Ed. Yu.D. Ovchinnikov. Samara, 2017. (in Russian)
2. Health-saving education: modern development factors / Aldarova L.M., Artemyeva N.K., Arshinik S.P., Atlasova S.S., Belyaev M.A., Vall .K.P., Gabueva O.Sh., Gakame R.Z., Goryacheva A.A., Dashkevich I.S., Dvorkin L.S., Dvorkina N.I., Denisenko N.I., Emishaeva L.A., Zolotarev A.P., Klimentov M.N., Konopleva A.N., Lysenko V.V., Lysar O.G., Ovchinnikov Yu.D. and others. Samara, 2016. (in Russian)

3. Ivanova V.A. Wellness gymnastics using fitness hammocks in groups SMG. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2016. no. 5 (135). pp. 101-105. (in Russian)
4. Evtykh S.A. Influence of type of training session on fitness yoga on the emotional state of women 20-35 years / *Psychology and pedagogy: theoretical and practical view*. Ufa, 2015, pp. 44-46. (in Russian)
5. Ovchinnikov Yu.D., Minchenko V.G. Biomechanics of motor activity: methods of teaching students. *Physical culture. Sport. Tourism. Motor recreation*. 2017. V. 2. no. 4. pp. 47-51. (in Russian)
6. Seliverstova G.S. Aeroioga as a means of improving physical fitness / G.S. Seliverstova, D.S. Uchasov. *Science - 2020*. 2017. no. 2 (13). pp. 112-117. (in Russian)
7. Trofimova O.S. The influence of fitness yoga classes on the physical condition of women 30-35 years of age / O.S. Trofimova, E.I. Onchukova. *Physical culture, sport - science and practice*. 2017. no. 3. pp. 55-58. (in Russian)
8. Terent'eva I.S. Features of classes ANTIGRAVITY / I.S. Terentyev, M.G. Maslova, N.V. Lyulin. Scientific research and development of students. Cheboksary, 2016. pp. 55-56. (in Russian)
9. Dietrich Ebert. *Physiologische Aspekte des Yoga*. - 1.Aufl. - Leipzig: Georg Thime, 1986. 41 Abb., 30 Tab.
10. Filimonova. O.S. Modern fitness and health technologies: educational-methodical manual / O.S. Filimonova, N.I. Romanenko. Krasnodar, Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism, 2017. 108 p. (in Russian)

Информация об авторах

Овчинников Юрий Дмитриевич

(Россия, г. Краснодар)

Доцент, кандидат технических наук,
доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и
естественнонаучных дисциплин»

Кубанский государственный университет физической
культуры, спорта и туризма

Назаренко Надежда Анатольевна

(Россия, г. Краснодар)

Студентка факультета «Адаптивная и
оздоровительная физическая культура»,
профиль «Оздоровительные технологии»

Кубанский государственный университет физической
культуры, спорта и туризма

Information about the authors

Ovchinnikov Yuri Dmitrievich

(Russia, Krasnodar)

Associate Professor, Candidate of Technical Sciences,
Associate Professor of the Department of Biochemistry,
Biomechanics and Science Disciplines

Kuban State University of Physical Culture, Sports and
Tourism

Nazarenko Nadezhda Anatolievna

(Russia, Krasnodar)

A student of the Faculty of "Adaptive and Healthy
Physical Culture"
profile "Wellness technologies"

Kuban State University of Physical Culture, Sports and
Tourism



Е. А. САУРОВ, Н. В. САУРОВА

Сравнительный анализ техники плавания в моноласте пловцов-подводников высокой квалификации как руководство к обучению спортсменов младших спортивных разрядов

Плавание в ластах – это вид спорта, в котором спортсмен использует моноласт для создания продвигающих сил в воде. Целью исследования было произвести описание параметров техники плавания в моноласте пловцов-подводников высокой квалификации для того, чтобы спортсмены и тренеры могли руководствоваться созданной моделью техники при обучении спортсменов младших спортивных разрядов. Методы исследования и экспериментальная группа: в исследовании приняли участие 20 пловцов-подводников квалификации от мастера спорта до заслуженного мастера спорта, 10 мужчин (возраст $26,5 \pm 3,9$, длина тела $184,30 \pm 4,8$ см, вес тела $88,50 \pm 7,5$) и 10 женщин ($25,9 \pm 4,1$, длина тела $175,50 \pm 9,8$ см, вес тела $68,50 \pm 6,5$), которые проплывали 15 м отрезок по поверхности в моноласте с максимальной скоростью. Подводная съемка осуществлялась с помощью двух закрепленных стационарно подводных инфракрасных видеокамер Oqus IP67 (Швеция), с частотой 120 кадров в секунду. Видеосъемка производилась в рамках проведения Чемпионата России по подводному спорту (2018), проходившего с 28.04.2018 по 3.05.2018 в г. Санкт-Петербурге. Полученные материалы были проанализированы с помощью программы QTM (QUALISYS TRACK MANAGER, Швеция).

Ключевые слова: моноласт, плавание, техника плавания, плавание в ластах, поверхность, биомеханика, подводный спорт



E. A. SAUROV, N. V. SAUROVA

Comparison study of the surface monofin swimming technique among elite finswimmers as guidance to teaching young athletes

In finswimming athletes use a monofin to create the propulsive force, both on the surface (SF) and underwater (AP). The main goal of the research was to make an analysis of the main parameters of the monofin swimming technique, which is most commonly used by elite finswimmers. The practical significance of the research: the created model of the elite monofin swimming technique could be useful for athletes and coaches to teach the proper biomechanics from the very beginning. Young athletes, who have been taught the right technique, will have almost no limitations in the long-term development. Methods of the research: 20 elite finswimmers, 10 male (age $26,5 \pm 3,9$, height $184,30 \pm 4,8$ cm, weight $88,50 \pm 7,5$) and 10 female (age $25,9 \pm 4,1$, height $175,50 \pm 9,8$ cm, weight $68,50 \pm 6,5$), were asked to make a 15 m sprint in the monofin on the surface at full speed several times. The averaged value of 3 attempts was analysed. The video were recorded using two infrared high-speed static underwater cameras Oqus IP67 (Швеция), frequency 120 fps. Recordings were carried out during Russian Nationals 2018 in underwater swimming, hosted from 28.04.2018 till 3.05.2018 in Saint-Petersburg. The video materials were analysed in QTM (QUALISYS TRACK MANAGER, Sweden).

Keywords: monofin, swimming, technique, finswimming, surface, biomechanics, underwater sports

Актуальность

Плавание в ластах – это вид спорта, где спортсмену необходимо максимально быстро преодолеть дистанцию на поверхности или под водой с задержкой дыхания или с помощью дыхательного аппарата, используя для продвижения моноласт. Спортсмен выполняет дельфинообразные движения в саггитальной плоскости, начиная движение в области таза и бедер [1, с. 190], [2, с. 54], [3, с. 247].

В научной литературе имеются данные о том, что у женщин наблюдается высокая взаимосвязь аэробной работоспособности и спортивных результатов на дистанциях от 200м до 1500м при плавании в моноласте по поверхности. Среди мужчин достоверная взаимосвязь аэробной работоспособности и спортивных результатов была установлена лишь на длинных дистанциях: 800м и 1500м по поверхности. В научно-исследовательской литературе установлено, что спортивные достижения в спринтерских дисциплинах у мужчин в большей степени зависят от силовых способностей спортсмена, чем у женщин. [7, с. 3]. Исследователи выяснили, что основными мышечными группами, участвующими в плавании в моноласте по поверхности являются разгибатели голени, сгибатели бедра и сгибатели туловища [2, с. 56].

Движение при плавании в моноласте можно разделить на прямой гребок (движение моноласты вниз) и обратный гребок (возврат моноласты в исходное положение). Биомеханический анализ движения показал, что наибольшую скорость спортсмен развивает в конечной фазе прямого гребка, а наименьшую скорость при переходе из фазы обратного гребка к прямому [12, с. 60]. Прямой гребок начинается с сгибания бедра, разгибания голени и сгибания стопы. С практической точки зрения большой интерес для спортсменов и тренеров представляет интервал углов сгибания в основных, участвующих в движении суставов, поскольку чрезмерное сгибание может создавать нежелательное фронтальное сопротивление в воде, в то время как недостаточное сгибание может препятствовать созданию необходимой продвигающей силы [4, с. 205], [8, с. 400].

В научно-исследовательской литературе есть данные о сравнении углов сгибания в основных суставах у подводников низших спортивных разрядов и подводников высокой квалификации [13, с. 15]. Доказано, что низкоквалифицированные спортсмены имеют большие углы сгибания в коленном суставе (120 градусов), а высококвалифицированные спортсмены выполняют движение в более прямой ногой (105 градусов) [5, с. 45]. Однако, необходимо установить различие в оптимальной биомеханической модели между

мужчинами и женщинами. Каждый вид спорта требует наличия оптимальной модели техники, которая являлся бы краеугольным камнем при обучении на ранних этапах спортивной специализации. Цель данного исследования: описать технику плавания в моноласте по поверхности на спринтерских дистанциях у мужчин и у женщин, основываясь на технике, которой владеют лучший спринтеры России и мира.

Методы исследования

При проведении исследования были обследованы 10 мужчин и 10 женщин, участники Чемпионата России по подводному спорту 2018, спортивной квалификации от мастера спорта до заслуженного мастера спорта. Подводная съемка осуществлялась с помощью двух закрепленных стационарно подводных видеокамер Oqus IP67 (Швеция), частота съемки – 120 кадров в секунду. Процедура записи была выполнена схоже с методами авторов, выполнявших анализ техники подводной части плавания дельфином после выполнения поворота в спортивном плавании [5, с. 45], [9, с. 370], [10, с. 250], [11, с. 116]. Маркеры, позволяющие определять местоположение различных частей тела в пространстве, были прикреплены с обеих стороны оси следующих суставов: голеностопный, коленный, тазобедренный, плечевой, запястье [7, с. 2]. Полученные материалы были обработаны с помощью программы QTM (QUALISYS TRACK MANAGER, Швеция). Видеосъемка производилась во время разминки перед соревнованиями. Спортсмены проплыли 15 метров с максимальной скоростью: сперва под водой, потом по поверхности. В каждом измерении были выбраны три полных цикла движений, и их усредненный результат подлежал дальнейшему анализу. Все спортсмены участвовали в исследовании добровольно. Все участники исследования являются призерами и победителями Чемпионатом России, Европы и мира.

С помощью программы для анализа биомеханических движений были измерены следующие параметры:

- скорость плавания;
- частота гребков;
- амплитуда движений ласты и колебаний основных звеньев тела, участвующих в движении (голеностоп, тазобедренный сустав, грудная клетка);
- углы сгибания в коленном суставе, в тазобедренном суставе в разные моменты времени;
- время прямого и обратного гребков.

Результаты исследования

Результаты анализа скорости движения у мужчин и женщин, специализирующихся на спринтерских дистанциях представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели скорости у подводников высокой квалификации на дистанциях 50м и 100м

Скорость, м/с			
	Средняя	Максимальная	Минимальная
Женщины	2,61 ± 0,11	2,69	2,52
Мужчины	3,13 ± 0,19	3,35	2,90

Как видно из приведенных в таблицах 1 данных, средние значения скорости высококвалифицированных подводников соответствуют средним значениям, имеющимся в научно-методической литературе [7, с. 7]. Таким образом можно сделать вывод, что данная выборка яв-

ляется репрезентативной для высококвалифицированных пловцов-подводников, специализирующихся на дистанциях 50м и 100м плавания в моноласте по поверхности.

В таблице 2 указаны значения частоты движений у подводников высокой квалификации.

Таблица 2

Показатели частоты движений у подводников высокой квалификации на дистанциях 50м и 100м

Частота движений (за 1 минуту)			
	Средняя	Максимальная	Минимальная
Женщины	115,5 ± 12,4	130	101
Мужчины	130,0 ± 14,9	153	107

Таблица 3

Показатели длины гребка у подводников высокой квалификации на дистанциях 50м и 100м

Длина гребка, м			
	Средняя	Максимальная	Минимальная
Женщины	1,35 ± 0,16	1,60	1,10
Мужчины	1,45 ± 0,19	1,75	1,15

Таблица 3 содержит данные о длине гребка у подводников высокой квалификации.

Представленная в таблицах 2 и 3 информация о средних значениях частоты движений и длине гребка подводников высокой квалификации, специализирующихся на спринтерских дистанциях, соответствует информации об этих показателях имеющихся в научно-исследовательской литературе у зарубежных авторов [12, с. 55].

С помощью методов корреляционного анализа было установлено, что и у женщин, и у мужчин наблюдается значительная отрицательная корреляция частоты движений и длины гребка (коэф. корреляции -0,95 и -0,8 соответственно, $p < 0,05$).

Также корреляционный анализ позволяет утверждать, что существует прямая зависимость между длиной гребка и амплитудой движения в тазобедренном и в голеностопном суставе. В дополнение к этому следует отметить, что существует обратная зависимость между углом сгибания в коленном суставе и амплитудой моноласта.

На рисунке 1 указана амплитуда движений

запястья и тазобедренного сустава за одно движение при плавании в моноласте по поверхности у высококвалифицированных подводников. При этом амплитуда в голеностопном суставе была $43,04 \pm 7,95$ см у женщин и $44,10 \pm 10,02$ см у мужчин; амплитуда движений моноласта была $51,0 \pm 8,3$ см и $52,70 \pm 7,98$ см соответственно.

На рисунке 2 и в таблице 4 представлены углы в основных суставах, участвующих в продвижении в воде у подводников высокой квалификации, специализирующихся на дистанциях 50 и 100 м в моноласте по поверхности.

Одна из задач в подводном плавании – снижение фронтального сопротивления [2, с. 55], [3, с. 251], [4, с. 205]. Установлено, что фронтальное сопротивление было наивысшим в момент окончания прямого гребка или сразу после него. У женщин отклонение конца лопасти моноласта от поверхности воды составляло в среднем $57,5 \pm 3,81$ см, у мужчин – $56,5 \pm 6,85$ см.

С помощью методов корреляционного анализа установлено, что среди женщин наблюдается положительная корреляция между амплитудой

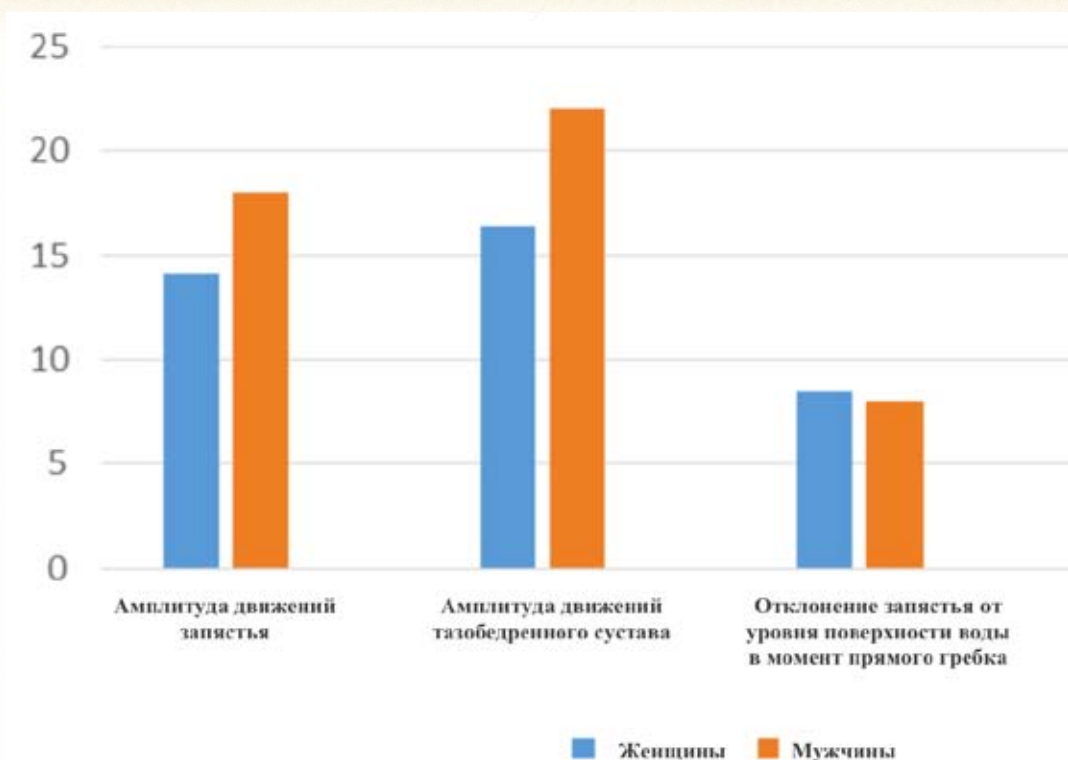


Рис. 1 Амплитуда движений запястья и тазобедренного сустава у подводников высокой квалификации, см

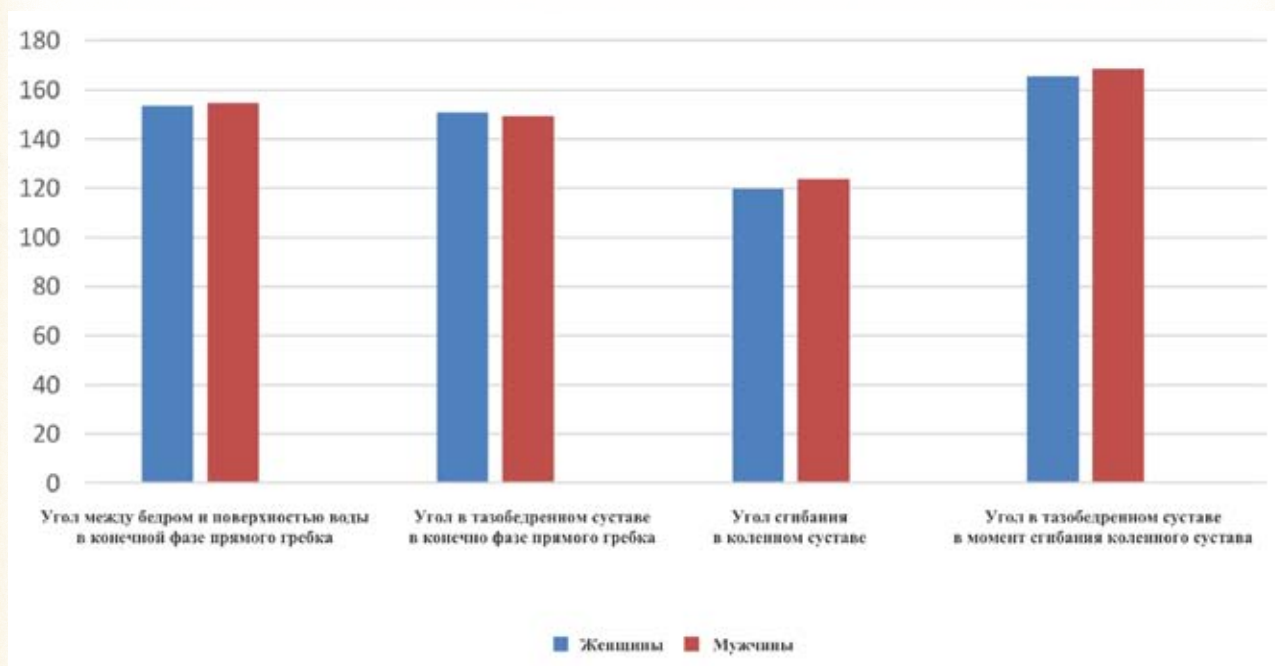


Рис. 2 Углы в основных суставах у подводников высокой квалификации, °

движений в тазобедренном суставе и амплитудой в голеностопном суставе (коэф. корреляции 0,92) и амплитудой движений моноласта (коэф. корреляции 0,92), а также амплитудой движений запястья (коэф. корреляции 0,84) в конце прямого гребка моноластом ($p < 0,01$).

Далее были проанализированы параметры отклонения запястья и моноласта от уровня по-

верхности воды в зависимости от амплитуды движений в тазобедренном суставе. Установлена высокая взаимосвязь между скоростью плавания и амплитудой в запястье (0,68). Также наблюдается положительная корреляция между скоростью плавания и следующими 2 параметрами: амплитудой движения моноласта (0,79) и длиной гребка (0,83) ($p < 0,05$).

Таблица 4

Углы в коленном и тазобедренном суставах в различных фазах гребка

	Угол в коленном суставе			Угол в тазобедренном суставе в начальной фазе гребка			Угол в тазобедренном суставе в конечной фазе гребка		
	Ср.	Макс.	Мин.	Ср.	Макс.	Мин.	Ср.	Макс.	Мин.
Жен.	121,5 ± 8,12	133	110	167,3 ± 6,48	176	158	148,88 ± 8,82	166	140
Муж.	124,7 ± 5,42	132	113	169,5 ± 5,94	176	158	148,6 ± 7,95	157	132

Обсуждение результатов и выводы

Целью исследования было составить модель техники плавания высококвалифицированных пловцов-подводников на спринтерских дистанциях для того, чтобы тренеры могли опираться на полученную модель при проведении УТЗ со спортсменами младших спортивных разрядов.

Мужчины-подводники сгибают коленный сустав в среднем до 125°, в то время как тазобедренный сустав согнут до 170°. Максимальную скорость спортсмен развивает в конце прямого гребка моноластом [10, с. 249], когда угол в тазобедренном суставе равняется 149°. В этот момент важно сохранять горизонтальное положение рук, чтобы в этот момент вектор скорости совпал с направлением движения.

Для этого подводникам рекомендуется выполнять комплекс упражнений в растягивании для плечевого пояса, чтобы руки могли находиться в эффективном горизонтальном положении [7, с. 13], [10, с. 250], [12, с. 390]. У лучших подводников запястья в этот момент находятся лишь на 1-3 см ниже уровня поверхности, что позволяет им снизить фронтальное сопротивление. Хотя внутри одного цикла амплитуда в запястье была в среднем 6 см у женщин и 24 см у мужчин, в конечной фазе обратного гребка спортсмены старались минимизировать колебания.

Женщины-подводники сгибали коленный сустав в среднем до 122°, тазобедренный сустав в этот момент был согнут до 167°. Наиболее высокую скорость спортсменки развивали в конечной фазе прямого гребка при угле в тазобедренном суставе 149°.

Аналогичные данные углов сгибания коленного сустава, амплитуды в запястье и в голеностопном суставе были опубликованы в работах зарубежных исследователей [13, с. 15]. В работах ряда ученых есть данные об исследованиях

частоты гребков и длины гребка на дистанции 50м плавания в моноласте по поверхности (Чемпионат мира 2012 г.) [12-15]. Существует значительное расхождение данных Oschita и результатов данной работы: 159 движений в минуту и 130 движений в минуту соответственно при сравнении частоты движений; 1,16 м и 1,45 м соответственно при сравнении длины гребка. Предположительно эти расхождения связаны с современным направлением экономизации техники плавания в моноласте, направленной на увеличение длины гребка и снижение частоты движений [15, с. 33].

Поскольку данное исследование выявило отрицательную взаимосвязь между частотой гребков и длиной гребка и у мужчин, и у женщин, есть основание разделить спринтеров на две категории: «быстрые» спринтеры (БС) и «сильные» спринтеры (СС).

Первая категория БС имеют высокую частоту гребков (140-150 у мужчин, 120-130 у женщин) и более короткую длину гребка (1,2-1,3 м у мужчин, 1,15-1,3 м у женщин). Вторая категория СС характеризуется более низкой частотой гребков (110-130 у мужчин, 100-110 у женщин) и увеличенной длиной гребка (1,4-1,6 у мужчин, 1,35-1,65 у женщин). Различия в двух категориях сильно обусловлены жесткостью лопасти моноласта. Как правило БС используют более «мягкие» моноласты, в то время как СС предпочитают «жесткие» модели моноласт.

Заключение

В данном исследовании установлено, что высококвалифицированный подводники, специализирующиеся на спринтерских дистанциях, могут быть разделены на две категории: «быстрые» спринтеры и «сильные» спринтеры. В дальнейших исследованиях необходимо уточнить основные параметры техники плавания для каждой категории подводников.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Arellano R. Analysis of 50-, 100-, and 200-m freestyle swimmers at the 1992 Olympic Games / R. Arellano, P. Brown, J. Cappaert. *Journal of Applied Biomechanics*. 1994. Vol. 10. P. 189-199.
2. Arellano R. Vortices and propulsion. In: Applied proceedings: Swimming / R. Arellano. XVII International Symposium on Biomechanics in Sports. 1999. P. 53-65.
3. Benjanuvatra N. Morphology and hydrodynamic resistance in young swimmers / B. A. Blanksby, B. C. Elliott. *Pediatric Exercise Science*. 2001. Vol. 13. P. 246-255.
4. Blanksby B.A. Reliability of ground reaction force data and consistency of swimmers in tumble turn analysis / B. A. Blanksby. *Journal of Human Movement Studies*. 1995. Vol. 28. P. 193-207.
5. Blanksby B.A. Force plate and video analysis of the tumble turn by age-group swimmers / B. A. Blanksby, D. G. Gathercole, R. N. Marshall. *Journal of Swimming Research*. 1996. Vol. 11. P. 40-45.
6. Blanksby B.A. Force-time characteristics of freestyle tumble turns by elite swimmers / B. A. Blanksby, J. N. Hodgkinson, R. N. Marshall. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*. 1996. Vol. 19. P. 1-15.
7. Blanksby B.A. An analysis of rollover backstroke turns by age-group swimmers / B. A. Blanksby, S. Skender, B. C. Elliott. *Sports Biomechanics*. 2001. Vol. 3. P. 1-10.
8. Chatard J.C. Passive drag is still a good evaluator of swimming aptitude / J. C. Chatard, B. Bourgoin, J. R. Lacour. *European Journal of Applied Physiology*. 1990. Vol. 59. P. 399-404.
9. Chatard J.C. The contribution of passive drag as a determinant of swimming performance / J. C. Chatard, J. M. Lavoie, B. Bourgoin. *International Journal of Sports Medicine*. 1990. Vol. 11. P. 367-372.
10. Chow J.W. Turning technique of elite swimmers / J. W. Chow, J. G. Hay, W., C. Imel. *Journal of Sport Sciences*. 1984. Vol. 2. P. 241-255.
11. Clarys J.P. Total resistance of selected body positions in the front crawl / J. P. Clarys, J. Jiskoot. *International Series on Sport Sciences*. 1975. Vol. 2. P. 110-117.
12. Kunitson V. Relationship between isokinetic muscle strength and 100 m finswimming time / V. Kunitson, I. Rannama, K. Port. *International Series on Sport Sciences*. 2015. Vol. 4. P. 55-61.
13. Oschita K. Relationship of waving rate, waving length and swimming velocity in the 50 m surface / K. Oschita, M. Ross, K. Koisumi. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2008. Vol. 11. P. 14-18.
14. Oschita K. Gender difference of aerobic contribution to surface performance in finswimming / K. Oschita, M. Ross, K. Koisumi. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2013. Vol. 25. P. 252-262.
15. Rejman M. Application of artificial neural networks in monofin swimming technique assessment / M. Rejman, B. Ochmann. *Human Movement*. 2006. Vol. 6. P. 24-33.

Информация об авторах**Сауров Евгений Алексеевич**

(Россия, Москва)

Младший научный сотрудник кафедры теории и методики спортивного и синхронного плавания, аквааэробики, прыжков в воду и водного поло
 Российский Государственный Университет
 Физической Культуры, Спорта, Молодежи и Туризма
 E-mail: saurov.ev@gmail.com

Саурова Наталья Викторовна

(Россия, Москва)

Магистрант кафедры теории и методики спортивного и синхронного плавания, аквааэробики, прыжков в воду и водного поло
 Российский Государственный Университет
 Физической Культуры, Спорта, Молодежи и Туризма

Information about the authors**Saurov Evgeny Alekseevich**

(Russia Moscow)

Junior researcher of the Department of Theory and Methods of Sports and Synchronized Swimming, Aqua aerobics, diving and water polo
 Russian State University
 of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism
 E-mail: saurov.ev@gmail.com

Saurova Natalya Viktorovna

(Russia Moscow)

Master degree of the theory and technique of sports and synchronized swimming,
 water aerobics, diving and water polo
 Russian State University
 of Physical Culture, Sport, Youth and Tourism



Модель интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы

В данной работе рассматривается проблема интеграции субъектов образовательного пространства в современной начальной школе. В современном обществе происходит смена парадигмы ценностных ориентаций, трансформация мировоззрения, переосмысление значимости жизненных ценностей и расстановка соответствующих приоритетов. Изменения в современном обществе и реформирование системы образования определяют необходимость создания механизмов для интеграции субъектов образовательного пространства как проектирование диалогового поля родителей и школы в интересах детей. В настоящее время отношения субъектов образовательного пространства в значительной мере характеризуются потребностью в интеграции, но не определены логистические решения, обуславливающие возможности эффективной интеграции. Данная статья содержит решение данной проблемы в создании модели интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы на основе образовательного события. Материал содержит обобщенные научные данные по проблеме исследования (концепции, методологические подходы к определению понятия «образовательное пространство»), а так же практические целесообразные решения по интеграции субъектов.

Ключевые слова: образовательное пространство, образование, субъекты образовательного пространства, интеграция, взаимодействие, образовательное событие, событийность, проектирование, рефлексия



Model of integration of the subjects of the educational space of the initial school

In this paper, the problem of integrating the subjects of the educational space in the modern elementary school is considered. In modern society there is a change in the paradigm of value orientations, the transformation of the world outlook, a rethinking of the significance of life values and the setting of the corresponding priorities. Changes in modern society and the reform of the education system determine the need to create mechanisms for integrating the subjects of the educational space as designing a dialogue field for parents and schools in the interests of children. At present, the relations between the subjects of the educational space are largely characterized by the need for integration, but the logistical decisions that determine the possibilities for effective integration are not defined. This article contains a solution to this problem in the creation of a model for integrating the subjects of the educational space of an elementary school on the basis of an educational event. The material contains generalized scientific data on the research problem (concepts, methodological approaches to the definition of the concept of "educational space"), as well as practical expedient solutions for the integration of subjects.

Keywords: educational space, education, subjects of the educational space, integration, interaction, educational event, eventfulness, projection, reflection

Понятие образовательного пространства представляет из себя идеи двух граней: пространства и образования. Рассматривая образовательное пространство как форму передачи социального опыта между поколениями, мы имеем возможность предоставить свободу во взаимодействии с образовательной средой, где осознанное получение знаний происходит на уровне, превышающем естественный уровень, без специально организованного процесса обучения и воспитания. Анализируя данную проблему Шалаев И.К. и Веряев А.А. рассматривают переход к образовательному пространству, как к более новой и актуальной форме сосуществования различных теоретических подходов, в отличии от образовательной среды [12].

Одним из таких подходов является нормативно-констатирующий, который рассматривает образовательное пространство как взаимосвязь нескольких образовательных ступеней, с сохранением данной взаимосвязи при децентрализации образования. Данный подход закрепляет за гражданином право на получение качественного и полноценного образования вне зависимости от места проживания [7].

Взаимосвязь образовательных систем на основе определенных функций, многообразие взаимоотношений между данными образовательными системами образующими образовательное пространство представляет структурный подход. Инфраструктурный подход характеризует образовательное пространство со стороны масштаба предоставляемых образовательных услуг, их качества, а именно пространственное расположение элементов инфраструктуры и их взаимодействие [4, с. 301].

В современной науке понятие образовательного пространства не имеет четкого определения. Многие ученые, работающие в данной тематике, придерживаются мнения о том, что образовательное пространство – сложная категориальная единица, имеющая варианты интерпретации. На наш взгляд, в широком смысле образовательное пространство следует рассматривать как сложную развивающуюся систему, динамическое единство субъектов образовательного процесса и их отношений [1, с. 128].

Раскрывая сущность данного понятия, стоит обратиться к работам Пономарева Р.Е., который выделяет виды образовательного пространства на основе внутреннего взаимодействия субъекта с образовательной средой, предполагающего осознанное ее восприятие либо неосознанное, и внешнего которое может быть специально организовано для субъекта или быть естественным [9].

1. Первый вид – это естественное образовательное пространство, которое подразумевает неосознанное погружение в процесс познания и неорганизованное специально пространство для осуществления первого.

2. Противоположным видом является авторитарное образовательное пространство, подразумевающее осознанность внутренней и внешних сторон взаимодействия субъекта со средой.

3. Следующими Пономарев Р.Е. выделяет манипулятивное образовательное пространство, где взаимодействие человека с образовательной средой не осознано, но при этом специально организуется.

4. Свободное образовательное пространство, где обучающийся сам творец своего познания. Взаимодействие происходит осознанно и внешнее пространство организуется самостоятельно.

Существенное значение для формирования исходных положений нашего исследования составляет классификация образовательного пространства Серикова Г.Н. [12, с. 198]. Он рассматривает признаки образовательного пространства как систему координат, построенную на векторах правового регулирования системы образования (нормативно-регламентирующая координата), взаимосвязях между образовательными системами (коммуникативно-информационная координата) социальных ценностях и востребованности в обществе (перспективно-ориентирующая координата), а так же на векторе материальных и нематериальных условий жизнедеятельности участников образовательных отношений (деятельностно-стимулирующая координата).

Для наиболее точного изучения многоаспектного феномена образовательного пространства, а также для изучения связей между субъектами образовательного пространства был разработан диагностический инструментарий. Диагностика является комплексной и включает в себя многоаспектное изучение феномена образовательного пространства начальной школы. Опытно-экспериментальная работа по интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы проходила на базе МБОУ «Школа №3» г. Богородска Нижегородской области. Выборку исследования составили обучающиеся 1 «б» класса в количестве 26 человек, родители обучающихся и классный руководитель. Условно выделяются блоки на основании оценки конкретным субъектом каких-либо педагогических явлений:

1. Субъект образовательного пространства – обучающийся:

1.1 Анкета “Мое окружение”

Анкета предназначена для выявления уровня взаимодействия обучающегося начальных классов с его ближайшим окружением – другими обучающимися, родителями, учителем (учителями).

По результатам исследования констатируем у 82% обучающихся средний уровень удовлетворенности его ближайшим окружением. У ребенка есть люди, с которыми ему интересно, но так же есть люди, с которыми он почти не взаимодействует. 14% обучающихся, показавших низкий результат удовлетворенности объясняется тем, что исследование проводилось в первые не-

дели обучения ребенка в школе. Данный этап важен и одновременно сложен для первоклассников, поэтому не все обучающиеся успели узнать друг друга. Высокий уровень взаимодействия характерен для обучающегося с повышенным уровнем коммуникативных способностей.

1.2 Анкета "Оценка состояния личности в коллективе"

Анкета является адаптацией методики «Типовое семейное состояние» авторов Э.Г. Эйдмиллер, В.В. Юстицкий, опубликованной в 1990г. Оригинальная методика оценивает общее состояние личности в семейном коллективе. Методика представляет собой интервью, специально направленное на выяснение трех психотравмирующих состояний: общей неудовлетворенности, нервно-психического напряжения и семейной тревожности. Адаптированная методика призвана оценить состояние обучающегося начальной школы в коллективе класса.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у 23% опрошенных школьников наблюдается общая неудовлетворенность коллективом, у 27% опрошенных наблюдается нервно-психическое напряжение, а у 26% присутствует феномен школьной тревожности. Данные показывают наличие существенной проблемы в коллективе, которая может быть решена только верной системой взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Однако данные проявления связаны с тем, что в начале учебного года ребенок принимает на себя новую социальную ситуацию и у него меняется ведущий вид деятельности – с игровой на учебную. Стрессовая ситуация для первоклассника считается классическим явлением.

2. Субъект образовательного пространства - родитель

2.1 Опросник межличностной зависимости

По результатам анкетирования констатируем, что большинство родителей обучающихся (70%) склонны к межличностному взаимодействию, они часто стараются в каких-либо вопросах положиться на других, принять иную точку зрения. Среди опрашиваемых так же есть представители низкого уровня межличностной зависимости (20%), т.е. те люди, которые выделяют себя из общества, способные решать какие-либо вопросы единолично, не ссылаясь на иные мнения и советы. Но есть и представитель высокого уровня межличностной зависимости. Это тот человек, который ощущает себя равноценной частью общества. Такой человек не представляет себя одиноким, как правило, межличностное взаимодействие для таких людей предопределяет их настроение и мотивацию к деятельности. Исходя из полученных результатов делаем вывод о том, что 80% опрошенных имеют мотивацию к различного рода взаимодействию с субъектами образовательного пространства.

Деятельность педагогов, как субъектов образовательного пространства, рассматривается в большей степени на этапе формирующего эксперимента, в целенаправленной систематической работе по внедрению карты образовательных событий.

Таким образом, по результатам комплексной диагностики констатируем достаточно низкий уровень интеграции субъектов образовательного пространства, что влечет за собой ряд педагогических и психологических проблем – от низкой мотивации к обучению в начальной школе до высокой степени утомляемости и нервно-психического напряжения в процессе образовательной деятельности.

С целью обеспечения интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы как условия для интеллектуального, общекультурного, социального, духовно-нравственного, физического и творческого развития учащихся была создана модель интеграции субъектов образовательного пространства, включающая в себя следующие задачи:

1) Эмоциональное насыщение субъектов образовательного пространства через событийное пространство

2) Создание и укрепление положительной мотивации к образовательной деятельности

3) Взаимодействие субъектов образовательного пространства в процессе активной творческой и развивающей деятельности

Для успешного функционирования данной модели следует придерживаться следующих принципов управления образовательным пространством [12, с.198]:

1. Компетентность – осуществление педагогической деятельности и педагогической методической поддержки только компетентными лицами

2. Научность – ориентация на достижения современной педагогической и психологической науки:

- концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России
- "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года"
- Концепция событийного образовательного пространства. [3]

3. Делегирование полномочий – разграничение компетенций среди субъектов образовательного пространства

4. Инициативность и творчество при равной ответственности за результат - интеграция субъектов невозможна при отсутствии у субъектов мотивации к деятельности, поэтому любые проявления активности, инициативности и творчества поощряются.

5. Системность – предполагает особую связь между компонентами модели интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы [8].

6. Ориентация на развитие – цель модели заключается в интеграции субъектом, но основным продуктом этой интеграции должно служить развитие познавательных потребностей субъектов, их высших психических функций. Вся деятельность в рамках модели должна носить развивающий характер.[6]

7. Эффективность и качество – интеграция субъектов направлена на эффективное взаимодействие субъектов образовательного пространства начальной школы и на качественные изменения во взглядах субъектов.[5]

Модель интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы на основе образовательного события включает в себя три основных блока: проективный, событийно-деятельностный, ценностно-рефлексивный блоки. Данные блоки содержат взаимодополняющие аспекты проектировочной работы по созданию модели интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы на основе образовательного события и механизм его реализации [5, с. 34].

Проективно-ориентационный блок является важным компонентом организации и проектирования модели интеграции субъектов образовательного пространства начальной школы – это подготовительный этап, выполняющий следующие задачи [5, с. 36]:

- 1) выявление потребностей у обучающихся, родителей обучающихся;
- 2) разработать карту образовательных событий;
- 3) проанализировать возможности и риски образовательного пространства с помощью SWOT-анализа;
- 4) аксиологически насыщать образовательные события;
- 5) обеспечивать событийную рефлексию;
- 6) создать инвариантную карту образовательных событий. (Это вариативная система векторов образовательных событий, обладающая необходимыми условиями и возможностями для самостоятельного и индивидуального выбора обучающимися и их родителями собственного персонально-событийного пути).

Проективно-ориентационный блок состоит из нескольких модулей: модуль диагностики взаимодействия обучающихся с субъектами образовательного пространства, состояния личности обучающегося в коллективе, потребностей и сформированности духовно-нравственных ценностей родителей обучающихся; научно-методический модуль (научно-методическая поддержка карты образовательных событий); модуль построения перспективы (подготовка общего графика инвариантного образовательного события).

Событийно-деятельностный блок. В данном блоке осуществляется деятельность по реализации карты образовательных событий. Цель данного блока: интеграция субъектов образовательного пространства за счет реализации ряда образовательных событий.

Задачи событийно-деятельностного блока:

1. Реализовать карту образовательных событий, направленную на интеграцию субъектов образовательного пространства за счет реализации ряда образовательных событий;
2. Педагогическое сопровождение обучающегося;
3. Реализовать события инвариантной карты образовательных событий [11, с. 130].

Интеграция субъектов образовательного пространства позволит решить ряд образовательных проблем – от низкого уровня коммуникации и мотивации к коммуникации субъектов до высокого уровня эмоционального насыщения каждого субъекта в процессе совместной деятельности.

Итак, модель интеграции образовательного пространства является эффективным средством эмоциональное насыщение субъектов образовательного пространства через событийное пространство, инструментом для создания и укрепления положительной мотивации к образовательной деятельности. Взаимодействие субъектов образовательного пространства в процессе активной творческой и развивающей деятельности способствует не только повышению уровня межличностной зависимости, но и преобразованию школьного коллектива в событийную общность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боденко Л.А. Педагогические условия общекультурного становления школьника в общеобразовательной среде М.: Мозаика-синтез, 2011. 128 с.
2. Бондырева И. Б. Взаимодействие субъектов образовательного пространства [Электронный ресурс] // Экономика и экологический менеджмент. 2012. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-subek>. (дата обращения: 24.02.2017).
3. Касторнова В.А. Развитие становления понятия образовательного пространства, базирующегося на информационно образовательной среде // Теория и практика общественного развития. 2012. № 10. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-stanovleniyu>. (дата обращения: 25.08.2017).
4. Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2005. 325 с.
5. Косогорова Л.В. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства высших учебных заведений России [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2010. № 12. С. 32-36. URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?i..> (дата обращения: 24.02.2017).
6. Макарова М. Н., Вострецова Ю. В. К проблеме взаимодействия субъектов образовательного процесса // Вестник Удмуртского Университета. 2010. № 2. С.41.
7. Парахонский А.П., Венглинская Е.А. Интеграция и дифференциация наук, их связь с образованием // Успехи современного

- естествознания. 2009. № 9. С.5-7.
8. Сиденко, Е.А. Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового/ Е.А. Сидоренко // Образование и наука. 2012. № 1(8). С. 5-24.
 9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2012. 26 с.
 10. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Vestnik of Minin University. 2017. № 1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/320> (дата обращения: 24.02.2017).
 11. Черник Б.П. Эффективное участие в образовательных выставках. Новосибирск, 2001. С.130-131.
 12. Шалаев И.К., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Сибирский межвузовский журнал. 1998. № 4 -7. С. 196-205.
 13. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. М., 1964. С. 179-184.
 14. Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования. СПб.: Питер, 2005.С. 169-184.

REFERENCES

1. Bodenko L.A. Pedagogical conditions of the general cultural formation of the schoolboy in the general educational environment. Moscow, Mosaic-synthesis Publ., 2011. 128 p. (in Russian)
2. Bondyрева I.B. Interaction of subjects of educational space [Electronic resource]. *Economics and ecological management*. 2012. no. 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-subek>. (accessed 24 February 2018). (in Russian)
3. Kastornova V.A. Development of the formation of the concept of educational space, based on the information and educational environment. *Theory and practice of social development*. 2012. no. 10. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-stanovleniy> .. (accessed 24 February 2018). (in Russian)
4. Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogical dictionary. Moscow, Academy Publ., 2005. 325 p. (in Russian)
5. Kosogorova L.V. Integration processes as a factor in the development of the educational space of higher educational institutions of Russia [Electronic resource]. *Fundamental research*. 2010. no. 12. pp. 32-36. URL: <https://www.fundamental-research.ru/en/article/view?i..> (accessed 24 February 2018). (in Russian)
6. Makarova M.N., Vostretsova Yu. V. To the problem of interaction of subjects of the educational process. *Bulletin of the Udmurt University*. 2010. no. 2. p. 41. (in Russian)
7. Parakhonsky A.P., Venglinskaya E.A. Integration and differentiation of sciences, their relationship with education. *The successes of modern natural science*. 2009. no. 9. pp. 5-7. (in Russian)
8. Sidorenko E.A. Professional development of the teacher in conditions of introduction of GEF new. *Education and Science*. 2012. no. 1 (8). pp. 5-24. (in Russian)
9. Federal state educational standard of primary general education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 26 pp. (in Russian)
10. Frolova S.V., Iltaltdinova E.Yu. The concept of an educational event in a practice-oriented paradigm of higher education. *Vestnik of Minin University*. 2017. no. 1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/320> (accessed 24 February 2018). (in Russian)
11. Chernik B.P. Effective participation in educational exhibitions. Novosibirsk, 2001. pp.130-131. (in Russian)
12. Shalaev I.K., Veraev A.A. From educational environments to educational space: the concept, formation, properties. *Siberian interuniversity journal*. 1998. no. 4 -7. pp. 196-205. (in Russian)
13. Shatsky S.T. Pedagogical writings. Moscow, 1964. pp. 179-184. (in Russian)
14. Yagofarov D.A. Legal regulation of the education system. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2005. pp. 169-184. (in Russian)

Информация об авторах

Базарнова Надежда Дмитриевна

(Россия, Нижний Новгород)

Преподаватель кафедры общей и социальной педагогики

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

E-mail: nadyafedyakova@mail.ru

Афони́на Ю́лия Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)

Студент магистратуры

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

E-mail: jlyfox@mail.ru

Правдина Ольга Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)

Студент магистратуры

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

E-mail: o.pravdina@mail.ru

Information about the authors

Bazarnova Nadezhda Dmitrievna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Teacher of the Department of General and Social Pedagogy

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: nadyafedyakova@mail.ru

Afonina Yuliya Viktorovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Student of the Magistracy

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: jlyfox@mail.ru

Pravdina Olga Viktorovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Student of the Magistracy

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: o.pravdina@mail.ru



Выявление степени адаптированности детей к условиям дошкольной образовательной организации

В статье рассматривается проблема адаптированности детей к условиям образовательной организации. Изучение теоретических основ организации социально-педагогического сопровождения адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации показало следующее. Адаптация – это способность индивида приспосабливаться к действию различных факторов среды. При поступлении в ДОО все дети переживают адаптационный стресс, т.к. адаптивные возможности ребенка раннего и младшего дошкольного возраста ограничены. Приход ребенка в ДОО, в новую социальную ситуацию развития может вызвать длительный стресс и привести к эмоциональным нарушениям, к замедлению темпа психофизического развития. Социально-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка. Социально-педагогическое сопровождение дошкольников в период адаптации включает в себя подготовительно-информационный, основной и заключительный периоды, которые имеют разные содержательно-целевые аспекты работы, как с детьми, так и с их родителями. Авторы анализируют опыт выявления степени адаптированности детей к условиям дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: адаптация, адаптированность, социально-педагогическое сопровождение, дошкольники, фазы адаптационного процесса, технология социально-педагогического сопровождения адаптации, готовность.



Identification of the degree of adaptation of children to the conditions of preschool educational organization

The article deals with the problem of adaptability of children to the conditions of an educational organization. The study of the theoretical foundations of the organization of social and pedagogical support for the adaptation of children to the conditions of a pre-school educational organization showed the following. Adaptation is the ability of an individual to adapt to the action of various environmental factors. When enrolling in the PEO, all children experience adaptive stress, because adaptive abilities of the child of early and younger preschool age are limited. The arrival of a child in an PEO, into a new social development situation can cause prolonged stress and lead to emotional disturbances, to a slowing down of the rate of psychophysical development. Socio-pedagogical support is a system of professional activity aimed at creating conditions for the successful learning, development and socialization of the child. Socio-pedagogical support of preschool children during the adaptation period includes the preparatory-informational, basic and final periods, which have different content-objective aspects of work, both with children and with their parents. The authors analyze the experience of identifying the degree of adaptation of children to the conditions of a pre-school educational organization

Keywords: adaptation, adaptation, social and pedagogical support, preschool children, adaptation process phases, technology of social and pedagogical support of adaptation, readiness

Введение

Актуальность проблемы социально-педагогического сопровождения адаптации дошкольников к условиям дошкольной образовательной организации определяется острой необходимостью воспитания социально развитой личности, обладающей не только интеллектуальным, психологическим и социокультурным потенциалом, но и способной успешно адаптироваться к современной реальной, динамично меняющейся окружающей среде.

Дошкольный возраст является уникальным, самоценным и важнейшим периодом становления здоровья и личности человека. Не случайно в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» отмечается необходимость системных и всеохватывающих изменений в дошкольном образовании, в результате которых будет обеспечена ранняя позитивная социализация и успешная адаптация каждого ребёнка к социуму [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве важнейших определяются задачи: охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей; обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [2, п. 1.6]. Решение данных задач особенно актуально, а процессе адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации.

Основная часть

Поступление в дошкольную образовательную организацию (далее - ДОО), которое в основном происходит в период от 2 до 4 лет, – стресс для нормально развивающихся детей. Практически ни у одного ребёнка-дошкольника переход к условиям внесемейного воспитания не совершается плавно, возникает проблема адаптации к дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), характеризующаяся понятием адаптационный синдром. У детей нередко наблюдаются различные негативные проявления вплоть до задержки психического развития, может наноситься невосполнимый ущерб процессу формирова-

ния навыков и личностных качеств, нарушается ход образования социальных потребностей, соответствующих возрастным нормам развития.

На практике, как отмечают специалисты, адаптационный период зачастую проходит стихийно, родители не готовят детей заранее к новым жизненным условиям. Именно поэтому актуальна необходимость организации со стороны профессионалов социально-педагогического сопровождения семьи и ребёнка, которое предусматривает поддержку в построении ими новых социальных отношений, обучение новым моделям взаимодействия с собой и миром, преодоление трудностей социализации ребёнка. Социально-педагогическое сопровождение рассматривается и понимается учеными как система педагогических действий; как комплекс мер различного характера; как определенный процесс, имеющий конкретную цель и задачи; как педагогическая технология.

Понятие «адаптация» (от лат. *adaptare* – приспособлять) относится к группе общенаучных категорий, которые действительны для многих отраслей знания, и означает способность организма приспособляться к различным условиям внешней среды.

Понятие адаптации, в его наиболее широком определении, означает соответствие между живой системой и внешними условиями, причём адаптация – это и процесс, и результат, и определённая организация [4, с. 7].

Адаптацию человеческого организма обычно принято рассматривать в двух измерениях: биологическом (физиологическом) и психологическом (социальном). Человеческий индивид как субъект адаптации имеет не только биологический (адаптация в системе «организм – окружающая среда»), но и социальный (адаптация в системе «личность – социальная среда») уровни, т.е. человек способен к социальной адаптации. Социальный уровень делится на внутренне присутствующий индивиду (социально-психологическая адаптация) и обособленный от него (социальные организации и социальные институты). При необычных, чрезвычайных социальных воздействиях человек испытывает стресс – психологический стресс [9, с. 8].

Обычно, считает А. Маслоу, адаптационные процессы инициируются комплексом потребностей человека. Если личность пребывает в привычной среде жизнедеятельности или успешно разрешает адаптационные трудности и противоречия, то она ощущает себя в состоянии психологического комфорта. Если же это состояние нарушено и личность дестабилизирована, то потребностные состояния актуализируются и побуждают ее к активному взаимодействию со средой с целью восстановления внутренней комфортности [7, с. 124].

Р.В. Тонкова-Ямпольская, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасова-Букова описывают в своей работе

результаты комплексных исследований, проведенных учеными, в результате которых было выделено три фазы адаптационного процесса детей при поступлении в ДОО [10, с. 45].

1. Острая фаза (длительность около одного месяца). Здесь наблюдаются разнообразные колебания в соматическом состоянии и психическом статусе ребенка. Так, острая фаза адаптационного процесса, как правило, сопровождается снижением веса, частыми респираторными заболеваниями, нарушениями сна, снижением аппетита, регрессом в речевом развитии и деятельности общения.

2. Подострая фаза (длительность от 3-х до 5-и месяцев). Поведение ребенка является адекватным. Все изменения соматического и психического плана выражены менее ярко и лишь по отдельным параметрам, хотя наблюдается замедленный (по сравнению со средними возрастными нормами) темп психического развития.

3. Фаза компенсации. Здесь имеет место убыстрение темпа развития и преодоление задержки темпов развития, возникающих в период острой и подострой фаз адаптационного процесса.

Чаще всего периодом адаптации называют острую фазу общего адаптационного процесса, указывает Т.А. Корсун. По наблюдениям психологов средний срок этого периода в норме в раннем возрасте составляет - 7-10 дней [3, с. 59].

Успешность протекания периода адаптации ребенка-дошкольника к условиям ДОО зависит от организации социально-педагогического сопровождения, осуществляемого в этот сложный и ответственный период его жизни [8, с.1064].

В образовании научный подход к трактовке понятия «сопровождение» отличается неоднозначностью, т.к. рассматривается в различных аспектах: в качестве психологического сопровождения, педагогического сопровождения, психолого-педагогического сопровождения, социально-педагогического сопровождения, социально-педагогической поддержки, социально-педагогической помощи, причем зачастую эти понятия рассматриваются как синонимичные.

Анализ научной литературы позволяет сформулировать сущность сопровождения, заключающуюся в организации сложного процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, приводящего к разрешению трудной жизненной ситуации, к изменению положения сопровождаемого. Исходя из словарных определений и анализа литературы, в процессе сопровождения всегда участвуют два действующих субъекта, в качестве которых может выступать отдельная личность, социальный институт, малая группа (например, семья воспитанника и сопровождающая дошкольная образовательная организация, отдельные специалисты-профессионалы).

Значительный вклад в научную характеристику сопровождения как педагогического явления внес Л.В. Мардахаев, утверждающий, что трак-

товка понятия «сопровождение» имеет широкий и узкий смысл. Широкое толкование сущности сопровождения рассматривается ученым как обеспечение наиболее целесообразного социального развития, социализации и социального воспитания человека, его активного саморазвития в жизни. Более узкая трактовка сопровождения раскрывается как социально-педагогическое сопровождение человека в реальной ситуации развития, которое обеспечивается лицом, берущим или исполняющим функции социального педагога в этой ситуации [5, с. 69].

Технология социально-педагогического сопровождения адаптации детей к условиям ДОО представляет собой систему профессиональной деятельности, направленную на создание условий для успешного обучения, развития и социализации ребенка. Социально-педагогическое сопровождение дошкольников в адаптационный период осуществляется последовательно через прохождение подготовительно-информационного, основного и заключительного периодов, имеющих разные целевые и содержательные аспекты деятельности всех специалистов ДОО, которая осуществляется как с детьми, так и их родителями.

Экспериментальная работа с целью организации социально-педагогического сопровождения адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации была организована и проведена на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 21» (далее МБДОУ № 21) г. Горького Нижегородской области.

Контингент детей во второй младшей группе МБДОУ № 21 (возраст 3-4 года) представлен детьми, переведёнными из первой младшей группы и уже адаптированных к детскому саду, и 10 детей, включённых в состав группы в период с июля по сентябрь 2017 года. Для облегчения адаптации младших дошкольников было организовано постепенное введение в группу вновь поступающих детей: не более 2-3 детей в неделю, в зависимости от прогноза вероятной степени адаптации ребенка.

В исследовании помимо детей участвовали родители младших дошкольников, воспитатели, педагог-психолог.

Диагностика степени адаптированности детей дошкольного возраста к условиям жизни организации, осуществляющей образовательную деятельность в системе дошкольного образования, осуществлялась по трем направлениям:

- характеристика родителями состояния своих детей в семье и степени их подготовленности к посещению детского сада;
- оценка воспитателем физического состояния детей в период адаптации к условиям детского сада;
- оценка воспитателем психоэмоционального состояния детей.

Диагностический комплекс. Существующие в настоящее время методы психодиагностики позволяют выявить степени адаптированности ребенка к условиям дошкольной образовательной организации. Среди всех методов наиболее востребованы и доступны для применения методы, разработанные доцентом кафедры поликлинической педиатрии РМАПО (Российская медицинская академия последиplomного образования) К.Л. Печора, которые проводятся при непосредственном участии родителей ребенка. При этом используется метод анкетирования родителей и метод математической статистики и корреляционных зависимостей.

1. Методика «Анкетирование родителей».

Цель: выявление степени подготовленности ребенка к посещению детского сада.

Задачи анкетирования: во-первых, дать прогноз адаптации детей, во-вторых, выделить проблемы, которые могут возникнуть в периоде адаптации, в-третьих, определить назначение родителям по подготовке детей к поступлению в ДОО.

На основе ответов родителей возможно осуществить анализ изменений, происходящих в разных сферах жизнедеятельности детей: в эмоциональном состоянии, в общении со взрослыми и сверстниками, в игровой и познавательной деятельности, в протекании режимных процессов.

2. Методика «Оценка воспитателями физического состояния детей в период адаптации к условиям детского сада».

Цель – выявление на основе наблюдения воспитателей показателей физического здоровья детей, адаптирующихся к детскому саду.

Методика позволяет проанализировать изменения, происходящие в физическом состоянии детей: в аппетите, сне, стуле и мочеиспускании. Состояние физического здоровья детей фиксируются в листе педагогической адаптации воспитателем по балльной системе.

3. Методика «Оценка психоэмоционального состояния ребенка».

Цель: оценка на основе наблюдения за ребёнком психоэмоциональных параметров адаптации. Методика позволяет увидеть изменения в психоэмоциональном состоянии ребёнка, произошедшие в адаптационный период. Критериями оценки его эмоционального состояния, социальных контактов со взрослыми и детьми, познавательной и игровой деятельности, реакции на изменение привычной ситуации являются проявления, которые обозначаются как «положительные», «неустойчивые», «отрицательные», и фиксируются в листе психологической адаптации педагогом-психологом и воспитателем по балльной системе.

Выбор именно данных методик исследования степени адаптированности младших дошкольников к поступлению в организацию, осуществля-

ющую образовательную деятельность в системе дошкольного образования, обусловлен следующими положениями:

- диагностируют психическое и физическое здоровье ребёнка, что определяет степень его адаптации к детскому саду;
- являются авторскими, прошли апробацию, следовательно, надёжны, обоснованы, валидны и традиционно используются в работе с родителями и детьми раннего и младшего дошкольного возраста;
- полно, на основе анализа разных сфер жизнедеятельности детей характеризуют степени адаптированности детей к условиям организации, осуществляющей образовательную деятельность в системе дошкольного образования;
- при обработке данных позволяют выполнить разносторонний количественный и качественный анализ результатов исследования.

Деятельность по изучению готовности младших дошкольников к поступлению в организацию, осуществляющую образовательную деятельность в системе дошкольного образования был организован и проведён индивидуально, по мере зачисления каждого ребёнка в детский сад, и его родителями. Результаты исследования обобщены и систематизированы, представлены в виде таблиц и рисунков.

1. В анкетировании участвовали матери детей, поступающих в дошкольное образовательное учреждение, т.к. именно они, воспитывая ребёнка до 3 лет дома, лучше других родственников знают своего ребёнка, особенности его поведения и развития.

Количественные результаты анкетирования матерей с целью выявления степени подготовленности ребенка к посещению детского сада обобщены и представлены. Наглядно результаты анкетирования матерей отражены на рисунках 1, 2.

Анализ профиля подготовленности испытуемых к посещению детского сада (см. рис.1) показывает, что младшие дошкольники имеют дифференцированную готовность к поступлению в организацию, осуществляющую образовательную деятельность в системе дошкольного образования:

- показатели от 3,0 до 2,6 баллов свидетельствуют о готовности к поступлению в детский сад. Этим показателям соответствует готовность каждого пятого испытуемого (кодовые номера 05, 06);
- показатели от 2,5 до 2,1 балла показывают условную готовность, они свойственны половине испытуемых (кодовые номера 01, 03, 07, 08, 09);
- показатели от 2,0 до 1,6 баллов демонстрируют не готовность к посещению детского сада. Параметры такого рода выявлены у испытуемых под кодовыми номерами 02, 04, 10.

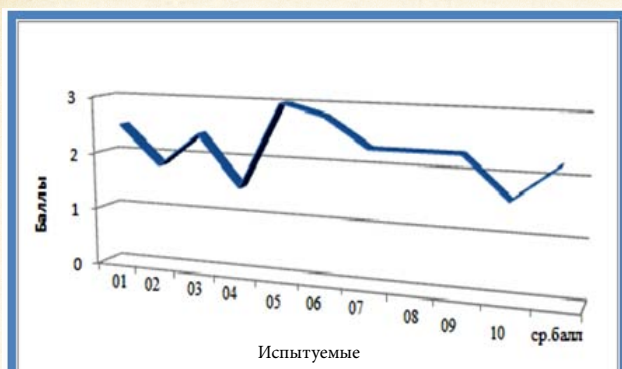


Рис.1 Профиль данных о подготовленности испытуемых к посещению детского сада

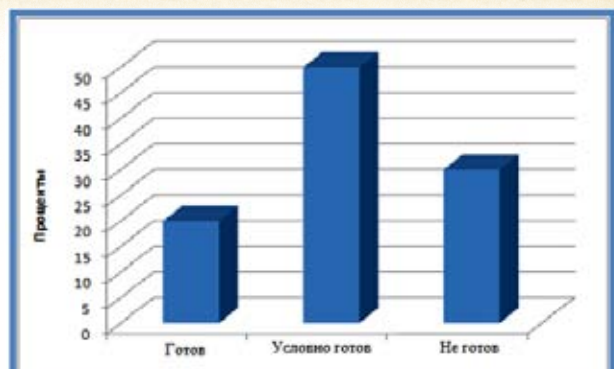


Рис. 2 Степени подготовленности младших дошкольников к посещению детского сада

В результате мониторинга выявлены (по мнению матерей) следующие степени сформированности подготовленности детей к посещению детского сада (см. рис. 2):

- готовы к посещению детского сада 20% младших дошкольников;
- половина испытуемых (50%) готовы условно посещать детский сад;
- не готовы к посещению детского сада – 30% испытуемых.

Полученные результаты позволяют решить следующие задачи.

1. Спрогнозировать прохождение процесса адаптации детей к условиям жизни в дошкольном учреждении:

- 20% малышей легко пройдут процесс адаптации (кодированные номера 05, 06);
- адаптация средней степени тяжести будет свойственна 50% младших дошкольников (кодированные номера 01, 03, 07, 08, 09);
- следует ожидать тяжелой степени адаптации у 30% испытуемых (кодированные номера 02, 04, 10).

2. Выделить проблемы, которые могут возникнуть в процессе прохождения периода адаптации:

- в сфере эмоционального состояния – у 50% испытуемых преобладает неустойчивое, раздражительное настроение;
- в сфере общения 60% младших дошкольников не проявляют инициативы в отношениях с взрослыми. Ещё более проблемной является сфера общения со сверстниками, т.к. 40% испытуемых – не проявляют инициативы в налаживании контактов с детьми, 30% детей, по мнению родителей, вообще не умеют общаться с детьми. Опыт разлуки с близкими был у каждого ребёнка, причём 60% малышей очень тяжело переживали расставание с родными;
- в сфере игровой деятельности лишь 40% детей способны сами найти себе дело, 50% – только с помощью взрослого, 10% – не умеют играть. 40% детей проявляют интерес к игрушкам, новым предметам лишь дома – в привычной обстановке;

- в сфере организации и протекания режимных процессов – 60% детей медленно засыпают, 50% матерей лежат с ребёнком, пока он не заснёт, у 30% детей существенно нарушен сон. Нарушен аппетит у 70% адаптирующихся в детском саду малышей (у 30% – он неустойчивый и избирательный, у 40% – плохой). 50% детей не всегда просятся на горшок, но предпочитают быть сухими;
- в познавательной сфере 50% испытуемых проявляют недостаточную активность и интерес к обучению.

3. Определить адресное и индивидуальное назначение родителям по подготовке детей к поступлению в ДОУ. Например, приучать ребёнка: есть разнообразную пищу; самостоятельно засыпать; своевременно проситься на горшок; проявлять интерес к новому не только дома, но и в непривычной обстановке; самостоятельно найти себе дело; взаимодействовать со взрослыми и сверстниками; оставаться без мамы на более длительные сроки.

II. В соответствии с требованиями методики «Оценка воспитателями физического состояния детей в период адаптации к условиям детского сада» ежедневно заполнялся лист педагогической адаптации по балльной системе индивидуально на каждого ребёнка, на основе наблюдения за детьми и беседы с родителями констатировались проявления физического состояния младших дошкольников. Данные об аппетите, сне, стуле и мочеиспускании фиксировались в течение 25 дней посещения ребёнком детского сада. Наглядно степени адаптации младших дошкольников в соответствии с показателями их физического состояния в первый день пребывания в детском саду отражены на рисунке 3.

Заключение

Полученные результаты позволяют констатировать следующее.

1. Детей, которые бы легко адаптировались к условиям детского сада в первый день пребывания в нём, не выявлено (0%). Не выявлено детей

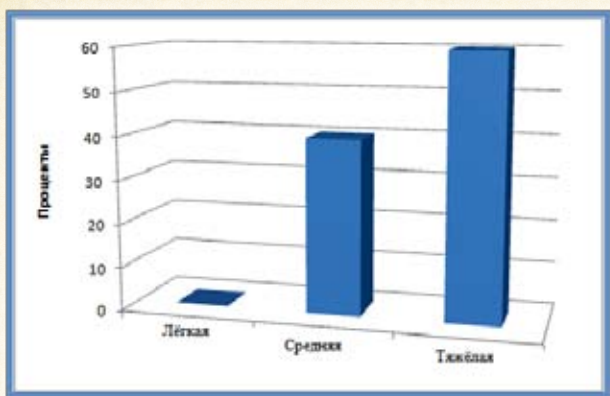


Рис. 3 Степени адаптации младших дошкольников в соответствии с показателями их физического состояния

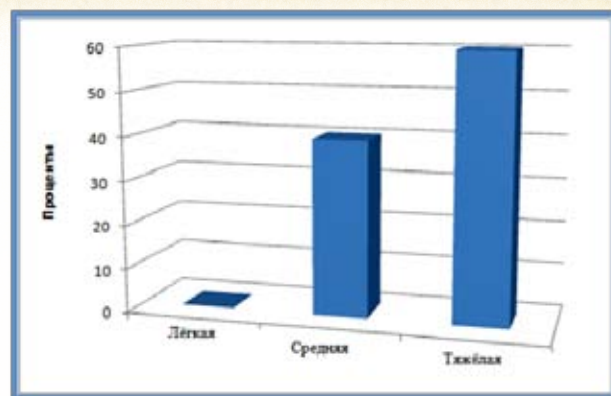


Рис. 4 Степени адаптации младших дошкольников в соответствии с показателями их психоэмоционального состояния

с хорошим аппетитом, глубоким сном, регулярными физиологическими отправлениями.

2. Детей со средней степенью адаптации - 40%, что свидетельствует о некоторых нарушениях в физическом состоянии детей: выборочном аппетите, длительном процессе приёма пищи, долгом засыпании, учащённых физиологических отправлениях (стул и мочеиспускание).

3. Большинство детей (60%) проявили тяжёлую степень адаптации, что выразилось в серьёзных нарушениях показателей их физического здоровья: дети отказываются от еды, тревожно спят (просыпаются с периодичностью 20-30 минут, ворочаются, плачут, иногда вскрикивают слово «нет», успокаиваются, когда чего-нибудь попьют, трут глазки), редко имеет место процесс мочеиспускания, наблюдается запор. Все эти нарушения возникли вследствие испуга, связанного со сменой условий жизнедеятельности малышей.

III. Наблюдения за психоэмоциональным состоянием испытуемых осуществлялось на основе методики «Оценка психоэмоционального состояния ребенка». Результаты ежедневно фиксировались в листе психологической адаптации. В соответствии с балльной системой констатировались следующие характеристики эмоционального состояния каждого ребёнка:

- инициативность, контактность, вхождение в контакт при поддержке взрослого или пассивность, наличие реакции протеста при возникновении социальных контактов со взрослыми и с детьми;
- активность, наличие интереса или пассивность, принятие инициативы взрослого, протестные реакции при организации познавательной и игровой деятельности;
- принятие, тревожность или непринятие при возникновении реакции на изменение привычной ситуации.

Наглядно степени адаптации младших дошкольников в соответствии с показателями их психоэмоционального состояния в первый день пребывания в детском саду отражены в рисунке 4.

Полученные результаты позволяют констатировать следующее.

1. Детей с лёгкой степенью адаптации в соответствии с показателями психического здоровья не выявлено (0%), т.е. среди испытуемых не наблюдалось детей, которые бы имели положительное эмоциональное состояние, проявляли инициативу и контактность в процессе налаживания социальных контактов со взрослыми и сверстниками, были активны в игровой и познавательной деятельности, имели спокойную реакцию на изменение привычной ситуации жизнедеятельности.

2. Детей со средней степенью адаптации – 40%. Их эмоциональное состояние неустойчиво, социальные контакты со сверстниками и взрослыми самостоятельно не налаживают, им требуется помощь воспитателя. На изменение условий жизнедеятельности младшие дошкольники реагируют проявлениями тревожности – беспокойством, страхом, снижением психологического тонуса и уверенности в себе.

3. Большая часть испытуемых (60%) продемонстрировали тяжёлую степень адаптации. В показателях их психического здоровья наблюдаются значительные изменения: эмоциональное состояние в целом характеризуется как отрицательное, наблюдается пассивность и уход от социальных контактов, реакция протеста, в основе которой лежит комплекс аффективно заряженных переживаний, имеющих особое субъективное значение для личности: переживания обиды, ущемленного самолюбия, недовольства отношением близких, что проявляется в форме непослушания, грубости, агрессивного поведения в ответ на обращения воспитателя. Дети не принимают изменения привычной для них ситуации жизнедеятельности.

Обобщение результатов констатирующего этапа исследования готовности младших дошкольников к условиям ДОО представлено в таблице 2.

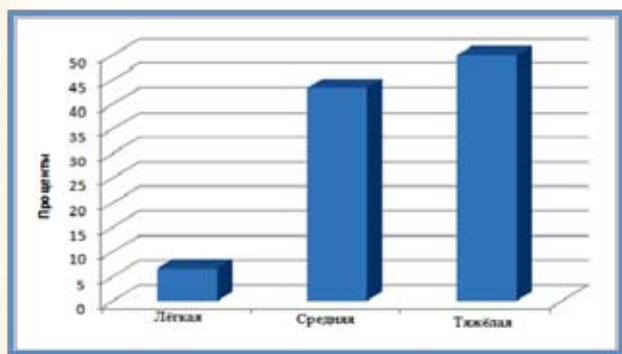
Таблица 2

Обобщение результатов констатирующего этапа исследования готовности младших дошкольников к условиям ДОО

№	Диагностические методики	Степени (%)		
		высокая	средняя	низкая
1	«Анкетирование родителей»	20	50	30
2	«Оценка физического состояния детей в период адаптации к условиям детского сада»	0	40	60
3	«Оценка психоэмоционального состояния ребенка»	0	40	60
Обобщенный показатель		6.7	43.3	50

Наглядно обобщенные результаты готовности испытуемых к поступлению в детский сад отражены на рисунке 5.

В целом, анализ обобщенных результатов констатирующего этапа исследования готовности младших дошкольников к посещению организации, осуществляющую образовательную деятельность в системе дошкольного образования, показал, что половина испытуемых (50%) может проходить процесс адаптации достаточно тяжело.



Именно поэтому необходима организация дальнейшего социально-педагогического сопровождения адаптации младших дошкольников к условиям ДОО для решения следующих задач:

- представить сопровождение адаптации дошкольников к условиям ДОО в качестве социально-педагогической цели и задач;
- разработать и реализовать комплексную программу организации социально-педагогического сопровождения процесса адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации;
- организовать взаимодействие родителей и специалистов ДОО по вопросам адаптации дошкольников к условиям организации, осуществляющей образовательную деятельность в системе дошкольного образования.

Рис. 5 Степени готовности младших дошкольников к условиям ДОО (обобщенные результаты констатирующего эксперимента)

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» [Текст] (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70643472/#ixzz4VXe41dAz>. (дата обращения: 1.05.2018).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки [Текст]. М.: Сфера, 2015. 96 с.
3. Корсун Т.А. Психолого-педагогические условия успешной адаптации в ДОУ [Текст] // Педагогический опыт: теория, методика, практика. Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс. 2014. №1(1). С. 59-63.
4. Лапина И.В. Адаптация детей при поступлении в детский сад: программа, психолого-педагогическое сопровождение. Волгоград: Учитель, 2015. 128 с.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник М.: Гардарики, 2005. 269 с.
6. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4-10.
7. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2016. 400 с.
8. Пистун Ю.В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка и его семьи к условиям дошкольного образовательного учреждения / Ю.В. Пистун, К.И. Григорян, Г.П. Ковачева // Молодой ученый. 2014. № 4. С.1064-1066.
9. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях [Текст] / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. М., 2008. 320 с.
10. Тонкова-Ямпольская Р.В. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста [Текст] / Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток. М.: Просвещение, 2011. 432 с.

REFERENCES

1. Decree of the Government of the Russian Federation of April 15, 2014 No. 295 "On the approval of the state program of the Russian Federation" Development of Education "for 2013 - 2020" [Text] (with amendments and additions). [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/70643472/#ixzz4VXe41dAz>. (accessed 1 May 2018). (in Russian)
2. Federal state educational standard of preschool education: Letters and orders of the Ministry of Education and Science. Moscow,

- Sfera Publ., 2015. 96 p. (in Russian)
3. Korsun T.A. Psychological and pedagogical conditions for successful adaptation in children's educational Institution. *Pedagogical experience: theory, methodology, practice*. Cheboksary: CNS Interactive Plus. 2014. no. 1 (1). pp. 59-63. (in Russian)
 4. Lapina I.V. Adaptation of children when enrolling in kindergarten: program, psychological and pedagogical support. Volgograd, Teacher Publ., 2015. 128 p. (in Russian)
 5. Mardakhayev L.V. Social pedagogy: a textbook. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 269 p. (in Russian)
 6. Mardakhayev L.V. Socio-pedagogical support and support of a person in a life situation. *Pedagogical education and science*. 2010. no. 6. pp. 4-10. (in Russian)
 7. Maslow A.H. Motivation and personality. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2016. 400 p. (in Russian)
 8. Pistun Yu.V. Psychological and pedagogical support of adaptation of the child and his family to the conditions of preschool educational institution / Yu.V. Pistun, K.I. Grigoryan, G.P. Kovacheva. *Young Scientist*. 2014. no. 4. pp.1064-1066. (in Russian)
 9. Social adaptation of children in preschool institutions / Ed. R.W. Tonkova-Yampolskaya, E. Schmidt-Colmer, A. Atanasov-Bukovoy. Moscow, 2008. 320 p. (in Russian)
 10. Tonkova-Yampolskaya R.V. To the teacher about a child of preschool age [Text] / R.V. Tonkova-Yampolskaya, T.Ya. Chertok. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 432 p. (in Russian)

Информация об авторах

Арифалина Рамиля Умаровна

(Россия, Нижний Новгород)
Кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
E-mail: ramila77@mail.ru

Никишин Владимир Евгеньевич

(Россия, Нижний Новгород)
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
E-mail: nikishina.oa@gmail.com

Мещенкова Анастасия Владимировна

(Россия, Нижний Новгород)
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
E-mail: ramila77@mail.ru

Югай Любовь Александровна

(Россия, Нижний Новгород)
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
E-mail: delfinchik.ya98@mail.ru

Шлыкова Юлия Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина
E-mail: julia-shlykova@mail.ru

Information about the authors

Arifulina Ramilya Umyarovna

(Russia, Nizhny Novgorod)
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: ramila77@mail.ru

Nikishin Vladimir Evgenievich

(Russia, Nizhny Novgorod)
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: nikishina.oa@gmail.com

Meshchenkova Anastasia Vladimirovna

(Russia, Nizhny Novgorod)
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: ramila77@mail.ru

Yugay Lyubov Alexandrovna

(Russia, Nizhny Novgorod)
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: delfinchik.ya98@mail.ru

Shlykova Julia Viktorovna

(Russia, Nizhny Novgorod)
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: julia-shlykova@mail.ru



Современная сказка как средство развития речи дошкольников и воспитания читательских интересов

В данной работе рассматривается роль современной художественной литературы в воспитании и развитии речи детей дошкольного возраста. Воспитание будущего читателя – одна из ведущих задач, связанных с приобщением детей дошкольного возраста к произведениям художественной литературы. Сказка – один из основных жанров фольклора и детской литературы. Сегодня она остается на одном из первых мест в круге детского чтения. Но сегодня можно говорить о том, что отношение к сказке менялось, а ее педагогическая ценность и функции переосмыслились. Нами рассматривается роль сказки в жизни ребенка дошкольного возраста, а также обозначаются новые направления ее применения в работе с дошкольниками. А также актуализируется задача обновления читательского репертуара и отбора книг сказок для семейного чтения. Представлен обзор сказок современных авторов, которые призваны помочь педагогам и родителям с ориентироваться в этом жанре детской литературы. Данные сказки проанализированы с точки зрения образовательных и воспитательных задач, которыми может руководствоваться и педагоги, и родители дошкольников.

Ключевые слова: современная сказка, современные авторы сказочники, литературная сказка, воспитание будущего читателя, интерес к чтению, современные методы приобщения дошкольников к чтению



The modern fairy tale as a means of development of speech of preschool children and education of reader's interests

Examines the role of modern literature in the education and language development of children of preschool age. Education of the future reader is one of the leading tasks related to the introduction of preschool children to the works of fiction. Fairy tale is one of the main genres of folklore and children's literature. Today it remains one of the first places in the circle of children's reading. But today we can say that the attitude to the fairy tale has changed, and its pedagogical value and functions have been reinterpreted. We consider the role of fairy tales in the life of a preschool child, as well as identify new directions of its application in working with preschoolers. And also the task of updating of reader's repertoire and selection of books of fairy tales for family reading is actualized. The review of fairy tales of modern authors which are called to help teachers and parents to be guided in this genre of children's literature is presented. These tales are analyzed from the point of view of educational tasks, which can be guided by teachers and parents of preschoolers.

Keywords: a modern fairy tale, modern authors, storytellers, a literary tale, the future of education in the reader's interest in reading, modern methods of familiarizing of preschool children to reading

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 03 июня 2017 года №1155-р утверждена Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. Приобщение детей к чтению и к письменной культуре утверждается в Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации как «необходимое условие формирования нового поколения российских граждан, которым предстоит на высоком интеллектуальном уровне ответить на вызовы современности, обеспечить устойчивое развитие страны в ситуации усиливающейся глобальной конкуренции в экономике, политике, образовании, науке, искусстве и других сферах» [8].

Сегодня проблема развития речи детей дошкольного возраста стоит особенно остро. Анализируя исследования, посвященные развитию речи детей дошкольного возраста необходимо отметить, что данной проблематике уделялось особое место. Большое внимание вопросам развития речи детей дошкольного возраста в своих исследованиях уделяли следующие ученые: К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерица, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, А.Н. Гроздев и многие другие.

В своих исследованиях ученые отражали следующие направления относительно развития речи детей дошкольного возраста: исследования отдельных сфер языка и их отражения в речи (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) в виде возрастных срезов, в перспективном развитии, в условиях влияний; исследования речи детей в фило- и онтогенезе; исследование механизмов речи в их развитии; исследования по видам творческой деятельности; исследование особенностей восприятия художественных произведений; исследования осознания языка и речи и др.

Речевое развитие детей дошкольного возраста подразумевает сформированность всех его компонентов: звукопроизношения, фонематического слуха (восприятие, анализ, синтез, дифференцировки), слоговой структуры слова, лексического и грамматического средств языка, связной диалогической и монологической речи. Таким образом, к концу дошкольного возраста базовым компонентом готовности к обучению в начальной школе, выступает речевая активность, как полноценный источник общения.

Такие исследователи как Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина подчёркивают, «что развитие устной речи в дошкольном детстве закладывает основы готовности ребенка к обучению в школе, является залогом успешного освоения грамоты и чтения, письменная речь формируется на основе устной» [3,4].

Статистические показатели указывают на то, что количество детей с нарушениями речи в последние годы имеет тенденцию к увеличению.

Высокий процент из них составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР). Сегодня речевое недоразвитие часто сопряжено с проблемами неврологического, психологического и социального порядка. У детей данной группы наблюдается нарушения всех речевых компонентов: произносительная сторона, лексическое, грамматическое и фонетическое развитие, связное высказывание. Для этой группы детей характерен низкий уровень развития основных свойств внимания, развитии памяти, словесно-логического мышления, двигательной сферы, мелкой моторики рук [5].

По результатам в группах общеразвивающей и компенсирующей направленности шести – семи лет выявлено, что 39,2% детей имеют низкий показатель и 50,1% – средний развития связной речи. Нами отмечались трудности и отказ от выполнения пробы у детей вызвали задания на пересказ небольшого текста, составление рассказа описания. При составлении высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: упрощение структуры слова, смысловые неточности, пропуски, персеверации фраз, пропуски предлогов. Таким образом, можно сделать вывод что проблема развития речи детей дошкольного возраста сегодня стоит особенно актуально.

Проведенные нами исследования и личные наблюдения говорят о снижении интереса к чтению у современных дошкольников. По данным студенческих исследований в рамках выпускных квалификационных работ только 23,3% старших дошкольников проявляют устойчивый интерес к чтению: они не только всегда готовы послушать чтение взрослого, но и настойчиво просят почитать им, активны в выборе книги и активно обсуждают прочитанное. 36,9% дошкольников охотно откликаются на предложение взрослого почитать, но зачастую не дослушивают до конца. Но 44,2% дошкольников демонстрируют низкий интерес к чтению, по своей инициативе никогда не обращаются с просьбой почитать, на предложение взрослого соглашаются послушать, но редко дослушивают произведение до конца. Вышеизложенные исследования говорят о снижении интереса к чтению у значительной части дошкольников. Следовательно, знакомство дошкольников с литературой, формирование интереса к чтению – актуальная задача в работе детских образовательных организаций.

Детская литература на всех этапах своего развития была тесно связана с фольклором, что вполне оправдано генетически, так как именно фольклор до настоящего времени остается важным компонентом детского чтения и поистине неиссякаемым источником вдохновения современных детских писателей. Ярким примером такого взаимодействия является творчество Андрея Усачева и его стихотворение «Живот-Животок», которое является диалогом с русской народной

сказкой «Терем мухи». Этот диалог вполне осознанный, потому что за ним стоит понимание и знание условий функционирования названной сказки в литературном пространстве. Напомним. Что эту сказку пересказывали многие писатели и поэты. Емкая структура сказки о животных позволила В.В.Бианки сделать на ее основе познавательный и даже отчасти философский рассказ под названием «Теремок» о жизни и смерти растения (дуба), который органично вписывается в современные экологические концепции. Это обстоятельство делает сказку сложным многоуровневым текстом, обнаруживающим разноплановые коннотации (педагогические, психологические, культурологические и др.). Сказка делает очевидными заложенные в ней метафорические смыслы, она перерастает в метафору.

Такой неоднозначный диалог фольклорными произведениями и мотивами можно встретить в других произведениях А. Усачева, а также у А. Гиваргизова («Ладушки»), С. Седова («Пипа и бизнесмен», «Король исправляется»), Т. Собакина «Черный уют», И. Жукова «Рак на горе» и др.

Необходимо отметить, что речь становится образной, непосредственной и живой, если у ребенка развит интерес к богатству родного языка, умение использовать в своей речи разнообразные выразительные средства. А сказка является тем необходимым механизмом приобщения дошкольников к литературным и поэтическим произведениям. И не случайно, что сегодня актуальным является вопрос о развитии у дошкольников любви и интереса к чтению, к восприятию и анализу произведений литературы. Приобщение к литературному богатству занимает огромное место в системе работы в детском саду. Именно через литературу дошкольник познает и открывает для себя жизнь общества и уникальность природного мира, мир человеческих взаимоотношений. Ознакомление с художественной литературой осуществляется с помощью произведений различных жанров, начиная с самого раннего возраста. Сказка приспособляется для решения педагогических задач: исследователи рассуждают об активизации посредством знакомства со сказкой духовно-нравственного потенциала личности; разрабатывают программы, нацеленные на приобщение детей к народной культуре; на слушании, пересказывании, драматизации сказок строятся психологические тренинги и др. Но самым важным остается воздействие сказки на речевое развитие, на расширение словарного запаса. За счет таких художественных приемов как кумулятивность, повторения, аллитерации, песенки, часто рифмованная речь, богатое словотворчество сказка была и остается привлекательной и легко запоминающейся для дошкольников. Именно сказочный язык, отмечала О.И. Капица является главной ценностью, делающей сказку незаменимой в детской аудитории.

Сказка является одним из жанров фольклора или литературы, преимущественно прозаическое произведение, в содержании которого отсутствует строгая достоверность.

Еще К.Д. Ушинский включал сказки в свою педагогическую систему, видел в них ценное педагогическое средство воспитания и развития ребенка. Вслед за К.Д. Ушинским, его последовательница Е.Н. Водовозова, считала, что невозможно отрицать значение сказок для развития ребенка, которые «развивают дар слова и находчивость, знакомят с жизнью людей и животных, в самых характерных свойствах и положениях, развивают воображение, что расширяет умственные способности, и помогает усваивать гуманные чувства и любовь к правде, возбуждают сострадание к несчастному, слабому, обиженному, загнанному, доброму, кроткому, вызывают отвращение лицемерию, насилию, коварству, лжи, обману, неправде, чванству и злости» [1].

Анализировать современную детскую литературу, как и современную литературу (актуальную словесность) в целом, всегда сложно, потому что приходится иметь дело с постоянно развивающимся процессом, принципиально незавершенным. Каждое новое произведение современного детского автора может если не изменить, то в разной степени скорректировать картину, как его творчества, так и всей литературы. В последние отмечается увеличение книжной продукции для детей, это, безусловно, хорошо, но не является показателем, что дети знакомятся с произведениями современных авторов. Аналитики книжного рынка отмечают, что современными родителями отдается все-таки предпочтение классической детской литературе. На наш взгляд, это объясняется тем, что существует преемственность в круге чтения родителей и детей – это один из способов трансляции культурных ценностей от поколения к поколению, что особенно важно при современных все ускоряющихся темпах обновления информации, увеличивающих дистанцию между поколениями [5].

В программах для дошкольных образовательных организаций тоже преобладает классика, хотя бы потому, что ни одна программа не может включать новинки по техническим причинам. Но при этом взрослые должны ограничивать право детей жить в свое время, воспринимать настоящее время во всем его многообразии и неповторимости. Сегодня принципиальный характер имеют изменения в проблематике произведений для детей, которая существенно расширилась: это и православная тематика, идея свободы и человеческого достоинства, проявляющаяся в реализации прав человека [5].

Одновременно, важны произведения, которые пытаются говорить с современным ребенком о духовности на понятном ему языке реалий и символов. Назовем, например, современного писателя С.Н. Рыбакову, которая пишет и для де-

тей и для взрослых. В своем сборнике христианских сказок «Светлая радость» в аллегорической форме писатель объясняет ребенку сложные философские истины, на которых зиждется психология православного человека. Современные детские писатели пытаются говорить с ребенком на разные темы, анализируя их. Современная детская литература, как и литература предшествующих периодов, изображает и свой предмет – ребенка. И здесь, по нашему мнению, происходит самое главное изменение: на первый план выступило изображение ребенка в его субъектности, в самоценности, в процессе осознания ребенком себя в мире. Например, у Анастасии Орловой есть цикл произведений «Обожаю ходить по облакам» с подзаголовком «Маленькие рассказы не только для маленьких», состоящий из маленьких зарисовок, каждая из которых требует толкования подтекст.

Достаточно часто в произведениях современных детских писателей можно встретить переключки с произведениями для детей, написанными в XX веке. Объяснение данного факта лежит на поверхности: литература XX века дала много произведений для детей, которые впоследствии стали классическими. Образы из классических произведений К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, С.В. Михалкова, Б.В. Заходера уже мифологизировались. Вполне объяснимо, что в той или иной форме они проявляют себя в произведениях писателей, воспитывавшихся на произведениях классики. Это можно проследить на современных сказках и их анализе. Например, в сказке М.Л. Москвиной «Увеличительное стекло» совершенно очевидна переключка со сказкой К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха». Хотя, безусловно, произведение остается самостоятельным произведением, но сюжетные перипетии главных героев открывает уже знакомый мир, описанный К.И. Чуковским.

Современная сказка имеет свои отличительные особенности, но в силу своего жанра остается интересной сегодняшним дошкольникам и написана с учетом сегодняшних слушателей. В процессе ознакомления со сказкой дети включаются в поиски смысла образа, разных его вариантов. Это обсуждение с дошкольниками таких ситуаций, когда знакомые сказочные персонажи ведут себя по-разному в разнообразных произведениях, задачи демонстрации вариативного образа решаются посредством прочтения современных сказок.

Если анализировать современные сказки (последние пять-десять лет), то хочется отметить их современную направленность. Например, сказки М. Аромштам «Весенние сказки», «Сказки о маленькой Елочке», «Желуденок», «Как Осень замуж выходила», «Жил был Шорох» дают возможности поговорить с детьми не только о природе, но и тех чувствах, которые возникают у ребенка (интерес, восторг, радость и др.). Сказки М.

Аромштам отличают универсальность для детей среднего и старшего дошкольного возраста, их можно обсуждать, обыгрывать и перечитывать многократно. В дальнейшем ребенок сможет их читать самостоятельно и по-новому открывать для себя события, описанные в рассказах.

К сказкам, которые помогают понять морально-этические нормы, а также разобраться и понять свои собственные эмоции и переживания, а также принять социально одобряемые модели поведения. К таким сказкам можно отнести сказки И. Зартайской. Интересно, что главными героями в сказках становятся бытовые предметы, которые помогут ребенку взглянуть на предметы с новой точки зрения. Это особенность продолжает традицию Г.Х.Андерсена и сегодня звучит по-новому. Есть у этого автора и такая серия сказок как «Мечтатели», «Сегодня», «Мистер Улыбкин» и другие, которые рассказывают дошкольникам о разных состояниях и чувствах человека. Большое значение в сказках придается развитию у дошкольников чувства юмора, умение видеть смешное, не обижаться и обсуждать свои состояния и чувства. Разнообразные творческие ситуации, развивающие у детей воображение, способность к импровизации, являются одновременно показателями интереса дошкольников к книге и отражают процесс становления их литературного опыта, что немаловажно для педагогической диагностики, оценки педагогом результатов своей деятельности по развитию интеллектуальных и личностных качеств воспитанников. На данном этапе работы педагог ставит в первую очередь следующую задачу: вовлечь дошкольников в творческие ситуации экспериментирования с образами и сюжетами; развивать воображение дошкольников, а также умение использовать свой литературный опыт в процессе сочинительства, придумывать новых героев или новые развития сюжетов.

Некоторые объемные произведения, например, сказка Елены Ракитиной «Сережик» читается по главам несколько дней, может восприниматься как текст, предлагающий социально одобряемые модели поведения. История о ежике Сережике богата тематически: есть в сказке тема добра, тема зла, одиночества, свободы, страха и борьбы с ним, правды и лжи. Такое объемное произведение педагог читает несколько дней, создавая атмосферу предчувствия и погружая дошкольников в сказку, помогает лучше осознать прочитанное.

Любой предмет, упоминаемый в сказке, может стать вдруг волшебным или быть таковым изначально. Если помочь детям понять это, у них появляется собственный механизм создания волшебных историй со своими главными героями и развитием сюжета. В современной методике развития речи он используется при обучении дошкольников рассказыванию по картам В.Я.Проппа.

Говоря о знакомстве дошкольников с современными сказками, нельзя не сказать о роли иллюстрации в восприятии дошкольниками сказки. Рассматривание иллюстраций к сказке (например, сказка М.Аромштам «Весенние сказки») – это важный момент, помогающий дошкольникам осмыслить услышанное ранее, ярко представить образы, о которых идет речь в сказке, таким образом усилить эмоции, полученные при прочтении сказки.

Есть среди современных сказок и сказки-игры, формирующие внимательное отношение к слову, умение чувствовать такие интонационные и стилистические нюансы, как ирония, юмор, словесная игра. Например, сказки Сергея Седова «Сказка про мальчика Алешу», «Сказки про мам» и другие. На наш взгляд, прежде читать такие сказки детям, педагог должен ознакомиться со сказками сам. Потому что в жанровом смысле эти произведения сказками назвать сложно. Их волшебство скорее не сказочное, а больше фантастическое. Эти сказки не привычные, оригинальные, это скорее рассказы о повседневной жизни, современные были.

Необходимо отметить, роль взрослого в представлении дошкольником сказок современных писателей. Несомненно, современные сказки (некоторые из которых мы проанализировали) позволяют играть и сочинять похожие истории про вымышленных героев, учат почувствовать комичность ситуации и юмор. А также акцентирует внимание ребенка на звучании слова и ритме текста. Современные сказки имеют отличительную особенность, что и для взрослого читателя знакомство с ними тоже может оказаться интересным, он тоже найдет в них не только новый сюжет, но и множество ссылок на к самым разным текстам, параллелей, дорожек, по которым можно направить маленького читателя к другим текстам.

Огромное влияние на формирование и развитие интереса к чтению у дошкольников оказывает окружающая художественно-речевая среда.

Именно ее грамотная организация – это забота воспитателей и родителей. Ежедневное чтение детям должно стать доброй традицией, как в дошкольной образовательной организации, так и в семье. Погружение детей в художественно-речевую среду предполагает не только систематическое чтение детям, но и пример читающих взрослых, их заинтересованное отношение к книгам и художественной литературе.

Целью нашего исследования было изучение мнений родителей и педагогов о современных сказках и дальнейшее подробное знакомство с ними. Нами был осуществлен подбор современных сказок российских авторов, которые мы предложили для прочтения и обсуждения в детском саду.

Данные сказки были рекомендованы и родителям для вечернего прочтения перед сном и обсуждения с дошкольниками. Была разработана программа занятий с включением сказок современных авторов. Наряду с известными и классическими произведениями современные сказки тоже были одобрены современными родителями и педагогами. Особый интерес вызвали сказки следующих авторов: Аромштам М. «Желуденок», Георгиев С. «Пузырочки», Жуков И. «Мифологическая азбука», Зартайская И. «Сказки в пижамах», Кузнецова Ю. «Сказки про вредин» и другие. Только 19,9% современных родителей (из числа опрошенных) читают своим детям книги. Мы предложили семинар для родителей дошкольников с целью подробного знакомства с современной сказкой.

Современные сказки расширяют и дополняют представления детей дошкольного возраста о взаимоотношениях людей друг с другом, с животными; об их чувствах, переживаниях, поступках, в которых раскрываются нравственные качества человека. На наш взгляд, необходимо включать сказки современных авторов в работу по приобщению к чтению детей дошкольного возраста и использовать их ресурс наряду с классическими и известными произведениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева Т.И., Васюкова Н.Е. Художественная литература для детей 5-7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2015.
2. Вербенец А.М. Образовательная область "Художественное творчество". Как работать по программе "Детство". М.: Детство-Пресс, 2013. 352 с.
3. Водовозова Е.Н. Царство свободного ребенка : избранные статьи, практические советы, игры и занятия. Москва: Карапуз, 2010. 286 с.
4. Детство: Комплексная образовательная программа дошкольного образования / Т.И.Бабаева, А.Г.Гогоберидзе, О.В.Солнцева и др. СПб.: Детство-Пресс, 2016.
5. Долженко Л. В. Современная детская литература как компонент круга чтения дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2015. № 3. С.6-19.
6. Живые лица. Навигатор по современной отечественной детской литературе. Вып. 1,2. М.: БерИнгА, 2014, 2015.
7. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. Москва: Эксмо, 2017. 608 с.
8. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Питер, 1999.
9. Пропп В.Я. Морфология сказки. М.: Наука, 1969.
10. Распоряжение Правительства РФ от 3 июня 2017г.№1155-р «Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации // Консультант Плюс [Электронный ресурс].
11. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика речи детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие для

- воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. Цент ВЛАДОС, 2004. 288 с.
12. Чудаков А.П. Слово-вещь-мир. От Пушкина до Толстого. М.: Современный писатель, 1998.
 13. Шаталов В.Ф. Точка опоры: [об эксперим. методике преподавания]. М., 1987. 160 с.

REFERENCES

1. Alieva T.I., Vasiukova N.E. Fiction for children 5-7 years. Moscow, Sphere Publ., 2015. (in Russian)
2. Verbenets A.M. Educational area "Artistic creativity". How to work on the program "Childhood". Moscow, Childhood Press, 2013. 352 p. (in Russian)
3. Vodovozova E.N. The kingdom of a free child: selected articles, practical advice, games and activities. Moscow, Karapuz Publ., 2010. 286 p. (in Russian)
4. Childhood: Comprehensive educational program of preschool education / T.I. Babaeva, A.G.Gogoberidze, O.V.Solntseva et al., Childhood Press, 2016. (in Russian)
5. Dolzhenko L.V. Modern children's literature as a component of the circle of reading preschoolers. Kindergarten: theory and practice. 2015. no. 3. pp. 6-19. (in Russian)
6. Living faces. Navigator on modern national children's literature. Issue. 1.2. Moscow, Bering A, 2014, 2015. (in Russian)
7. Speech therapy. Theory and practice / [ed. Ph.D. Professor Filicheva T.B.]. Moscow, Eksmo Publ., 2017. 608 p. (in Russian)
8. Osorina M.V. Secret world of children in the world of adults. Saint Petersburg, Peter Publ., 1999. (in Russian)
9. Propp V.Ya. Morphology of the fairy tale. Moscow, Nauka Publ., 1969. (in Russian)
10. Order of the Government of the Russian Federation of June 3, 2017 No. 1155-r "On the approval of the concept of the program for supporting children's and youthful reading in the Russian Federation // Consultant Plus [Electronic resource]. (in Russian)
11. Ushakova O.S., Strunina E.M. Methods of speech of children of preschool age: Teaching-methodical manual for educators doshk. educated. institutions. Moscow, Humanité. ed. Cent VLADOS, 2004. 288 p. (in Russian)
12. Chudakov A.P. Word-thing-world. From Pushkin to Tolstoy. Moscow, The modern writer, 1998. (in Russian)
13. Shatalov V.F. Point of support: [about experiment. methods of teaching]. Moscow, 1987. 160 p. (in Russian)

Информация об авторе

Голубь Марина Сергеевна
(Россия, Краснодар)

Доцент кафедры дошкольной педагогики и
психологии
Кубанский государственный университет
E-mail: marina_golub@list.ru

Information about author

Golub Marina Sergeevna
(Russia, Krasnodar)

Associate Professor of the Department of Preschool
Pedagogy and Psychology
Kuban State University
E-mail: marina_golub@list.ru



Использование компьютерных игр в развитии речи детей дошкольного возраста

В статье рассматривается проблема использования компьютерных игр в развитии речи детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Авторами приводится анализ актуальности речевого воспитания в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Статья содержит описание организации экспериментально-исследовательской работы по изучению влияния компьютерных игр на речевое развитие детей 5-6 лет: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Авторы приводят данные педагогической диагностики уровня речевого развития воспитанников старшего дошкольного возраста. Педагогическая диагностика проводилась до и после реализации системы работы с использованием компьютерных игр, что позволило авторам сделать выводы об эффективности проведенной работы с детьми. В статье приводится система работы по использованию компьютерных игр в развитии речи, включающая развитие словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи. Система работы содержит психолого-педагогические условия применения игр в работе с детьми. Предлагаемая авторами система работы прошла апробацию на базе дошкольных образовательных организаций города Нижнего Новгорода.

Ключевые слова: развитие речи, компьютерные игры, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогические условия



Use of computer games in the development of speech of children of preschool age

The article deals with the problem of using computer games in the development of speech of preschool children in a pre-school educational organization. The authors analyze the relevance of verbal education in the light of the requirements of the Federal State Educational Standard of Preschool Education. The article contains a description of the organization of experimental research work on studying the influence of computer games on the speech development of children aged 5-6: ascertaining, forming and controlling experiments. The authors cite the data of pedagogical diagnostics of the level of speech development of pupils of the senior preschool age. Pedagogical diagnosis was carried out before and after the implementation of the system of work using computer games, which allowed the authors to draw conclusions about the effectiveness of the work done with children. The article describes the system of work on the use of computer games in the development of speech, including the development of the vocabulary, the education of the sound culture of speech, the formation of the grammatical structure of speech, the development of coherent speech. The system of work contains psychological and pedagogical conditions for the use of games in working with children. The system of work proposed by the authors was approved on the basis of pre-school educational organizations of the city of Nizhny Novgorod.

Keywords: speech development, computer games, pre-school children, pre-school educational organization, psychological and pedagogical conditions

На современном этапе развития системы дошкольного образования к проблеме речевого развития воспитанников детских садов привлечено пристальное внимание педагогического сообщества и самого широкого круга родителей (или законных представителей) детей дошкольного возраста. Актуальная востребованность решения задач развития речи у воспитанников дошкольных образовательных организаций обусловлена рядом причин, среди которых первое место занимает резкое снижение темпов речевого развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте, что проявляется в нарушениях звукопроизношения, сужении объема словаря, трудностях овладения грамматическими формами родного языка, низким уровнем развития связной речи. Особое место в дошкольной педагогике занимает проблема снижения речевой активности детей в целом, уменьшение объема речевой продукции детей, увеличение количества детей с задержкой речевого развития.

Наличие такого рода проблем в речевом развитии детей дошкольного возраста затрудняет весь процесс воспитания, обучения и развития ребенка в детском саду, так как от уровня развития речи зависит освоение содержания всех образовательных областей: «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Познавательное развитие».

Невозможно переоценить роль успешного развития речи при подготовке дошкольника к дальнейшему обучению в школе. При этом уровень развития устной речи важен не только для дальнейшего овладения детьми письменной речью, что имеет прямую зависимость, но и для усвоения всех школьных предметов.

Актуальность и значимость развития речи детей дошкольного возраста подчеркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО), где выделена особым образом образовательная область «Речевое развитие». ФГОС ДО предусматривает решение таких задач речевого воспитания детей, как «...владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [11].

В научных исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, А.М. Леушиной, М.И. Лисиной, Ф.А. Сохина, С.Л. Рубинштейна, О.С. Ушаковой, Д.Б. Эльконина,

В.И. Ядэшко и др. раскрываются возрастные особенности речевого развития детей дошкольного возраста, и подчеркивается уникальность, неповторимость, самобытность, сензитивность этого возрастного периода для развития речи.

В методической копилке дошкольного образования накоплен обширный практикоориентированный опыт исследований по речевому развитию дошкольников. Это исследования М.М. Алексеевой, А.М. Бородич, В.В. Гербовой, Т.И. Гризик, Н.А. Стародубовой, Е.М. Струниной, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной и др.

Несмотря на непрестанные поиски ученых в области развития речи детей раннего и дошкольного возраста, наблюдается насущная необходимость разработки и апробации новых средств и методик, направленных на решение задач речевого воспитания в детском саду. Одним из таких новых средств стали информационно-коммуникационные технологии.

Задача информатизации образования закреплена в Законе «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ. Так в содержание Закона включены статьи: 18 «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы», 29 «Информационная открытость образовательной организации», 98 «Информационные системы в системе образования» [3].

Дошкольное образование, являясь первым уровнем общего образования в Российской Федерации, также включено в процесс информатизации. Новоселова С.Л. отмечает, что введение компьютера в систему дидактических средств детского сада может стать мощным фактором обогащения интеллектуальной основы умственного, эстетического, социального и физического развития ребенка.

Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании изучаются в исследованиях Э.Ф. Алиевой, К.Ю. Белой, О.А. Бизиковой, Н.Н. Булгаковой, Ю.М. Горвиц, Г.С. Гушлевской, Е.В. Зворыгиной, О.А. Карабановой, И.И. Комаровой, Л.А. Леоновой, Е.М. Марич, В.В. Моторина, С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку, П.Д. Рабинович, О.Р. Радионовой, А.В. Туликовой, Л.Д. Чайновой и др.

В центре внимания ученых-педагогов использование игровых компьютерных программ в работе с дошкольниками. Исследования убедительно доказывают, что средства информационно-коммуникационных технологий особым образом обогащают и обновляют дидактику детского сада.

В тоже время, вопросы использования информационно-коммуникационных технологий в развитии речи детей дошкольного возраста остаются мало исследованы.

Нами проводилось исследование эффективности применения компьютерных игр в развитии речи детей старшего дошкольного возраста на базе детских садов города Нижнего Новгорода. В

экспериментальной работе приняли участие 162 ребенка в возрасте от 5 до 6 лет.

Исследование включало использование компьютерных игр, созданных педагогами в программах «SMART Notebook 11» и «Microsoft Power Point» и направленных на развитие всех компонентов речевой системы: 1) воспитание правильного звукопроизношения; 2) развитие словаря; 3) формирование грамматического строя речи; 4) развитие связной речи.

Исследовательская работа включала в себя три этапа.

1 этап – констатирующий эксперимент.

Цель этапа: анализ уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Задачи этапа:

1) поиск и анализ педагогической диагностики, направленной на определение уровня речевого развития детей 5-6 лет;

2) проведение педагогической диагностики уровня речевого развития детей 5-6 лет;

3) анализ особенностей развития речи детей 5-6 лет.

Участники этапа: воспитатели и дети экспериментальной и контрольной групп.

Сроки проведения этапа: с 01.09.2017 по 01.10.2017

2 этап – формирующий эксперимент.

Цель этапа: разработка и апробация системы педагогической работы по речевому развитию детей старшего дошкольного возраста с использованием компьютерных игр.

Задачи этапа:

1) разработать систему педагогической работы по речевому развитию детей 5-6 лет с использованием компьютерных игр, включающую все компоненты речевой системы: звуковую культуру речи, словарь, грамматический строй речи и связную речь;

2) апробация системы педагогической работы по речевому развитию детей 5-6 лет с использованием компьютерных игр;

3) внесение корректив и изменений в систему работы по результатам апробации.

Участники этапа: воспитатели и дети экспериментальной группы.

Сроки проведения этапа: разработка с 01.10.2017 по 30.10.2017; апробация с 01.11.2017 по 01.04.2018.

3 этап – контрольный эксперимент.

Цель этапа: анализ результативности и эффективности использования компьютерных игр в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Задачи этапа:

1) проведение повторной педагогической диагностики уровня речевого развития детей экспериментальной и контрольной групп;

2) выявление изменений в уровне развития речи детей экспериментальной и контрольной групп;

3) формулирование выводов об эффективности и результативности созданной системы педагогической работы по развитию речи с использованием компьютерных игр.

Участники этапа: воспитатели и дети экспериментальной и контрольной групп.

Сроки проведения этапа: с 01.04.2018 по 30.04.2018.

На этапе констатирующего и контрольного экспериментов нами была использована педагогическая диагностика, направленная на изучение уровня речевого развития детей дошкольного возраста О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной «Методики обследования развития речи дошкольников».

Приведем результаты обследования уровня развития речи на этапе констатирующего эксперимента.

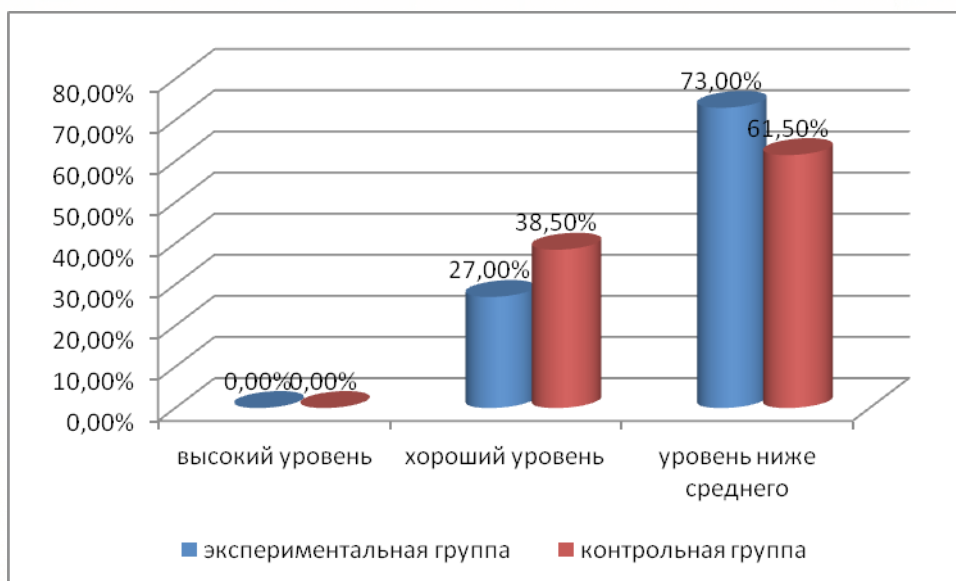


Рис. 1 Сравнительный анализ уровня развития речи у детей экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента

Сравнительный анализ результатов обследования уровня развития речи у детей обеих групп показал, что на высоком уровне нет ни одного ребенка, ни в одной из групп. На хорошем уровне в контрольной группе оказалось больше детей – 38,5%, чем в экспериментальной – 27%. На уровне ниже среднего на начало экспериментальной работы оказалось большее количество детей экспериментальной группы – 73%, а в контрольной – 61,5%.

Таким образом, перед началом проведения формирующего эксперимента, дети экспериментальной группы показывали достаточно низкий уровень развития речи, что требовало проведения системы педагогической работы.

На формирующем этапе мы разрабатывали, а затем апробировали в экспериментальной группе детей 5-6 лет систему работы с использованием компьютерных игр.

Система работы по использованию компьютерных игр в развитии речи детей 5-6 лет включила в себя разработку и систематизацию компьютерных игр, созданных в программах «SMART Notebook 11» и «Microsoft Power Point», распределенных по основным направлениям развития речи воспитанников (см. рис. 2).

Исходя из основных направлений развития речи детей, нами были определены разделы педагогической работы. Выбор направлений развития речи, а соответственно и разделов работы, был обусловлен исследованиями возрастных особенностей развития речи детей дошкольного возраста.

Каждый раздел включил в себя:

- 1) игры для формирования у детей первоначальных умений и навыков;
- 2) игры для упражнения и закрепления умений и навыков.

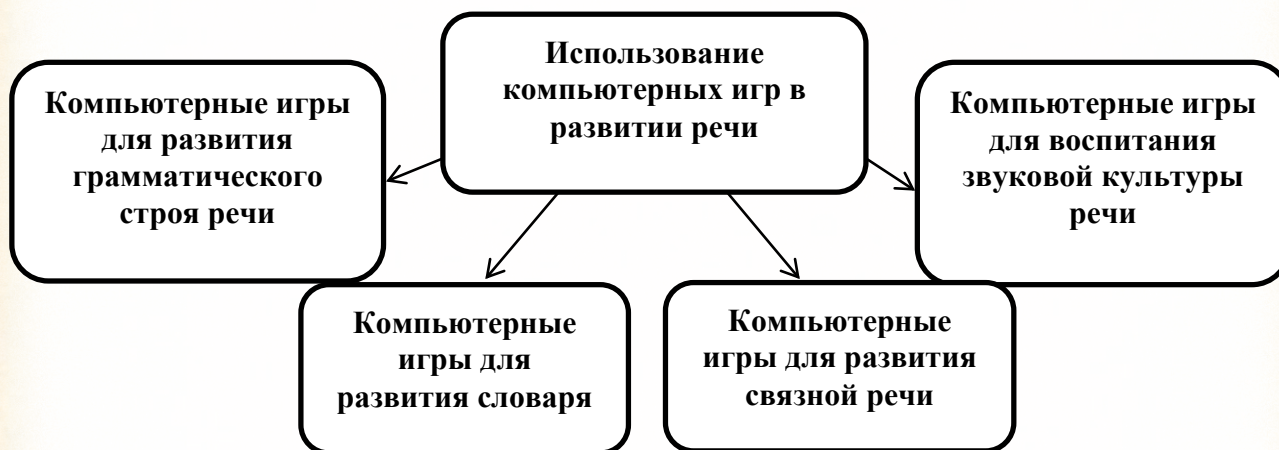


Рис. 2 Направления работы по использованию компьютерных игр в развитии речи детей

Приведем примеры игр, включая дидактическую и игровую задачу.

1 раздел – Компьютерные игры для развития словаря

1. Игры для формирования у детей первоначальных умений и навыков.

1. Игра «Посуда»

Дидактические задачи: закреплять представления детей о предметах посуды, их назначении; активизировать в речи названия посуды; вводить в словарь детей обобщающее слово «посуда».

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

2. Игра «Мебель»

Дидактические задачи: закреплять представления детей о предметах мебели, их назначении; активизировать в речи названия предметов мебели; вводить в словарь детей обобщающее слово «мебель».

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

3. Игра «Одежда»

Дидактические задачи: закреплять представления детей о предметах одежды, их назначе-

нии; активизировать в речи названия предметов одежды; вводить в словарь детей обобщающее слово «одежда».

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

4. Игра «Овощи»

Дидактические задачи: закреплять представления детей об овощах, их свойствах и качествах; активизировать в речи названия овощей; вводить в словарь детей обобщающее слово «овощи».

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

5. Игра «Фрукты»

Дидактические задачи: закреплять представления детей о фруктах, их свойствах и качествах; активизировать в речи названия фруктов; вводить в словарь детей обобщающее слово «фрукты».

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

Аналогичны по своим задачам и другие игры на первоначальное формирование умений и навыков.

2. Игры для упражнения и закрепления умений и навыков.

1. Игра «Аналогии»

Дидактические задачи: развивать умение устанавливать аналогии между заданными предметами; развивать лексические связи; расширять значения слов.

Игровая задача: заполнить карточку с картинками.

2. Игра «Назови одним словом»

Дидактические задачи: активизация в речи обобщающих понятий «посуда», «одежда», «обувь» и др.; развитие операций обобщения и классификации.

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

3. Игра «Четвертый лишний»

Дидактические задачи: активизация в речи обобщающих понятий «посуда», «одежда», «обувь» и др.; развитие операций обобщения и классификации.

Игровая задача: найти ненужную картинку и услышать звук.

4. Игра «Овощи-фрукты»

Дидактические задачи: закреплять обобщающие понятия «овощи» и «фрукты»; упражнять в классификации предметов.

Игровая задача: сложить в корзинку, вазу, кастрюлю овощи и фрукты.

2 раздел – Компьютерные игры для воспитания звуковой культуры речи

1. Игры для формирования у детей первоначальных умений и навыков.

1. Игра «Найди звук р»

Дидактические задачи: упражнять детей в произношении звука «р»; упражнять в выделении звука «р» в словах.

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

2. Игра «Найди звук л»

Дидактические задачи: упражнять детей в произношении звука «л»; упражнять в выделении звука «л» в словах.

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

3. Игра «Найди звук с»

Дидактические задачи: упражнять детей в произношении звука «с»; упражнять в выделении звука «с» в словах.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

4. Игра «Найди звук ш»

Дидактические задачи: упражнять детей в произношении звука «ш»; упражнять в выделении звука «ш» в словах; развивать лексические связи между словами; развивать связную речь.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

Аналогичным образом проводятся игры и на другие звуки.

2. Игры для упражнения и закрепления уме-

ний и навыков.

1. Игра «Дифференциация звуков р-л»

Дидактические задачи: упражнять детей в произношении звуков «р», «л»; упражнять детей в дифференциации звуков «р», «л».

Игровые задачи: поселить в домики картинки; собрать картинки в корзинки; помочь рыбки добраться до реки.

2. Игра «Смешарики»

Дидактические задачи: упражнять детей в произношении звуков «с», «ш»; упражнять детей в дифференциации звуков «с», «ш».

Игровые задачи: последовательное, аркадное выполнение заданий с разными игровыми персонажами.

3. Игра «Винни Пух»

Дидактические задачи: упражнять детей в произношении звуков «з», «ж»; упражнять детей в дифференциации звуков «з», «ж».

Игровые задачи: последовательное, аркадное выполнение заданий с разными игровыми персонажами.

3 раздел – Компьютерные игры для развития грамматического строя речи

1. Игры для формирования у детей первоначальных умений и навыков.

1. Игра «Предлоги»

Дидактические задачи: упражнять детей в пространственной ориентировке; формировать умения образовывать предложно-падежные формы существительных; упражнять в использовании предлогов в, на, за, под и т.д.

Игровая задача: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь.

2. Игра «Скажи правильно»

Дидактические задачи: упражнять детей в образовании форм существительного множественного числа, Родительного падежа; согласовании существительного и прилагательного.

Игровые задачи: последовательное, аркадное выполнение заданий.

3. Игра «Найди маму и детеныша»

Дидактические задачи: активизировать в речи названия детенышей животных; упражнять детей в образовании форм множественного числа, Родительного падежа.

Игровые задачи: найти детенышу маму.

2. Игры для упражнения и закрепления умений и навыков.

1. Игра «Приключения гномика»

Дидактические задачи: формировать умение образовывать уменьшительно-ласкательную форму существительных; активизировать использование в речи слов по лексическим темам: «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Животные», «Мебель» и др.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий с игровым персонажем.

2. Игра «Грамматика»

Дидактические задачи: закрепление умений образования форм существительного; активи-

зировать использование в речи слов по лексическим темам: «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Животные», «Мебель» и др.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

4 раздел – Компьютерные игры для развития связной речи

1. Игры для формирования у детей первоначальных умений и навыков.

1. Игра «В огороде»

Дидактические задачи: упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений разных типов; продолжать учить составлять описательное, повествовательное высказывание и рассуждение.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

2. Игра «Настоящий друг»

Дидактические задачи: упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений разных типов; продолжать учить составлять описательное, повествовательное высказывание и рассуждение.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

3. Игра «Любимая игрушка»

Дидактические задачи: упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений разных типов; продолжать учить составлять описательное, повествовательное высказывание и рассуждение.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

2. Игры для упражнения и закрепления умений и навыков.

1. Игра «Ларец с сюрпризом»

Дидактические задачи: упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений разных типов; упражнять детей в составлении описательных, повествовательных высказываний и рассуждений.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

2. Игра «Осень»

Дидактические задачи: упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений разных типов; упражнять детей в составлении описательных, повествовательных высказываний и рассуждений.

Игровая задача: последовательное, аркадное выполнение заданий.

3. Игра «Что сначала, что потом?»

Дидактические задачи: упражнять детей в составлении высказывания по серии сюжетных картинок.

Игровая задача: собрать картинки в нужной последовательности.

4. Игра «Что перепутал художник?»

Дидактические задачи: упражнять детей в составлении высказывания типа рассуждений.

Игровая задача: найти ошибку художника и

услышать звук.

Психолого-педагогические условия применения компьютерных игр нами были сформулированы на основании исследований Э.Ф. Алиевой, К.Ю. Белой, О.А. Бизиковой, Ю.М. Горвиц, Е.В. Зворыгиной, О.А. Карабановой, В.В. Моторина, С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку, Л.Д. Чайновой и др.

Психолого-педагогические условия применения компьютерных игр в развитии речи детей старшего дошкольного возраста

1. Обязательное проведение предварительной работы перед использованием игр. Предварительная работа должна включать в себя формирование или активизацию знаний и лексики детей в той сфере действительности, которой посвящена игра. Например: игрушки, посуда, профессии, транспорт и т.п.

2. Стимулирование познавательной и речевой активности при проведении игры через проблемные вопросы, прямое предложение, поощрение и т.п.

3. Создание положительного психоэмоционального фона при проведении игр. Ребенок должен чувствовать ситуацию успеха при выполнении заданий, особенно, если это касается первоначальных игр с компьютером.

4. Продумывание игровой задачи для каждой игры, для поддержания интереса детей.

5. Обеспечение в электронном образовательном материале повторяемости и постепенности прохождения дидактического содержания.

6. Выполнение требований к оформлению игр в соответствии с охраной зрения: контрастность фона и рисунков, крупные рисунки, четкость изображений, незаслоняемость изображений.

7. Выполнение санитарно-эпидемиологических требований при проведении компьютерных игр.

Компьютерные игры проводились как на занятиях, так и в свободное время в ходе совместной деятельности воспитателя и детей.

Оборудование для проведения компьютерных игр с детьми: компьютер, интерактивная доска, мультимедийный проектор, аудио колонки, экран.

На этапе контрольного эксперимента проводилась повторная педагогическая диагностика уровня речевого развития детей экспериментальной и контрольной групп.

Проведенное сравнение уровня развития речи детей экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента показывает значительные положительные изменения в речи у воспитанников. Так на высоком уровне развития речи не было ни одного ребенка – 0%, а стало – 30,7%, на хорошем уровне было – 27%, а стало – 53,8%, на уровне ниже среднего было – 73%, а осталось – 15,5%.



Рис. 3 Сравнительный анализ уровня развития речи в экспериментальной группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов



Рис. 4 Сравнительный анализ уровня развития речи в контрольной группе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в развитии речи детей экспериментальной группы после апробации системы педагогической работы по развитию речи с использованием компьютерных игр.

Сравнение уровня развития речи детей контрольной группы также выявляет положительные изменения. Так на высоком уровне не было ни одного ребенка – 0%, а стало – 11,5%, на хорошем уровне было – 38,5%, а стало – 57,7%, на уровне ниже среднего было – 61,5%, а осталось – 30,8%. Таким образом, в развитии речи детей контрольной группы также наблюдается положительная динамика, хотя она не столь ярко выражена, как в экспериментальной группе.

Сравнительный анализ уровня развития речи в экспериментальной и контрольной группах на

этапе контрольного эксперимента показывает значительное преобладание в показателях экспериментальной группы. Так на высоком уровне в экспериментальной группе находится 30,7% детей, а в контрольной – 11,5%, на хорошем уровне в экспериментальной группе – 53,8%, а в контрольной – 57,7%, на уровне ниже среднего в экспериментальной только 15,5%, а в контрольной – 30,8%.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ уровня развития речи у детей экспериментальной и контрольной групп до и после проведения формирующего эксперимента показал, что в экспериментальной группе наблюдается выраженная положительная динамика в изменении уровня речевого развития по сравнению с контрольной группой.



Рис. 5 Сравнительный анализ уровня развития речи в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что разработанная и апробированная система педагогической работы по развитию речи детей 5-6 лет с использованием компьютерных игр оказалась эффективной и результативной. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что в дидактике до-

школьного образования в целом, и в методике развития речи воспитанников детских садов в частности, появилось новое эффективное средство – информационно-коммуникационные технологии, которые требуют активного внедрения в систему работы дошкольных образовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуцу Е.Г. Проблема целеполагания в деятельности преподавателя вуза [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. №1. URL:<http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/96e/13-problema-tselepolaganiya-v-deyatelnosti-prepodavatelya-pedagogic> (дата обращения: 13.10.2016).
2. Дошкольник и компьютер: Медико-гигиенические рекомендации / Под ред. Л.А. Леоновой. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2004. 64 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 2.12.2012 г. №273 – ФЗ в редакции от 01.09.2015 г. М.: ТЦ Сфера, 2016. 192 с.
4. Карabanова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.
5. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. М.: Мозаика-синтез, 2011. 128 с.
6. Красильникова Л.В., Вершинина А.Ю. Педагогическое моделирование как средство развития информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 12-1 (66). С. 145-148.
7. Красильникова Л. Осознанная речевая активность детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. 2008. № 4. С. 79-84.
8. Красильникова Л.В. Пропедевтическая работа по предупреждению речевых нарушений в раннем возрасте: учебно-методическое пособие. Нижний Новгород, 2011. 205 с.
9. Красильникова Л.В., Старикова А.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в математическом образовании детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 196-205.
10. Красильникова Л.В., Старикова А.Ю. Методическая работа по повышению информационно-коммуникационной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 6-1 (60). С. 127-130.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера, 2016. 96 с.

REFERENCES

1. Gutsu Ye.G. *Problema tselepolaganiya v deyatel'nosti prepodavatelya vuza*. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2014, no 1. Available at: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/96e/13-problema-tselepolaganiya-v-deyatelnosti-prepodavatelya-pedagogic> (Accessed: 13 October 2016).
2. *Doshkol'nik i komp'yuter: Mediko-gigiyenicheskiye rekomendatsii* / Pod red. L.A. Leonovoy. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh, NPO «Modek» Publ., 2004. 64 p.
3. *Zakon RF «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [The Law of the Russian Federation "On Education in the Russian Federation"]

- No. 273-FZ of December 29, 2012, as amended on 01.09.2015. Moscow, Sphere Publ., 2016. 192 p. [in Russian].
4. Karabanova O.A., Aliyeva E.F., Radionova O.R., Rabinovich P.D., Marich Ye.M. *Organizatsiya razvivayushchey predmetno-prostranstvennoy sredy v sootvetstvi s Federal'nym gosudarstvennym obrazovatel'nym standartom doshkol'nogo obrazovaniya: metodicheskiye rekomendatsii dlya pedagogicheskikh rabotnikov doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy i roditeley detey doshkol'nogo vozrasta*. Moscow, Federal'nyy institut razvitiya obrazovaniya, 2014. 96 p.
 5. Komarova T.S., Komarova I.I., Tulikov A.V. *Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v doshkol'nom obrazovanii*. Moscow, Mozaika-sintez Publ., 2011. 128 p.
 6. Krasilnikova L.V., Vershinina A.YU. *Pedagogicheskoye modelirovaniye kak sredstvo razvitiya informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2017, no 12-1 (66), pp. 145-148 (in Russian).
 7. Krasilnikova L. *Osoznannaya rechevaya aktivnost' detey 6-7 let. Doshkol'noye vospitaniye*, 2008, no 4, pp. 79-84 (in Russian).
 8. Krasilnikova L.V. *Propedevticheskaya rabota po preduprezhdeniyu rechevykh narusheniy v rannem vozraste: uchebno-metodicheskoye posobiye*. Nizhniy Novgorod, 2011. 205 p.
 9. Krasilnikova L.V., Starikova A. Yu. *Informacionno-kommunikacionnyye tehnologii v matematicheskom obrazovanii detey doshkol'nogo vozrasta. Problemy sovremenogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no 52-7, pp. 196-205. [in Russian].
 10. Krasilnikova L.V., Starikova A.Yu. *Metodicheskaya rabota po povysheniyu informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2017, no 6-1 (60), pp. 127-130.11. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya: Prikazy i pis'ma Minobrnauki RF*. Moscow, Sfera Publ., 2016. 96 p.

Информация об авторах

Красильникова Лариса Владимировна

(Россия, Нижний Новгород)

Ддоцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии и педагогики дошкольного и
начального образования

Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина

E-mail: larvladkr@mail.ru

Вялова Наталия Вячеславовна

(Россия, Нижний Новгород)

Старший преподаватель кафедры психологии и
педагогики дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина

E-mail: nataliya_vyalova@bk.ru

Information about the authors

Krasilnikova Larisa Vladimirovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate professor of the Department of Psychology
and Pedagogy of preschool and primary education.

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)

E-mail: larvladkr@mail.ru

Vyalova Nataliya Vyacheslavovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Senior Lecturer of Psychology and Pedagogy of
preschool and primary education. Kozma Minin Nizhny
Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)

E-mail: nataliya_vyalova@bk.ru



Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся

В статье раскрываются особенности реализации коммуникативно-деятельностного подхода к речевому развитию младших школьников, устанавливается его взаимосвязь с формированием коммуникативных универсальных учебных действий. Авторы рассмотрели реализацию коммуникативно-деятельностного подхода с лингвометодических позиций. Обратили внимание, что для реализации этого подхода необходимо создание специальных речевых ситуаций и включение детей в их решение. В качестве результата речевого развития детей рассматривается сформированность коммуникативно-речевых умений, которые могут быть соотнесены сегодня с выделенными в стандарте коммуникативными УУД и рассмотрены как их конкретизация. Наиболее полно коммуникативно-речевые умения, связанные с развитием умения выстраивать устное сообщение в соответствии с различными задачами, реализуются на уроках литературного чтения. Авторами приводятся примеры методов и приемов работы, способствующих формированию коммуникативных УУД в соответствии с требованиями ФГОС НОО, выполнение того или иного задания требует от учащегося последовательного или одновременного использования различных видов речевой деятельности. Статья имеет практическую направленность, материалы статьи могут быть использованы в учебной и внеучебной деятельности как учителей начальных классов, так и в работе с более старшими школьниками.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативно-речевые умения, приемы, способствующие формированию коммуникативных УУД



Implementation of communicative-activity approach to the development of students speech

The article reveals the peculiarities of the communicative activity approach to the speech development of younger schoolchildren, establishes its relationship with the formation of communicative universal educational actions. The authors considered the realization of communicative-activity approach to the linguistic and methodological positions. It was noted that the implementation of this approach requires the creation of special speech situations and the inclusion of children in their decision. As a result of children's speech development the author considers the formation of communicative and speech skills, which can be correlated today with the communicative universal learning activities singled out in the standard and considered as their specification. The most complete communicative and speech skills associated with the development of the ability to build an oral communication in accordance with various tasks are implemented at the lessons of literary reading. The authors give examples of methods and techniques that contribute to the formation of communicative universal learning activities in accordance with the.

Keywords: communicative-activity approach, communicative universal educational actions, communicative-speech abilities, techniques, contributing to the formation of communicative universal learning activities

Изменения, происходящие сегодня в начальном образовании, отражены в Федеральных государственных стандартах начального общего образования и касаются системы требований, предъявляемых ко всем компонентам образовательной системы, в том числе к планируемым результатам образования – предметным, личностным и метапредметным. Последние предполагают развитие комплекса определённых универсальных действий, среди которых особое место занимают коммуникативные, отражающие социальную природу обучающихся и ориентированные на развитие умений продуктивно взаимодействовать с другими людьми, выстраивать свое поведение в соответствии с речевыми ситуациями.

Можно вполне обоснованно утверждать, что разработка проблемы развития коммуникативных УУД у младших школьников становится значимой задачей в начальной школе и требует поиска наиболее оптимальных условий, технологий, форм деятельности учащихся [1; 3; 4; 10; 12; 14].

Все коммуникативные действия, формируемые у учащихся, могут быть условно разделены на две группы:

1) взаимодействие и сотрудничество с партнерами в процессе общения и деятельности, связанное с использованием речевых средств и овладением различными способами работы с информацией;

2) действия, направленные на осознанное продуцирование собственных речевых высказываний и становление ребенка как читателя, владеющего умениями продуктивного (смыслового чтения) текстов различных стилей и жанров в соответствии с поставленными целями и задачами.

Развитие действий, относящихся ко второй группе, предполагает прежде всего решение проблемы становления у школьников содержательной, хорошо структурированной, стилистически окрашенной речи, что связано с необходимостью передавать (высказывать) собственные мысли, чувства, отношения, быть понятыми в современном обществе.

На наш взгляд, одним из самых перспективных в плане поисков эффективных технологий развития связной речи может считаться коммуникативно-деятельностный подход. Теоретической основой данного подхода являются положения и идеи теории речевой деятельности, отраженные в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и др. В его рамках речевая деятельность определяется, по мнению И.А. Зимней, как «активный, целенаправленный, опосредованный языком и обуславливаемый ситуацией общения процесс приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [2, с.133].

Рассматривая данный подход с лингвотодических позиций, М. С. Соловейчик уточняет,

что речевая деятельность направлена на стремление выразить свои мысли, чувства (если мы создаем высказывание), на восприятие чужих мыслей, переживаний (если мы принимаем сообщение) [11]. Значит, предметом речевой деятельности является мысль. Речевое общение осуществляется посредством языка, который выступает в качестве средства речевой деятельности. Речь можно считать методом, применяемым в речевой деятельности. Продуктом этой деятельности при создании высказывания будет предложение или текст (высказывание), когда сообщение было принято, – вывод, к которому приходит оппонент. В результате речевой деятельности возникает момент, который показывает степень понимания или непонимания мысли, предъявленной автором текста или собеседником.

Для реализации этого подхода необходимо создание специальных речевых ситуаций и включение детей в их решение. Наиболее сложными и в то же время необходимыми являются ситуации, направленные на осознание школьниками процесса порождения речевого высказывания, на сравнение его с собственной творческой деятельностью по созданию устных и письменных высказываний (речевых продуктов). При этом внутренняя и внешняя речевая активность ребенка проявляется в разных его позициях по отношению к тексту: как в позиции читателя, так и в позиции автора.

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает знакомство детей на уровне практики с некоторыми теоретическими понятиями:

создается представление о коммуникативной ситуации, происходит включение школьников в реальные и искусственно созданные коммуникативные ситуации и определение основных компонентов каждой из них (цели, мотивы, условия, участники, содержание речевого общения);

предполагается ежедневное, в процессе изучения всех предметов в начальной школе освоение детьми всех видов речевой деятельности (слушания, говорения, чтения и письма), основными формами речи (диалогом и монологом), жанрами устной и письменной речи;

в качестве продукта речевой деятельности рассматривается текст (речевое высказывание) как интегративное понятие. Дети учатся в процессе анализа и интерпретации текстов выделять их основные признаки, соотносить с моделями, определять их функциональный тип, жанр, речевой стиль. Это служит для учащихся основой по созданию собственных текстов в ходе выполнения различных речевых заданий.

Коммуникативно-деятельностный подход способствует речевому развитию детей и конечной целью предполагает формирование предпосылок речевой идентичности, которая представляет собой совокупность компонентов: познавательного (знание человека о своей принадлежности к языковой группе и восприятие

данного языка, как родного), эмоционального (наличие собственного отношения к родному языку, умение выразить мысли и чувства), ценностно-смыслового (признание права другого человека на свободное самовыражение, а также признание этого права за собой), и деятельностного (активность, самостоятельный выбор своего речевого поведения и его последствий).

В современных методических исследованиях Е. В. Архиповой, В. И. Капинос, О. В. Колесовой, Т. А. Ладыженской, О. В. Сосновской, М. Р. Львова, Е. И. Никитиной, Н. А. Пленкина, Н. И. Политовой, С. К. Тивиковой и др. в качестве результата речевого развития детей рассматривается сформированность коммуникативно-речевых умений, которые могут быть соотнесены сегодня с выделенными в стандарте коммуникативными УУД и рассмотрены как их конкретизация. Эти умения позволяют ребенку осуществлять деятельность, связанную с полноценным общением, для которого человек должен уметь правильно и быстро ориентироваться в речевой ситуации, выстраивать свою речь по определённым плану, отбирать содержание для общения, находить уместные языковые средства для высказывания своих мыслей и возможности обратной связи. Коммуникативно-речевые умения рассматриваются в литературе как комплекс действий, направленных на: 1) правильное восприятие текста (умение понимать прочитанное, видеть тему и идею текста, его структуру), 2) воспроизведение текста (умение обобщить и передать информацию о прочитанном, с учётом логики изложения текста), 3) создание собственных речевых высказываний (с учётом речевой ситуации, выбора собеседника и т.д.). Эти звенья взаимосвязаны между собой. Возможно создание определённых условий, в которых ученики выступают, как участники речевых ситуаций и осуществляют создание речевых высказываний с учётом места, времени, контингента собеседников.

Одной из первых классификацию коммуникативно-речевых умений младших школьников, формируемых в процессе письменной и устной речи, создала Т.А. Ладыженская [7], что в дальнейшем легло в основу создания ею различных речевых и риторических курсов для различных ступеней образования.

1. Умение определять тему и основную мысль высказывания.

Для успешного определения темы и основной мысли предложения или текста, обучающийся должен продумать суть темы и свое отношение к ней, а именно наметить, что он будет сообщать в устной или письменной форме, и что он хочет донести до собеседника. Основываясь на это, происходит отбор содержательного материала и способ его демонстрации, а так же средств языка.

2. Умения собирать материал к высказыванию.

Сбор информации предполагает умение находить в имеющемся материале то, что послужит основой для будущего высказывания; умение зафиксировать отобранный материал; умение использовать отобранный материал.

2. Умение систематизировать материал.

Систематизация материала предполагает: 1) выделение из множества собранного той части, которая в данный момент необходима для раскрытия темы и донесения основной мысли высказывания; 2) придание материалу структурности – сгруппировать по микротемам, по последовательности происходящего, по важности материала и т.п.; 3) выстраивание последовательности материала в зависимости от значимости, определение связи составляющих его частей. Для систематизации характерно составление плана, композиционной задумки.

3. Умение усовершенствовать написанное (коммуникативные умения, характерные для письменной речи).

К совершенствованию написанного можно отнести процесс корректировки и редактирования. Для этого ученик должен быть вооружен знаниями о структурности и стилистике текста, уметь предвидеть точку зрения читателя, быть самокритичным к изложенному – оценивать степень раскрытия темы и основной мысли, композиционную стройность, точность и уместность использованных языковых средств.

Сходной позиции по развитию связной речи школьников младшего возраста придерживается М.Р. Львов, считая основной задачей привитие детям ряда конкретных умений. [8].

Несколько иной подход предлагает С. К. Тивикова, которая в качестве основы для классификации коммуникативно-речевых умений, направленных как на восприятие готового текста, так и на создание собственного, выделяет содержательную сторону текста, его структуру и выразительно-языковые средства [13].

Первая группа представляет умения, направленные на понимание содержания текста, или информационно-содержательные умения. Это отбор и систематизация материала, определение темы и основной мысли текста, выделение микротем, понимание заголовка, формулирование вопросов по созданию текста и др.

Вторая группа представляет собой структурно-композиционные умения, обеспечивающие правильное построение текста (связность и последовательность изложения). К ним относятся: деление текста на логически законченные части, составление плана текста, составление собственных речевых высказываний, а также перестраивание текста в соответствии с речевыми задачами.

Третья группа – это изобразительно-выразительные умения, позволяющие точно выразить мысль и в соответствии с целями высказывания и типом речи. Другими словами, это отбор языковых средств в соответствии с

типом и стилем речи, пользование богатством русского языка.

Последняя группа – это общие умения, связанные с текстом в целом, с созданием речевых высказываний. Особое место здесь занимает умения редактировать, совершенствовать текст, организовывать и участвовать в групповой работе по решению речевых задач.

При организации работы по развитию коммуникативно-речевых умений нужно руководствоваться возрастными особенностями младших школьников, спецификой функции речи, формы речи, видов речи, а так же важно опираться на знания особенностей речевого развития. Специальные упражнения, ориентированные на развитие речевой деятельности окажут положительное влияние на формирование речевых умений, так как они объединяют те умения и навыки, которые дают ощутимый результат за небольшой промежуток времени.

В то же время, несмотря на достаточную теоретическую разработанность проблемы, в том числе выделение коммуникативных УУД в качестве одного из результатов образования в ФГОС НОО, требуется дальнейшая разработка организационно-методической стороны реализации новых подходов в практической деятельности образовательных организаций.

Об этом свидетельствуют и проведенные нами исследования речевого развития младших школьников, которые позволили выделить следующие проблемы в их речевом развитии:

- младшие школьники не способны полностью сосредоточиться на речевой задаче как учебной;
- учащиеся данного возраста легко отвлекаются от темы, не соблюдают ее границы;
- речевые высказывания, и прежде всего устные, непоследовательны и нелогичны, их структура примитивна;
- учащиеся не могут чётко сформулировать и аргументировать свою точку зрения, они с трудом конкретизируют свое мнение, их позиция характеризуется абстрактностью;
- устная речь отличается несвязностью, сухостью, неэмоциональностью, не владеют в достаточной степени монологической и диалогической формами речи.

На основании анализа устных и письменных речевых высказываний нами были выделены уровни развития коммуникативно-речевых умений младших школьников:

1. Высокий уровень характеризуется умением выделить основную мысль (идею) текста, ключевые слова, тематику. Ученик видит структуру текста, выделяет смысловые части, способен конкретизировать, о чём говорится в каждой части в виде подзаголовка. Школьник использует удачные сочетания слов в речи с точки зрения норм и правил русского языка, его речь характеризуется образностью, яркостью, незаурядностью. У него сформировано умение видеть ошибки и недочё-

ты в своей работе и самостоятельно исправлять их. Устная речь ученика характеризуется чистотой, ясностью, информативностью, он способен выразить собственное мнение и занять определённую позицию.

2. Средний уровень можно охарактеризовать как видение учеником темы и идеи, но неспособность их конкретизировать, в таком случае ребёнок даёт близкий к правильному ответ. Способен видеть структуру текста, но затрудняется в выделении главного в каждой части текста, строит предложения и высказывания с учётом правил и норм русского языка, однако не везде выбор средств характеризуется уместностью и выразительностью. Замечает ошибки и недочёты в работе после указания учителем на них. Устная речь ученика достаточно чистая, может допускать негрубые ошибки в выборе языковых средств, упускать незначительные детали в своём сообщении. Имеет собственное мнение по различным вопросам, но может испытывать трудности в выражении собственных мыслей.

3. Низкий уровень наблюдается у детей, которые не способны уловить идею текста, не выделяют ключевые слова, без труда выделяют лишь общую тематику текста, не способны к анализу, как следствие, испытывают большие трудности в составлении плана, выполняют задания лишь с помощью взрослого. Запас слов небольшой, что приводит к трудностям в подборе точных слов и выражений в контексте темы, учащиеся не умеют корректировать свой текст.

Это позволяет сделать вывод, что без целенаправленной и систематической работы формирования коммуникативных УУД у младших школьников не будет полноценным.

Среди методических условий реализации коммуникативно-деятельностного подхода следует выделить работу над коммуникативно-речевыми умениями, которые в свою очередь необходимы для работы с текстом, а также при создании собственных речевых высказываний различного характера [5].

При использовании устной речи, и прежде всего диалогической, развиваются такие коммуникативные умения, как умение слышать, понимать собеседника, поддерживать разговор, уметь донести информацию до собеседников, ориентироваться в разных ситуациях и уметь выражать своё мнение.

Возможным и наиболее эффективным вариантом реализации коммуникативно-деятельностного подхода в начальной школе является построение на его основе учебников русского языка (например, учебники Л. Я. Желтовской, М. С. Соловейчик и др.) и установление тесной межпредметной связи между русским языком и литературным чтением. Художественные тексты, используемые при обучении чтению, представляют собой образец, на который нужно равняться при создании собственного речевого высказывания. В ходе содержательного и структурного анализа

художественных и научно-познавательных текстов младший школьник получает возможность самостоятельно выстраивать грамотное речевое высказывание.

Кроме этого, возможно использование коммуниктивно-деятельностного подхода не только в учебном процессе, но и в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования. Это относится и к разработанной С. К. Тивиковой интегрированной программе внеурочной деятельности «УТРО. Развитие речевого поведения младших школьников», целью которой является «создание условий для коммуниктивно-нравственного развития личности младшего школьника, способного к речевым поступкам в различных ситуациях общения, для совершенствования его речевого поведения» [13, с. 4], что предполагает интеграцию внеурочных занятий с различными учебными дисциплинами, партнерство школы и семьи в проведении творческой, исследовательской и проектировочной деятельности.

На наш взгляд, немаловажным условием реализации коммуниктивно-деятельностного подхода может стать создание или модификация технологий, методов, приемов, направленных на реализацию поставленной проблемы [4]. Приведем в качестве примера комплекс структурированных нами и апробированных педагогами, в том числе авторами статьи, методических приемов формирования коммуниктивных УУД, распределенных в соответствии с преобладающим видом речевой деятельности.

Приемы формирования коммуниктивных УУД в процессе восприятия текста и, прежде всего, слушания: эмоциональное и интонационное вслушивание в воспринимаемый на слух художественный текст; знакомство с профессиональным исполнением (художественным чтением) произведения с помощью средств ИКТ; акцентное восприятие речи учителя; иллюстрирование воспринимаемого на слух текста; создание «живых картин»; знакомство с различными средствами выразительности устной речи; участие в фасилированной дискуссии и др.

1. Приемы формирования коммуниктивных УУД в процессе говорения: устные речевые высказывания на основе личных наблюдений и опыта, по аналогии с прочитанным, на основе воображения; устные сочинения по заголовку и иллюстрациям из книг, содержание которых дети не знают; различные виды пересказов; коллективные этю-

ды; различные виды драматизации, в том числе составление диалогов на основе речевых ситуаций и их инсценирование; речевые зарядки, в том числе на коррекцию нарушений звукопроизношения; использование различных средств выразительности устной речи, в том числе на основе речевого эксперимента; устное рецензирование, устная презентация детьми собственных речевых продуктов и др.

2. Приемы формирования коммуниктивных УУД в процессе чтения: акцентное вычитывание художественных и научно-познавательных (информационных) текстов; «сопряженное» чтение; использование различных способов работы с информацией в процессе чтения; сравнение мира реальности и мира автора; содержательный, структурный, языковой, стилистический анализ художественных и научно-познавательных текстов.

3. Приемы формирования коммуниктивных УУД в процессе письма: свободные и творческие диктанты; использование «корреспондентских» блокнотов, рабочих листов, графических организаторов текста (моделей, схем, алгоритмов и т.п.); изложения различных видов; построение речевых высказываний на основе использования различных механизмов речи (продуцирования, смысловой компрессии, упреждения, контаминации, развертывания и конкретизации и т.п.); реставрация текста; сочинения различных жанров, типов, стилей; публикация детских работ в школьной прессе, включение в созданные в классе сборники и альманахи; авторские книжки, продукты проектной и исследовательской деятельности и др.

Таким образом, реализация коммуниктивно-деятельностного подхода в процессе речевого развития младших школьников предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося, являющегося субъектом собственной, значимой для него деятельности, осуществляемой в рамках тех или иных жизненных ситуаций; способствует воспитанию качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, созданию благоприятной образовательной среды и формированию у учащихся коммуниктивных универсальных учебных действий. Все это позволяет сделать вывод о неисчерпаемых возможностях и перспективности использования коммуниктивно-деятельностного подхода в развитии речи учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарева И.И. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников // Нижегородское образование. 2010. № 1. С. 114-118.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. М.: Просвещение, 1989. 219 с.
3. Иванова Н.В., Сорокина Т.М. Психодиактический компонент образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования / Н.В.Иванова, Т.М.Сорокина // European Social Science Journal. 2014. № 8-2 (47). С. 93-99.
4. Колесова О.В. Индивидуальная траектория развития ребёнка на основе изучения родной речи // Начальная школа плюс до и После. 2007. №12.
5. Колесова О.В. Индивидуальный подход к развитию речи младших школьников // Нижегородское образование. 2016. №4. С.48-52.

6. Курбатова А.С. Сохранение традиционных ценностей как социально-педагогическая проблема / А.С.Курбатова, А. Чурина // Вестник Мининского университета. 2014. № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://vestnik.mininiver.ru/upload/iblock/d9f/14-sokhranenie-traditsionnykh-semeynykh-tsennostey-kak-sotsialno-_pedagogicheskaya-problema.pdf (дата обращения: 18.11.2017).
7. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. М.: Педагогика, 1975. 320 с.
8. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. М.; Воронеж: МПСИ, 2001. 304 с.
9. Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся / М.Р. Львов. Вып. 1. М.: МГПУ, 1978. 82 с.; Вып. 2. М.: МГПУ, 1979. 80 с.
10. Рунова Т.А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий посредством организации учебного сотрудничества младших школьников // Нижегородское образование. 2011. № 2. С. 52-57.
11. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения. М.: «Просвещение», 1993. 302 с.
12. Тивикова С.К. Современные подходы к речевому развитию младших школьников // Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход: сборник статей/ под ред. С.К. Тивиковой. 2-е изд. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. С.12-18.
13. Тивикова С.К. УПРО. Развитие речевого поведения младших школьников: программа внеурочной деятельности / С. К. Тивикова. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. 40 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2009.

REFERENCES

1. Bondareva I.I. Formation of universal educational activities for junior schoolchildren. *Nizhny Novgorod Education*. 2010. no. 1. pp. 114-118. (in Russian)
2. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching non-native language (based on Russian as a foreign language). Moscow, Enlightenment Publ., 1989. 219 p. (in Russian)
3. Ivanova N.V., Sorokina T.M. Psychodactical component of the educational environment at the final stage of primary general education. *European Social Science Journal*. 2014. No. 8-2 (47). Pp. 93-99. (in Russian)
4. Kolesova O.V. Individual trajectory of the child's development on the basis of the study of native speech. *Primary school plus before and after*. 2007. no. 12. (in Russian)
5. Kolesova O.V. Individual approach to the development of the speech of young schoolchildren. *Nizhny Novgorod Education*. 2016. no. 4. pp. 48-52. (in Russian)
6. Kurbatova A.S. Preservation of traditional values as a social and pedagogical problem. *Bulletin of the University of Minin*. 2014. no. 1. [Electronic resource]. URL: http://vestnik.mininiver.ru/upload/iblock/d9f/14-sokhranenie-traditsionnykh-semeynykh-tsennostey-kak-sotsialno-_pedagogicheskaya-problema.pdf (accessed 1.06.2018). (in Russian)
7. Ladyzhenskaya T.A. System of work on the development of communicative oral speech of students. Moscow, Pedagogika Publ., 1975. 320 p. (in Russian)
8. Leontiev A.A. Language and speech activity in general and pedagogical psychology: selected psychological works. Moscow, Voronezh, MPSI, 2001. 304 p. (in Russian)
9. Lvov M.R. Trends in the speech of students Issue. 1. Moscow: MGPU, 1978. 82 p.; Issue. 2. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 1979. 80 p. (in Russian)
10. Runova T.A. Development of communicative universal educational activities through the organization of educational cooperation of junior schoolchildren. *Nizhny Novgorod Education*. 2011. no. 2. pp. 52-57. (in Russian)
11. Soloveichik M.S. Russian language in primary school: theory and practice of teaching. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1993. 302 p. (in Russian)
12. Tivikova S.K. Modern approaches to the speech development of junior schoolchildren // Speech development of younger schoolchildren: communicative-activity approach: a collection of articles / ed. S.K. Tivikova. 2nd ed. N. Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for Educational Development, 2014. P.12-18. (in Russian)
13. Tivikova S.K. MORNING. Development of speech behavior of junior schoolchildren: a program of extracurricular activities. N. Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education, 2015. 40 p. (in Russian)
14. Federal state educational standard of primary general education. Moscow, Education Publ., 2009. (in Russian)

Информация об авторах

Колесова Оксана Вячеславовна
(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

Тивикова Светлана Константиновна
(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой начального образования
Нижегородский институт развития образования
E-mail: svetlanativ@yandex.ru

Фокина Елена Игоревна
(Россия, Нижний Новгород)
Студентка

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
E-mail: elena.fokina.2013@bk.ru

Information on authors

Kolesova Oksana Vyacheslavovna
(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Pedagogical sciences, Associate professor, Associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

Tivikova Svetlana Konstantinovna
(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences, Head of the Department of primary education
Nizhny Novgorod Institute for Educational Development
E-mail: svetlanativ@yandex.ru

Fokina Elena Igorevna
(Russia, Nizhny Novgorod)
Student

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
E-mail: elena.fokina.2013@bk.ru



Интерактивные технологии взаимодействия педагогов с семьями воспитанников

В данной работе рассмотрена проблема организации и осуществления эффективного взаимодействия педагогов дошкольного учреждения с семьями воспитанников. Установлено, что применение инновационных образовательных технологий в работе с детьми и родителями требует от педагога высокого уровня профессиональной компетентности, которая заключается не только в знании современных интерактивных форм и методов работы, умении ориентироваться в новом формате образовательного процесса, но и учете индивидуальных потребностей и интересов родителей, специфики их социальных запросов в современных социокультурных условиях. Одним из актуальных вопросов в системе дошкольного образования является активизация познавательной деятельности воспитанников, развитие творческих способностей детей, формирование исследовательских умений в решении познавательных задач, что, в свою очередь, актуализирует проблему поиска технологий, позволяющих реализовать ключевые идеи концепции развивающего обучения. В статье представлена характеристика одной из таких технологий – технологии образовательной робототехники и леги-конструирования. Сделан вывод, что активное использование педагогами эффективных форм взаимодействия с семьями воспитанников в реализации данной технологии рассматривается как результат повышения их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, образовательная технология, интерактивные формы работы, методическое обеспечение, дошкольное образование, сотрудничество с родителями, робототехника, леги-конструирование, взаимодействие с семьями



Interactive technologies of interaction of teachers with family families

In this paper, the problem of organization and implementation of effective interaction between teachers of pre-school institutions and families of pupils is considered. It is established that the use of innovative educational technologies in working with children and parents requires a high level of professional competence from the teacher, which consists not only in knowledge of modern interactive forms and methods of work, the ability to orientate in a new format of the educational process, but also to take into account the individual needs and interests of parents, the specifics of their social needs in modern socio-cultural conditions. One of the urgent issues in the system of preschool education is the activation of the cognitive activity of pupils, the development of creative abilities of children, the formation of research skills in cognitive tasks, which, in turn, actualizes the problem of searching for technologies that make it possible to realize the key ideas of the concept of developmental learning. The article describes the characteristics of one such technology - the technology of educational robotics and lego-designing. It is concluded that active use by teachers of effective forms of interaction with families of pupils in the implementation of this technology is viewed as a result of increasing their professional competence.

Keywords: professional competence, educational technology, interactive forms of work, methodological support, pre-school education, cooperation with parents, robotics, lego-designing, interaction with families

Современную дошкольную организацию невозможно представить без педагога, способного эффективно организовать процесс взаимодействия с родителями воспитанников. Одной из приоритетных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является «обеспечение психолого-педагогической поддержки» семьям воспитанников и «повышение компетентности родителей в вопросах образования и развития детей» [9]. ФГОС ДО выделяет ряд условий, обеспечивающих успешную реализацию образовательной программы, и одно из них «поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей в образовательную деятельность» [9]. В соответствии с ФГОС ДО дошкольная организация обязана: «информировать родителей (законных представителей) и общественность относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации, а также о программе, и не только семье, но и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность; обеспечить открытость дошкольного образования; создать условия для участия родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья; обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи; создавать условия для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию программы, в том числе в информационной среде, а также для обсуждения с родителями (законными представителями) детей вопросов, связанных с реализацией программы» [9]. Обновление системы дошкольного образования, создание и внедрение в образовательную деятельность инновационных программ и технологий обусловили необходимость поиска наиболее эффективных путей и принципов построения сотрудничества дошкольного учреждения с семьями воспитанников, обеспечения необходимых условий повышения уровня педагогической культуры родителей.

Стоит отметить, что важной тенденцией современного отечественного образования является стремление образовательных организаций к максимальной открытости, в становлении которой немаловажную роль играют родители воспитанников, которые и являются социальными заказчиками. Взаимодействие детского сада с родителями невозможно реализовать без учета потребностей и интересов семьи, оно строится исключительно на основе принципов индивидуализации, взаимного уважения и доверия. Основной задачей такого взаимодействия высту-

пает активизация субъектной позиции родителей, вовлечение их в образовательный процесс, оказание помощи в реализации воспитательных функций. Успешность решения данной задачи в значительной степени обусловлена уровнем сформированности профессиональной компетентности педагога в данной области [1]. Компетентность воспитателя в сфере взаимодействия с родителями воспитанников включает, прежде всего, знание современных форм и методов общения с семьей, педагогический такт и психологическую поддержку, учет потребностей и интересов родителей, их социальных запросов, осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к каждой семье и т.д.

Согласно определению И.А. Зимней, под компетенцией следует понимать «внутренне потенциальное, сокрытое психологическое новообразование, представляющее собой знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентности человека» [3]. Другими словами, для того чтобы взаимодействие детского сада и семьи протекало продуктивно, современному педагогу необходимо быть высокообразованным, готовым к осуществлению разнообразных форм общения с родителями, профессионально компетентным и психологически настроенным на предстоящее сотрудничество. С этой целью в первую очередь необходимо создать условия для реализации специальной психолого-педагогической подготовки педагогов к взаимодействию с родителями, учитывая при этом ряд значимых факторов:

- 1) особенности современного дошкольника и детской субкультуры [2];
- 2) особенности современного семейного воспитания и родительства;
- 3) специфику образовательного процесса.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют компетенции практической готовности педагогов к работе с родителями и детьми. Выделим некоторые из них: интерес к внутреннему миру партнера, вера в его силы и возможности; позитивная направленность на воспитательную деятельность; установление доверительных отношений. Чтобы развивать личность ребенка, педагог и сам должен постоянно развиваться и совершенствоваться. Непрерывное педагогическое образование и повышение квалификации – основные слагаемые формирования профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования. Следует выделить несколько путей развития профессиональной компетентности педагогов в работе с родителями:

- самостоятельное изучение педагогом правовых и нормативных документов, методической литературы;
- методическая работа внутри дошкольной организации в разных её формах;
- посещение районных и городских методиче-

ских объединений по данной проблеме;

- изучение передового педагогического опыта в районе, городе, электронной системе образования и т.д.

Однако, как показывает практика, педагоги зачастую не готовы к активным формам работы, что связано с тем, что повышение профессиональной квалификации осуществляется преимущественно в стандартных формах лекций и семинаров и не предполагает интерактивного взаимодействия. Такая форма подачи и усвоения материала переносятся педагогами в последующем и на систему общения с родителями воспитанников, что в результате приводит к разобщенности участников образовательного процесса, формальному решению возникающих вопросов, пассивному усвоению информации.

Основная роль в повышении профессиональной компетентности воспитателя, как в работе с детьми, так и в работе с родителями, по мнению большинства специалистов, принадлежит методической работе в детском саду с использованием интерактивных технологий. Так, согласно определению, данному Л.И. Фалюшиной, «методическая работа – это система внутренней организационной педагогической и управленческой деятельности администрации и коллектива образовательного учреждения, направленная на обеспечение непрерывного совершенствования педагогической квалификации и профессионального мастерства педагога в целях повышения качества учебно-воспитательного процесса» [8]. Важно, чтобы педагог не только владел современными методиками и технологиями и умел ориентироваться в новом формате образовательного процесса, но, главное, был открыт к личностному общению с родителями воспитанников. Вовлечение родителей как активных субъектов и партнеров в образовательное пространство детского сада существенно меняет уровень взаимодействия, направленного на повышение педагогической культуры родителей с целью реализации наиболее оптимальных условий для развития личности дошкольника.

Результатом методической работы по развитию профессиональной компетенции педагогов в работе с семьями воспитанников может стать использование разнообразных интерактивных форм взаимодействия с семьей [7]:

- анкетирование, позволяющее изучить интересы, потребности, социальные запросы семей;

- консультации, создание информационных лэпбуков, буклетов, в которых родители знакомят с новыми технологиями образовательной работы;

- мастер – классы для родителей по использованию новых технологий;

- семейные клубы в рамках дополнительного образования;

- дни (недели) открытых дверей для родителей;

- дни дублера, где педагоги меняются ролями с родителями;

- совместные творческие проекты с использованием конструктивной деятельности;

- конкурсы и выставки, совместные развлечения, которые создают условия не только для демонстрации творческих работ, но и для коллективного общения;

- соревнования, совместные досуги, экскурсии и др.

Не всегда, к сожалению, процесс взаимодействия между дошкольным учреждением и семьей происходит гладко и плодотворно, поэтому необходимо найти инновационные подходы, способствующие достижению основной цели взаимодействия: обеспечения единства подходов в воспитании и обучении дошкольников в целях их разностороннего развития и максимальной индивидуализации.

Общепризнано, что дошкольное образование является первой ступенью в процессе формирования базовых компонентов личности, поэтому непременно должно быть ориентировано на инновационные процессы [6]. Одним из направлений инновационной деятельности с детьми дошкольного возраста следует считать образовательную робототехнику и легио-конструирование, которые в последнее время пользуются большой популярностью среди детей и родителей. На основе изучения и анализа педагогических технологий, был сделан вывод о том, что образовательная робототехника как инновационная технология способствует социализации и расширению социальных контактов с окружающим миром, предоставляет возможности для развития творческой инициативы и самореализации дошкольников, объединяет в единый образовательный процесс педагогов, родителей и детей [5]. В процессе занятий данным видом деятельности развиваются конструктивные и творческие способности, навыки взаимодействия и самостоятельности в принятии решений, раскрывается творческий потенциал воспитанников.

Действительно, внедрение робототехники в образовательный процесс дошкольного учреждения не случайно. Основная идея заключается, прежде всего, в использовании конструкторов LEGO, построенных по принципу от простого к сложному. Так, конструкторы LEGO серии Образование (LEGO Education) несут определенную смысловую нагрузку и знания, поскольку смоделированы таким образом, что в процессе занимательной игры дети получают максимум доступной информации о современной науке и технике, первоначальные знания по физике, математике, информатике; в процессе работы с конструктором становятся строителями, архитекторами, инженерами. Начиная с простого, ребенок постепенно, радуясь своим успехам, стремится к освоению сложного [10]. Реализуемые в детском саду программы по робототехнике

основаны преимущественно на моделировании, которое, в свою очередь, способствует освоению дошкольниками основных принципов программирования сконструированных моделей, развитию зрительно-моторной координации и изобретательских умений.

Причины активного внедрения робототехники в детском саду связаны с ее специфическими возможностями: в процессе занятия работают сразу два полушария головного мозга, задействована мелкая моторика во время работы с деталями конструктора. При чтении схемы и составлении конструкции надо научиться подбирать детали, соотносить их размер, считать в небольших пределах, следовательно, осуществляется знакомство с математикой и счетом. Кроме того, применение робототехники способствует освоению детьми первоначальных навыков программирования, конструирования, алгоритмики, умению работать в команде и др. [4, с.103]. Дошкольник по природе своей является неутомимым исследователем, первооткрывателем, изобретателем, поэтому развитие технической пытливости его мышления, аналитического склада ума, творческих способностей – одна из важнейших задач дошкольного образования.

Следует добавить, что целенаправленная работа по обучению детей легио-конструированию и робототехнике играет первостепенную роль в подготовке к школьному обучению. У детей формируется стремление добиваться результата, самостоятельно находить новые знания об окружающем мире, зарождаются предпосылки учебной деятельности. Главное, что данная технология имеет преемственность со школой, она не заканчивается в детском саду, а продолжается в школе. Использование робототехники в дошкольной организации является новым направлением работы, тем самым вызывает интерес не

только у детей, но и у родителей, которые становятся активными партнерами в педагогическом процессе. Образовательная робототехника позволяет обеспечить взаимопонимание педагогов и родителей в педагогической среде детского сада, обмен знаниями и опытом так, чтобы не навязывать собственную точку зрения, а давать возможность каждому родителю стать активным участником образовательного процесса.

В рамках интерактивного взаимодействия педагогов с родителями реализуется позиция партнерства, построения диалога. Разнообразие инновационных форм взаимодействия дает возможность педагогу наладить взаимоотношения с семьями воспитанников, поднять уровень педагогической культуры родителей, обогатить социальный опыт детей. От того, насколько педагог сам компетентен в реализации технологии, насколько он сможет заинтересовать родителей, зависит, в конечном счете, эффективность ее внедрения. Успешность использования данных технологий обусловлена активностью позиций партнеров в режиме взаимодействия, использованием проблемных ситуаций, решением профессиональных задач. Интерактивные технологии основаны на взаимообучении, взаимопознании, предполагают обмен информацией и наличие обратной связи между сторонами.

Итак, интерактивные технологии взаимодействия участников образовательного процесса позволяют наладить продуктивное общение, что в свою очередь дает возможность воспитателю и родителю обмениваться коммуникативными ролями, что помогает значительно повысить эффективность обмена информацией. Обе стороны вместе преодолевают препятствия и вместе находят оптимальные способы решения педагогических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2003.
2. Бывшева М.В., Ханова Т.Г. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве // Вестник Мининского университета. 2016. No. 3 (16). С. 22.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34-42.
4. Конюх В.Л. Основы робототехники. М.: Феникс, 2008. 288с.
5. Кутяева С.С., Ханова Т.Г. Lego конструирование как способ развития творческих способностей детей дошкольного возраста // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Ч.1. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 199-201.
6. Потанина П.Ю., Ханова Т.Г. Использование инновационных технологий художественно – эстетического развития детей в дошкольной образовательной организации // Неофит. Выпуск 14: Сборник статей по материалам научно – практических конференций, аспирантов, магистрантов, студентов. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2017. С. 147–151.
7. Сунеева И.В., Ханова Т.Г. Методическое сопровождение внедрения робототехники и легио-конструирования в образовательный процесс ДОУ // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Ч. 1. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 365-368.
8. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ. М.: АРКТИ, 2004. 262 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014. 32с.
10. Ханова Т.Г. Кольцова И.Н., Сунеева И.В. Необходимость внедрения робототехники и легио-конструирования в дошкольные учреждения // Современные проблемы педагогического образования. 2017. Вып. 57. Ч. IV. С. 203-210.

1. Bicheva I.B. *Razvitie professionalnoy kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy* [Development of professional competence of pedagogical staff of preschool educational institutions]: Diss. PhD in Ped. Sciences. Nizhny Novgorod, 2003 (in Russian).
2. Byvsheva M.V., Khanova T.G. Features of the social situation of development in preschool childhood. *Vestnik Mininskogo universiteta - Bulletin of the University of Minin*, 2016, no. 3 (16), pp. 22 (in Russian).
3. Winter I.A. Key competences - a new paradigm of the result of education. *Vysshee obrazovanie segodnya - Higher education today*, 2003. no. 5, pp. 34-42 (in Russian).
4. Konyuh V.L. *Osnovy robototekhniki* [Fundamentals of Robotics]. Moscow, Phoenix Publ., 2008. 288 p. (in Russian).
5. Kutyaeva S.S., Khanova T.G. *Lego konstruirovaniye kak sposob razvitiya tvorcheskikh sposobnostey detey doshkol'nogo vozrasta* [Lego designing as a way of development of creative abilities of preschool children]. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya. Sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Preschool and primary education: experience, problems, development prospects. Collection of articles on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference: in 2 parts]. Part 1. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, 2018, pp. 199-201 (in Russian).
6. Potanina P.Yu., Khanova T.G. *Ispol'zovanie innovacionnykh tekhnologij hudozhestvenno – ehsteticheskogo razvitiya detey v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii* [Use of innovative technologies of artistic and aesthetic development of children in preschool educational organization]. *Neofit. Vypusk 14: Sbornik statej po materialam nauchno – prakticheskikh konferencij, aspirantov, magistrantov, studentov* [Neofit. Issue 14: Collection of articles on the materials of scientific - practical conferences, graduate students, undergraduates, students]. Nizhny Novgorod: Izd-vo NGPU them. K. Minin, 2017, pp. 147-151 (in Russian).
7. Suneeva I.V., Khanova T.G. *Metodicheskoe soprovozhdenie vnedreniya robototekhniki i legokonstruirovaniya v obrazovatel'nyj process DOU* [Methodological support of the introduction of robotics and legokonstruirovaniya in the educational process PEI]. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya. Sbornik statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Preschool and primary education: experience, problems, development prospects. Collection of articles on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference: in 2 parts]. Part 1. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, 2018, pp. 365-368 (in Russian).
8. Falyushina L.I. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa v DOU* [Management of the quality of the educational process in the PEI]. Moscow, ARCTI Publ., 2004, 262 p.
9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya* [Federal state educational standard of preschool education]. Moscow, Center for Teacher Education Publ., 2014, 32 p. (in Russian).
10. Khanova T.G. Koltsova I.N., Suneeva I.V. Necessity of introduction of robotics and lego-construction in preschool institutions. *Sovremennye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya - Modern problems of pedagogical education*. 2017, Vol. 57, Part IV, pp. 203-210 (in Russian).

Информация об авторах

Сунеева Ирина Владимировна

(Россия, г.о. Бор, Нижегородская область)
Заместитель заведующего
МБДОУ «Детский сад №25 «Ягодка»
E-mail: irasuneeva@mail.ru

Сотова Инна Сергеевна

(Россия, Нижний Новгород)
Заместитель заведующего
МБДОУ «Детский сад №7»
E-mail: sotov_@mail.ru

Ханова Татьяна Геннадьевна

(Россия, Нижний Новгород)
Доцент, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина
E-mail: tanyaha10@mail.ru

Information about the authors

Suneeva Irina Vladimirovna
(Russia, Bor, Nizhny Novgorod region)
Deputy head
"Kindergarten № 25 "Yagodka"
E-mail: irasuneeva@mail.ru

Sotova Inna Sergeevna

(Russia, Nizhny Novgorod)
Deputy head
"Kindergarten № 7"
E-mail: sotov_@mail.ru

Khanova Tatyana Gennadievna

(Russia, Nizhny Novgorod)
Associate Professor,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate professor of the
Department of Psychology and Pedagogy of preschool
and primary education
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
E-mail: tanyaha10@mail.ru



А. В. БРЕХОВА, А. А. БРАЖНИКОВА

К вопросу о развитии коммуникативной компетенции школьников на уроках технологии

В данной статье проанализирована сущность и определена роль коммуникативной компетенции школьников. Рассмотрены понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативная компетенция». Выявлены особенности проведения уроков внеклассных мероприятий по технологии, способствующих формированию коммуникативной компетентности. Для этого был разработан комплекс заданий для творческих проектов, внеклассных мероприятий и уроков по технологии. Данные мероприятия были проведены в МБОУЛ «ВУВК им. А. П. Киселева» г. Воронежа. Результаты проведенных занятий позволили нам убедиться в эффективности их проведения для развития у обучающихся коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: общение, коммуникация, коммуникативная компетентность, технология, метод проектов, внеклассные мероприятия

Perspectives of Science & Education. 2018. 3 (33)



International Scientific Electronic Journal
ISSN 2307-2334 (Online)

Available: psejournal.wordpress.com/archive18/18-03/

Accepted: 1 June 2018

Published: 1 August 2018

No. 3 (33). pp. 237-242.

A. V. BREHOVA, A. A. BRAGNIKOVA

On the development of communicative competence of schoolchildren in technology lessons

In this article, the essence is analyzed and the role of the communicative competence of schoolchildren is determined. The concepts of "communication", "communication", "communicative competence" are considered. The peculiarities of carrying out lessons of extra-curricular activities on technology that contribute to the formation of communicative competence are revealed. To this end, a set of tasks for creative projects, extracurricular activities and lessons on technology was developed. These events were held in the Voronezh Training and Educational Complex named after A.P. Kiselev of the Voronezh city. The results of the conducted studies allowed us to be convinced of the effectiveness of their conduct for the development of communicative competence among learners.

Keywords: communication, communication, communicative competence, technology, project method, extracurricular activities

С появлением новых образовательных программ существенно изменился социокультурный контекст изучения технологии в России. Мотивация по изучению технологических предметов растет с каждым днем, это связано с нехваткой технологических профессий на рынке труда. Поэтому выросла и необходимость в использовании этого предмета. Это предполагает изменения в требованиях к уровню владения технологией, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала [8].

Содержание школьного курса определяется коммуникативными целями и задачами на всех этапах обучения. Для свободного конкурирования в различных сферах общества, необходимо

развивать коммуникативные навыки на всех ступенях образования [7].

Предпосылки к появлению навыков общения появились во время создания первой школы на Древнем Востоке. Учителю следовало научить учеников получать знания, отвечать изученные темы, общаться в коллективе и т.д.

Школы на территории Древней Руси впервые появились после принятия христианства в 988 году. По указу князя Владимира детей из семей духовных лиц и старост отдавали на книжное учение в школу Новгорода, созданную Ярославом Мудрым. В ней ученики постигали чтение, письмо, русский язык, счет и христианское вероучение. Кроме этого, на Руси существовали школы высшего типа, предназначенные для будущих

церковных и государственных деятелей. В них детей обучали богословию, философии, риторике и грамматике, а также истории, географии и естествознанию. В древние времена, образованные люди ценились очень высоко и назывались «книжными мужами», которые могли читать, писать, и передавать знания с помощью общения.

В наше время в период рассвета цифрового общества остро встала проблема общения. Учащиеся почти все свое свободное время проводят у компьютеров. Живое общение сменилось перепиской в социальных сетях. Давайте разберемся, что такое общение.

Анализ литературы показал, что некоторые авторы под понятие «общение» понимают «процесс передачи и приема информации, осознанную и неосознанную связь» и отождествляют его с понятием «коммуникация». Другие – наоборот, различают эти два понятия. Однако, в психологическом словаре под понятием «коммуникация» понимается «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [9]. А это предполагает сообщение партнерами друг другу какого-то определенного объема новой информации и достаточной мотивации, что является необходимым условием осуществления коммуникативного акта.

Русский философ М.С. Каган отмечал, что коммуникация и общение различаются. Прежде всего, тем что общение имеет практический, материальный, духовный, информационный и практически-духовный характер, тогда как коммуникация является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений. Кроме того, они различаются по характеру самой связи вступающих во взаимодействие систем. Коммуникация есть субъект-объектная связь, где субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания и т.д.), а объект выступает в качестве пассивного получателя (приемника) информации, который должен всего-навсего ее принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. По мнению Кагана, коммуникация является процессом однонаправленным: информация передается только в одну сторону, поэтому в принципе не имеет большого значения, является ли приемником человек, животное или техническое устройство [10].

Информация вращается между собеседниками, так как они одинаково активны, объем информации растет, и состояние одного партнера передается другому.

Для определения критериев, условий и способов повышения эффективности коммуникации И.А. Зимняя предлагает системно-коммуникативно-информационный подход, под которым автор подразумевает психические процессы передачи информации по каналам связи.

Как отмечают сторонники деятельностного подхода общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [6, с. 22].

Потребность в общении – одна из самых главных в жизни человека. Вступая в отношения с окружающим нас миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получаем интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Результат этой деятельности напрямую зависит от качества обмена информацией, который приходит с наличием коммуникативного опыта субъекта отношений. Чем раньше осваивается этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. И следующие за ним, самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависят от уровня сформированности ее коммуникативной навыков [1, с. 207].

Изучив литературу, мы поняли ту сложность, многомерность и неоднозначность понятий компетентность и компетенция, и сложность подхода к процессу и результату их образования.

Являясь компонентом коммуникативной компетентности, общительность представляется как психологическая готовность человека к организаторско-коммуникативной деятельности. Как профессиональное качество общительность характеризуется некоторыми особенностями:

- наличием устойчивой потребности в систематическом общении с людьми в самых разных сферах. Они расширяют наш кругозор, показывая всю многогранность сфер деятельности, и формируют твою личную позицию, об этих сферах жизни;

- органичным взаимодействием общечеловеческих и профессиональных показателей общительности;

- эмоциональным благополучием на всех этапах общения.

- продуктивным влиянием способностей к осуществлению профессиональной коммуникации;

- возможность осуществления педагогической коммуникации, являясь основной в профессии «Учитель»;

- наличием коммуникативных навыков и умений, которые помогают решать рабочие проблемы [2, с. 98-111].

По мнению некоторых авторов, общительность как многослойное явление включает в себя такие компоненты, как коммуникабельность, социальное родство, альтруистические тенденции.

Говоря о социальной компетентности, мы отмечаем, что она есть владение групповой профессиональной деятельностью или сотрудничеством. Коммуникативная же компетентность

– это умение владеть принятыми для той или иной профессии приемами профессионально общения.

В ряде исследований авторов (О. И. Матяш, В. В. Казаковская, Е. В. Руденский) коммуникативная компетентность представляется как способность участника общения координировать собственные речевые действия коммуникативных партнеров в соответствии с выбранной целью в условиях конкретной коммуникативной ситуации.

Проведя анализ ряда работ, Е.А. Смирнова предлагает классификацию коммуникативных категорий: коммуникативная личность; коммуникативное сознание; коммуникативная деятельность; коммуникативное поведение; коммуникативные способности; коммуникативные конфликты [4, с. 6].

Метод проектов дает возможность выполнять проекты группами и поэтому позволяет не только получать теоретические знания, но и формировать ключевые компетентности, а именно коммуникативные компетентности.

Коммуникативная компетенция выражается в умениях самостоятельно:

- вступать в контакт с любым типом собеседника (по возрасту, статусу, степени близости и знакомству и т.д.), учитывая его особенности, это необходимое условие для эффективного обучения в школе;

- поддерживать контакт в общении, соблюдая нормы и правила общения, в формах монолога и диалога, а также с использованием средств невербального общения, активно используется на всех уроках и в жизненных ситуациях;

- слушать собеседника, проявляя уважение и терпимость к чужому мнению, одно из основных правил, для социализации в обществе;

- высказывать, аргументировать и в культурной форме отстаивать собственное мнение, реализует учащегося как личность;

- стимулировать собеседника к продолжению общения, формирует устойчивые связи в обществе;

- грамотно разрешать конфликты в общении, основное правило конструктивного диалога;

- изменять при необходимости свое речевое поведение, позволяет добиться в диалоги своих целей;

- уметь оценивать ситуацию общения;

- способность корректно завершать ситуацию общения.

Компетентность и грамотность в общении являются одним из факторов успеха в обществе.

В учебном процессе в школе востребованы такие методы, которые не просто формируют умения, а такие, которые формируют умения, непосредственно сопряженные с практической работой. Ведущее место среди таких методов, используемых на уроках «Технологии», принадлежит методу проектов. Метод проектов сегодня

приобретает большую популярность за счет рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. «Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить» – вот основной тезис метода проектов [5, с. 160].

Задача проектного обучения – создание условий для освоения новых типов деятельности в социокультурной среде, развитие умения адаптироваться к изменяющимся условиям жизни человека и к потоку информации, подлежащей анализу и синтезу.

Одним из результатов проектов является развитие умения личности сотрудничать с другими, что положительно влияет на формирование коммуникативной компетентности, а, следовательно, успешного обучения.

В проектной деятельности коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

По мнению ряда психологов, проектная деятельность на уроках «Технологии» формирует коммуникативную компетентность личности как систему качеств, которая включает в себя:

- творческое мышление;
- культуру эмоций;
- культуру самонастройки на общение и психоэмоциональной регуляции своего состояния;
- культуру речевого действия, жестов и пластики движений;
- культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению.

Применение метода проектов, как на уроках «Технологии», так и во внеурочных занятиях способствует развитию коммуникативной компетентности школьников, не только в образовательной среде, но и в становлении социального опыта.

При выполнении проекта создается проблемная ситуация, выдвигается гипотеза и определяются способы решения проблемы. При этом используются исследовательские, поисковые, научные методы, дискуссии, эвристические беседы, мозговые атаки, ролевые игры.

При реализации проекта проводится оформление результатов, защита проекта, выдвижение и прогнозирование новых проблем, вытекающих из полученных результатов, самооценка, внешняя оценка.

В рамках проектов любого типа можно отрабатывать отдельные элементы коммуникативной компетентности, которые должны быть четко выделены и спланированы учителем.

В 5 классах мы предлагаем такие темы для творческих проектов:

1. Виды горячих бутербродов;
2. Блюда из яиц;

3. Блюда из овощей;
4. Создание фартука;
5. Вышивание ручными швами;
6. Интерьер кухни;
7. Сервировка праздничного стола.
8. Отделка швейного изделия вышивкой.
9. Изготовление сувенира или декоративного панно в технике ручного вышивания.
10. Прихватки различных видов.
11. Чехол на чайник.
12. Закладка для книг.
13. Овощи – лекари.

Диагностика проходила в МБОУЛ «ВУВК им. А. П. Киселева» среди двух шестых классов направленная на развитие коммуникативных навыков. Исследование проходит с сентября 2016 года и по май 2018. Основные результаты мы можем увидеть на теме «Защита творческого проекта». Когда учащиеся защищают свой проект, сразу становится понятно на каком уровне развития их коммуникативные навыки, как они представляют свой проект, отвечают на вопросы, общаются с классом. После окончания диагностики будет составлена сводная таблица, по развитию коммуникативных навыков у учащихся. Для развития этих навыков ученикам каждый урок даются специальные задания. На данном этапе видно значительное увеличение коммуникативных навыков у учащихся. Они не боятся отвечать перед классом, с легкостью отвечают на вопросы и задают их. Представляют свой проект грамотно по предложенной схеме с презентацией. Мы считаем, что творческий проект отлично развивает коммуникативные навыки учащихся.

Для развития коммуникативных навыков мы проводим внеклассные мероприятия. Проведя анкетирование в шестых классах, мы выяснили, что детям очень нравится раздел кулинария, и они любят готовить, так же им нравятся подвижные мероприятия, поэтому мы решили провести «Кулинарный батл» в преддверии праздника 8 марта.

Целями данного мероприятия являются:

Воспитательные:

- поддержание праздничной атмосферы;
- сплочение коллектива, формирование умения работать в команде.

Развивающие:

- развитие творческих способностей;
- получение кулинарных навыков.

Ожидаемые результаты:

- Учащиеся вспомнят термины по кулинарии;
- Сплочение коллектива;
- Получат навык по изготовлению горячих бутербродов.

Мероприятие предполагается проводить в форме квеста и они могут содержать несколько заданий.

1. Команды получают первое задание

Карточка 1

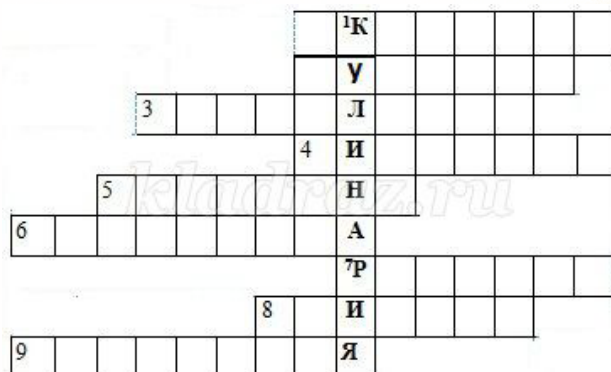
Составить кроссворд № 1 с главным словом по вертикали:

По вертикали

1. Наука о приготовлении пищи.

По горизонтали

1. Металлическая или эмалированная посуда для варки пищи.
2. Специальная посуда с отверстиями, через которые процеживают жидкость при отваривании овощей, макаронных изделий и др.
3. Последовательность операций по приготовлению какого-либо блюда.
4. Процесс усвоения организмом питательных веществ, необходимых для поддержания жизни, здоровья, работоспособности.
5. Жизненно важные элементы, необходимые организму. Обозначаются латинскими буквами.
6. Устройство для измельчения мяса и других продуктов.
7. Подробное описание приготовления какого-либо блюда.
8. «Помощники» на кухне электробытовые ...
9. Самое важное требование к любой кухне.



2. После разгаданного кроссворда, команды получают первую подсказку:

Искать подсказку нужно, там, где находится живой уголок нашего кабинета.

3. Там находится второе задание.

Карточка 2

4. Замените в этом рецепте все продукты на окружающие вас предметы и прочитайте вслух:

Отварите картошку в мундире, морковь, 5 яиц. Очистите и мелко нарежьте яйца, отварное мясо, репчатый лук, маринованные огурцы. Добавьте 5 ложек нежного горошка. Теперь положите 2 ложки майонеза и 2 ложки сметаны. Подсолите и хорошо размешайте салат. Вкусно?

5. Выполнили задание и получают подсказку.

Новую подсказку найдете тут:

Предмет, у которого четыре ножки

На него разложим ложки.

Миски, вазы, чашки, кружки.

Стулья у него подружки.

Украшаем зал и холл.

Что за мебель? Это ...

6. Следующую подсказку учащиеся находят под столом.

Новую подсказку услышите по этому номеру телефона, инструкция – у ведущего:

7. Учащиеся находят между книгами рецепт и начинают готовить. После того, как все приготовлено устраивается общий стол и 2 команды пробуют свои блюда.

Так же мы предлагаем задания в процессе уроков на формирование коммуникативных компетенций:

1. Тема урока: Санитарно-гигиенические требования, правила ТБ, организация рабочего места.

Учащиеся делятся на 3 группы. Первая группа изучает санитарно-гигиенические требования, вторая правила техники безопасности, третья организацию рабочего места. Группы конспектируют материал, обсуждают его и расставляют пункты по мере важности, где первые пять – это самые важные правила, вторые пять менее важные и последние второстепенные. Когда группа готова, она выбирает одного докладчика, который рассказывает другим группам свое задание, а тем временем две оставшихся группы конспектируют, те правила, про которые им рассказывают докладчик. Оставшаяся часть отвечающей группы готовит по своим правилам вопросы на закрепление изученного для других команд.

2. Тема урока: Декоративно-прикладное искусство.

Учащимся предлагается видеофильм для просмотра про виды декоративно-прикладного искусства. Во время просмотра они должны выписать виды декоративно-прикладного искусства и их основные характеристики. После просмотра фильма и выполнения задания, учащиеся делятся на 2 дискуссионные группы. Первая группа придумывает доказательства на тему «Необходимость разных видов декоративно-прикладного искусства», вторая на тему «Разные виды декоративно-прикладного искусства не нужны».

3. Тема урока: Виды простых швов в технике ручного вышивания.

Мини проект на тему: «Что можно украсить простыми швами в технике ручного вышивания?». Учащимся дается 15 минут на то, чтобы придумать эскиз того изделия, которое им хочется украсить и подобрать подходящие швы, выбрать цвета для них. После выполнения задания, каждая школьница представляет свой рисунок, объясняет, почему она украшает именно это изделие и этими швами.

4. Тема урока: Вышивание монограммы.

Учащимся предлагается придумать свою семейную монограмму и ее историю. Когда эскиз готов, можно приступать к работе. После выпол-

нения работы все ученицы показывают монограммы и рассказывают историю семьи. Общим голосованием выбираются 3 самые интересные работы и прикрепляются на стенд в классе.

5. Тема урока: «Деловая игра: производство текстильных материалов»

Ученицам предлагается освоить новые профессии. Класс делится на 3 команды, каждой команде выдаются по 8 карточек с разными профессиями:

1. работник сельского хозяйства (выращивает хлопок)

2. водитель уборочной техники,

3. рабочий фабрики по производству ниток 1 (цех по очистке хлопка),

4. рабочий фабрики по производству ниток 2 (цех производства ниток),

5. рабочий фабрики по производству пряжи из ниток,

6. рабочий ткацкой фабрики 1 (цех производства ткани),

7. рабочий ткацкой фабрики 2 (цех обработки ткани),

8. рабочий ткацкой фабрики 3 (цех по окрашиванию ткани).

В карточке указано в чем заключается работа каждой профессии. Каждый член команды изучает свою профессию, после чего команда совещается и расставляет профессии по порядку производства хлопковой ткани. После выполнения задания. Выходя по одной команде к доске, и каждая ученица без помощи слов, показывает свою работу, а другие команды должны угадать к представителю какой профессии относится этот человек.

Таким образом, мы выявили, что коммуникативная компетентность есть некая система психических и поведенческих характеристик человека. Эта система способствует, прежде всего, успешному общению и позволяет достичь психологически комфортного общения для двух сторон. В структуре коммуникативной компетентности мы выделили следующие компоненты: личностный, целостно-смысловой, когнитивный, поведенческий. Эти компоненты влияют друг на друга, способствуют взаимопроникновению и существованию каждого в остальных.

Наши исследования по этой проблеме продолжаются, но уже видны плодотворные результаты: уроки проходят эффективнее, все учащиеся включаются в работу, темы творческих проектов стали любимыми у учащихся и они с легкостью их защищают.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа. 2001. 207 с.
2. Муровьева О.И. Психология коммуникативной компетентности: учебник. Томск, 2012. С. 98-111.
3. Петровский А.В. Психология. Словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат. 2003. 494 с.
4. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2007. С 6.

5. Татарченкова С.С. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2008. С. 160.
6. Якобсон С.Г. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности // Вопросы психологии, 2004. № 6. С. 22.
7. Современный подход школы в формировании коммуникативной компетенции учащихся. URL: http://www.syl.ru/article/171385/new_kommunikativnaya-kompetentsiya-i-ee-formirovanie (дата обращения: 1.05.2018)
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 1.05.2018)
9. Национальная психологическая энциклопедия. URL: <https://vocabulary.ru/termin/kommunikacija.html> (дата обращения: 1.05.2018)
10. Мелочи журналистики. URL: http://its-journalist.ru/Articles/kategorial._nyj_apparat_teorii_kommunikacii.html (дата обращения: 1.05.2018)

REFERENCES

1. Verbitsky A. A. Active learning in higher education: a contextual approach. Moscow, High School Publ.. 2001. 207 p. (in Russian)
2. Murovieva O.I. Psychology of communicative competence: a textbook. Tomsk, 2012. pp. 98-111. (in Russian)
3. Petrovsky A.V. Psychology. Dictionary / Ed. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. 2 nd ed., Rev. and additional. Moscow, Politizdat Publ., 2003. 494 p. (in Russian)
4. Smirnova E. A. Formation of communicative competence of students in conditions of continuous education: author's abstract. diss. dr. ped. sci. Moscow, 2007. p. 6. (in Russian)
5. Tatarchenkova S.S. Formation of key competencies of students through project activities: Educational-methodical manual. Saint-Petersburg, KARO Publ., 2008. p. 160. (in Russian)
6. Yakobson S.G. Investigation of mutual relations in joint activity. *Voprosy psichologii*, 2004. no. 6. p. 22. (in Russian)
7. Modern approach of the school in the formation of communicative competence of students. URL: http://www.syl.ru/article/171385/new_kommunikativnaya-kompetentsiya-i-ee-formirovanie (accessed 1 May 2018) (in Russian)
8. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 29, 2017) "On Education in the Russian Federation". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 1 May 2018) (in Russian)
9. National psychological encyclopedia. URL: <https://vocabulary.ru/termin/kommunikacija.html> (accessed 1 May 2018) (in Russian)
10. Trifles of journalism. URL: http://its-journalist.ru/Articles/kategorial._nyj_apparat_teorii_kommunikacii.html (accessed 1 May 2018) (in Russian)

Информация об авторах

Брехова Алла Витальевна

(Россия, г. Воронеж)

Кандидат педагогических наук, доцент

Доцент кафедры технологических и естественнонаучных дисциплин

Воронежский государственный педагогический университет

Бражникова Анна Александровна

(Россия, г. Воронеж)

Магистрант 2 курса физико-математического факультета направление «Педагогическое образование», профиль "Профессиональное образование"

Воронежский государственный педагогический университет

Information about the authors

Brehova Alla Vitalievna

(Russia, Voronezh)

PhD in Pedagogical Sciences

Associate Professor, Associate Professor of technology and natural Sciences

Voronezh State Pedagogical University

E-mail: avbrehova@yandex.ru

Brazhnikova Anna Aleksandrovna

(Russia, Voronezh)

Master degree

of 1 course of physics and mathematics faculty direction "Pedagogical education", profile "Professional education"

Voronezh State Pedagogical University

E-mail: anuta24.93@mail.ru



И. С. СЕРГЕЕВ

Методы активизации творческих способностей детей средствами акварельной живописи в системе дополнительного образования

Автор статьи рассматривает трудности, возникающие в процессе обучения детей акварельной живописи. Автором указывается на малое количество времени, уделяемой занятиям изобразительной деятельностью в целом, и акварельной живописи, в частности. Это приводит к тому, что дети не всегда успевают закончить свою работу, что, в конечном итоге, вызывает у них отторжение к сфере изобразительной деятельности.

В статье говорится о важности не только получения детьми основ владения различными художественными материалами, но и о необходимости развития в детях духовных и эстетических качеств. Автор статьи рассматривает наиболее распространённые материалы, с которыми знакомятся дети в процессе обучения на уроках изобразительного искусства, а именно: цветные карандаши, гуашевые и акварельные краски.

В статье отмечается важность эффективной организации образовательного процесса по освоению техники акварельной живописи в системе дополнительного образования. Автор статьи рассматривает причины, по которым у детей возникает неприятие данной техники по причине её сложности, а также предлагает пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: художественное образование, эстетическое воспитание, творчество, учебно-творческая деятельность, акварельная живопись, художественно-образное решение



I. S. SERGEEV

Methods of activation of creative abilities of children by means of watercolor painting in the system of additional education

The author considers the difficulties arising in the process of teaching watercolor painting to children. The author points to the small amount of time devoted to the activities of visual activity in General, and watercolor painting in particular. This leads to the fact that children do not always have time to finish their work, which ultimately causes them to rejection of the sphere of visual activity.

The article deals with the importance not only of getting children the basics of owning various artistic materials, but also the need to develop spiritual and aesthetic qualities in children. The author of the article considers the most common materials, which are familiar to children in the process of learning in the lessons of fine arts, namely: color pencils, gouache and watercolor paints.

The article notes the importance of effective organization of the educational process for the development of watercolor painting techniques in the system of additional education. The author of the article considers the reasons for children's rejection of this technique due to its complexity, and also offers solutions to this problem.

Keywords: art education, aesthetic education, creativity, educational and creative activity, watercolor painting, artistic and figurative solution

Дополнительное образование детей сегодня представляет собой гармоничное единство познания, творчества, общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность и увлеченность свободным поиском пути к мастерству и постижению смысла жизни. На сегодняшний день дополнительное образование детей является важнейшим компонентом в образовательном пространстве, «частью системы непрерывного образования, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для интеллектуального, духовного развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей» [2, с. 70].

Успех художественного образования, полученного ребёнком в процессе обучения, зависит не только от широты спектра используемых им в работе материалов, но и невозможен «... без воспитания понимания и уважения к духовным ценностям, без умения ценить народное и профессиональное изобразительное и декоративно-прикладное искусство, без пробуждения творческой активности у обучающегося» [1, с. 11].

Все живописные техники условно можно разделить на 2 большие группы: укрывистые (гуашь, акрил, темпера, масло) и прозрачные (акварель).

Основными материалами, используемые при работе в школе с детьми на основных и дополнительных занятиях по изобразительному искусству по причине их доступности являются цветные карандаши, гуашевые и акварельные краски.

В период обучения детей изобразительной деятельности в рамках школьной программы автором были сделаны следующие наблюдения:

1. Дети боятся выйти за контуры рисунка. В большей степени проявляется это при работе именно красками – ученики не «доводят» цвет до краёв очертаний рисунка, боясь за них выйти (работать с кистью детям тяжелее, чем с карандашами).

2. В процессе работы с графическими материалами, с карандашами, в частности, проблема «боязни» контуров почти уходит, однако встаёт другая. Закрывать белую поверхность листа карандашами приходится дольше, поэтому дети часто начинают торопиться и уже меньше обращают внимание на то, что выходят за контуры рисунка.

3. В большинстве случаев дети охотнее рисуют карандашами, чем используют в своей работе краски, в особенности, акварельные.

На уроках изобразительного искусства ученики в большинстве случаев вынужденно работают на листах формата А4 в связи с малым количеством часов, уделяемых данному предмету. При работе на этом формате бумаги дети в большинстве случаев в конце урока получают законченное произведение, однако, с другой стороны, на этом формате им тяжелее прорабатывать мелкие детали, что не позволяет в полной мере реализовывать свой замысел.

Дети, не удовлетворённые своим результатом на уроках рисования, но имеющие потребность в развитии своих художественных способностей нуждаются в дополнительном школьном образовании. И здесь первую помощь призван осуществить педагог. Владение частной методикой, технологией является одной из составляющих педагогического мастерства, профессионализма учителя, но без знаний научных основ педагогики, психологии будут неполные знания о возможностях детей, о педагогическом общении, об изучении детей и проектировании индивидуального и личностного подхода к ним. Практика показывает, что учитель в повышении своей квалификации больше сориентирован на инновационные технологии, методы, а не на пополнение своих знаний о природе ребенка, его возрастных возможностях и индивидуальных способностях. Учителю необходимо уметь поддержать природное желание ребенка узнавать новое и развивать интерес к учению на основе формирования умения учиться.

Являясь учителем рисования в общеобразовательной школе и ведущим дополнительные занятия, автор, проведя исследования и наблюдения в развитии детей, в данной статье предлагает обратить внимание на его методы преподавания акварельной живописи.

В системе дополнительного образования предусмотрено большее количество времени на проведение занятий. Данный факт позволяет проводить занятия на листах формата А3, что само по себе расширяет поле для детского творчества. С другой стороны, время, затрачиваемое на работу с большим форматом, увеличивается, в связи с этим у некоторых детей ближе к концу работы интерес к ней снижается, что выражается в небрежности.

Акварельная живопись является одной из самых трудоёмких в исполнении техник среди прочих, но, в то же время, и самых увлекательных.

Для получения успешных результатов при обучении основам акварельной живописи необходимо дать навыки работы с более простыми техниками.

Первую работу на дополнительных занятиях целесообразно посвятить рисованию цветными карандашами, т.к. на их примере проще всего объяснить детям важность избегания белых не закрытых мест на листе бумаги, при этом ученики приобретают основные правила штриховки.

Следующую работу предлагается выполнить гуашевыми красками. Опираясь на уже имеющиеся у детей умения работы карандашами, педагогу проще объяснить детям, как работать гуашью с точки зрения проблемы не закрашенных контуров.

Для развития у детей умений работы с гуашью можно применять плоские кисти – ученикам интересно наблюдать, как с помощью различных наклонов и нажимов можно управлять линией, делая её послушной - тоньше или толще.

После получения представления работы с карандашами и гуашью можно приступать к работе с акварелью. При изучении основ акварельной живописи особенно важно создание у ребёнка ситуации успеха, т.к. если карандаш или гуашь можно исправить, то акварель – почти невозможно. «Оптимальная организация художественно-творческой деятельности обучающихся в учреждениях дополнительного образования предполагает подбор заданий с учетом постепенного возрастания трудности их выполнения (от простого к сложному), постепенного усложнения их деятельности» [1, с. 12].

С первых шагов работы акварелью детям нужно объяснить основные отличия акварельной бумаги от обычной. Основное отличие – фактура бумаги, затем следует её плотность (у акварельной она выше). Это необходимо сделать по той причине, что, если ребёнок на начальных этапах знакомства с акварелью станет работать неправильно, ему будет сложно или практически невозможно добиться нужного результата, что в свою очередь повлечёт за собой неприятие с его стороны акварельной живописи.

Большинству детей нравится наблюдать за процессом растекания краски и смешения различных оттенков между собой, поэтому имеет смысл первую работу посвятить довольно простому упражнению: предложить детям поработать в технике «по-сырому», выполняя заливки 3-мя основными цветами – жёлтым, красным и синим.

Данное упражнение довольно простое, при его выполнении довольно сложно допустить критическую ошибку и испортить картину, что очень важно на первых этапах знакомства с акварелью.

Для закрепления полученных навыков следующую работу рекомендуется исполнить в жанре натюрморт – фон сделать заливкой, поверх которой кончиком кисти наносить пятна краски различных оттенков. Сами предметы натюрморта можно выполнить в технике «по-сухому».

Данная методика на начальных этапах обучения детей акварельной живописи интересна тем, что не вызывает у ребёнка отторжения – при написании фона подобным методом сложно испортить работу, в то время как полученные результаты вызывают у ребёнка дальнейшее желание изучать акварельную технику.

Исследования автора показали, что есть дети, которые в силу своей повышенной активности в принципе не очень аккуратно работают, независимо от используемого материала (карандаш, гуашь, акварель и т.д.). В данном случае им сложнее объяснить принципы работы с акварелью, т.к. они не видят большой разницы при работе с различными материалами, и они преследуют одну цель – быстрее закончить своё произведение.

В подобной ситуации на помощь может прийти акварельная живопись, особенно в технике

«по-сырому». Большинству детей интересно наблюдать за процессом растекания краски по поверхности листа и смешением их между собой. Так как они взаимодействуют друг с другом с невысокой скоростью, ученики, в том числе, гиперактивные, начинают проявлять аккуратность в работе, и постепенно добиваются успехов благодаря активизации их творческих способностей.

Исследования автора, проводимые во время работы в школе, показывают, что на первых этапах знакомства с акварелью дети не очень-то хотят с ней работать, зачастую это связано с тем, что у них не хватает или вообще отсутствуют навыки работы в данной технике.

Встречаются и такие ученики, которые уже пробовали свои силы в работе акварелью, однако в силу тех или иных причин не прониклись её красотой, не познали широту и разнообразие возможностей творчества использования этой техники изобразительного искусства.

Основных причин – две.

Первая причина – ребёнок попробовал писать в акварельной технике самостоятельно, но вследствие того, что базовых навыков работы с довольно сложным материалом у него нет, его постигла неудача.

Вторая причина – ученик уже работал в акварельной технике, однако, в связи с тем, что материал ему был объяснён в недостаточном количестве и даже неправильно, у него пропадает желание продолжать знакомство с данной техникой.

В первом случае ребёнку проще указать на его ошибки, объяснить их ему недостатком опыта и знаний. Во второй ситуации сложнее – ученик уже пробовал себя в акварельной живописи, с ним работал педагог, однако несмотря на всё это он так и не добился больших успехов в работе с такой увлекательной техникой. При таких обстоятельствах у школьника уже почти установилось прочное отторжение акварели, вне зависимости от того, как она исполняется: «по-сырому», «по-сухому», «а-ля прима», смешанная и т.д. Перед учителем встаёт задача в корне изменить это отношение, раскрыв перед учеником весь спектр возможностей данной техники. В данном случае «для формирования навыков и умений целесообразно использовать репродуктивный метод, то есть многократно воспроизвести (репродуцировать) действия. Его формы многообразны: упражнения, беседа, повторы, описание наглядного изображения объекта, неоднократное прочтение последовательности выполнения того или другого практического задания и др.» [3, с. 68].

Большое значение также имеет и возраст, в котором ребёнок начинает своё знакомство с акварелью. Если ученик начинает постигать её искусство с начальной школы, то работа учителя несколько упрощается – в раннем возрасте дети очень восприимчивы к оценкам результатов своей работы со

стороны учителя и несмотря на то, что в основном их приучают работать в определённых рамках и соблюдать множество правил, вне зависимости от вида деятельности (верное выполнение заданий по тем или иным предметам, поведение в школе и вне её стен и т.д.), акварельная живопись позволяет «раздвинуть» эти рамки, «выйти за контуры», при котором дети не только не получают порицания, но, наоборот, похвалу.

С детьми, которые уже перешли в среднюю школу и делают первые шаги на ниве акварельной техники, дело обстоит сложнее – у них, как раз эти рамки уже довольно прочно установлены и школьникам сложнее за них выйти. Помимо этого, в силу психологических особенностей данного возраста они становятся менее восприимчивы к мнению взрослых, начинают больше прислушиваться к мнению сверстников, которое зачастую не объективно, а также слишком критично воспринимать своё творчество. В данной ситуации на плечи учителя ложится обязанность постоянно поддерживать ученика, рассказывать о том, что акварельная техника в принципе считается одной из самых сложных и для постижения её азов требуется больше времени, чем для любой другой. «Основная задача учителя изобразительного искусства, на наш взгляд, состоит в воспитании человека высокой духовной и творческой культуры, отличающегося активным эстетическим восприятием» [8, с. 26].

В ходе своей исследовательской деятельности автор статьи наблюдает работу девочки 11 лет, которая пришла в изостудию, имея за плечами небольшое количество времени занятий в кружке во время обучения в начальной школе. Ребёнок сильно мотивирован, проявляет тягу к изобразительной деятельности, однако очень критично относится к итогам своего творчества. Опыта работы в акварельной технике на момент начала занятий в изостудии у неё было немного. Первая работа, являвшая собой пейзаж и выполненная акварелью, была сделана в технике «по-

сырому» и была оценена ею невысоко в силу описываемых выше причин, несмотря на достойное качество. Однако, по прошествии некоторого времени, после получения нужного количества знаний и навыков при работе с акварелью, этот же ребёнок и большинство других при возможности выбора материала для будущей картины останавливается на акварели. «В обучении акварельной живописи очень важно заинтересовать и увлечь ученика, привить любовь к тонкой технике акварельной живописи, научить её эстетически чувствовать». [8, с. 32.]

Советский психолог Л.С. Выготский писал: «По сравнению одного из русских учёных, как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [4, с. 6].

Для примера, используя это определение творчества допустимо утверждать, что предложенные методы активизации творческих способностей детей средствами акварельной живописи в системе дополнительного образования принесут плоды в развитии детей и позволяют сделать обобщающие выводы:

1. У детей ощутимо снижается «боязнь» перед акварельными красками (проблема белых контуров снижается), у них возникает интерес к данной технике живописи.

2. У детей появляется интерес к рисованию за счёт того, что им нравится наблюдать за растеканием цвета по поверхности листа, подвижные дети начинают аккуратнее работать акварельными красками.

3. Дети начинают проникаться красотой акварельной живописи, познавать её широту и разнообразие возможностей для творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буровкина Л.А. К вопросу о приобщении обучающихся к народной художественной культуре в учреждениях дополнительного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 3. С. 8-15.
2. Буровкина Л.А. Художественно-творческая деятельность учащихся в учреждениях дополнительного образования как средство формирования социально-культурной личности / Л.А. Буровкина // Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki – 2012» Volume 13. Pedagogiczne nauki: Przemysł. Nauka i studia, 2012. С. 69-73.
3. Буровкина Л.А. О подходах к решению вопросов методики обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству / Л.А. Буровкина // Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна: сб. статей / отв. Ред. М.С. Соколова, М.В. Соколов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. № 1. С. 66-71.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
5. Ломов С. П. Методология художественной деятельности / Инновационные проекты и программы в образовании. М.: Инновации и эксперимент в образовании. 2013. № 2. С. 49-52.
6. Ломов С.П. Изобразительное искусство как фактор формирования научного мировоззрения школьников / Теория и практика общественного развития. Краснодар: Издательский дом «ХОРС». 2015. № 17. С. 179-184.
7. Ломов С. П. Методология художественного образования: учебное пособие / Ломов С. П., Аманжолов С. А. М.: Прометей, 2011. 188 с.
8. Семёнова М.А. Художественный образ в искусстве акварельной живописи: монография. М.: МГПУ, 2016. 180 с.

9. Чеканцев П.А. Пространство в станковой живописи / П.А. Чеканцев, З.А. Чеканцева // Преподаватель XXI век. 2013. Т. 1. № 4. С. 189-193.

REFERENCES

1. Burvkina L.A. On the issue of familiarizing learners with folk art culture in institutions of additional education. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 2016. no. 3. pp. 8-15. (in Russian)
2. Burvkina L.A. Artistic and creative activity of students in institutions of additional education as a means of forming a socio-cultural personality / L.A. Burrovka // *Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania światowej nauki - 2012» Volume 13. Pedagogiczne nauki: Przemysł. Nauka i studia*, 2012. pp. 69-73. (in Russian)
3. Burvkina L.A. On approaches to the solution of the problems of teaching methods in fine and decorative and applied art Burvkina // *Modern trends of fine, decorative and applied art and design: Sat. articles / Ed. M.S. Sokolova, M.V. Sokolov*. Novosibirsk: Publishing House of the National Pedagogical University, 2017. no. 1. pp. 66-71. (in Russian)
4. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood: Psyche. Essay: Book. for the teacher. 3rd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p. (in Russian)
5. Lomov S.P. Methodology of artistic activity. *Innovative projects and programs in education*. Moscow, Innovations and experiment in education. 2013. no. 2. pp. 49-52. (in Russian)
6. Lomov S.P. Fine art as a factor in the formation of the scientific outlook of schoolchildren. *Theory and practice of social development*. Krasnodar: Publishing house "HORS". 2015. no. 17. pp. 179-184. (in Russian)
7. Lomov S.P. Methodology of art education: textbook / Lomov, S.P., Amanzholov, S.A., Moscow, Prometheus Publ., 2011. 188 p. (in Russian)
8. Semenova M.A. Artistic image in the art of watercolor painting: monograph. Moscow, MGPU Publ., 2016. 180 p. (in Russian)
9. Chekantsev P.A. Space in easel painting / P.A. Chekantsev, Z.A. Chekantseva. *Teacher of the XXI century*. 2013. V. 1. no. 4. pp. 189-193. (in Russian)

Информация об авторах

Сергеев Иван Михайлович

(Россия, Москва)

Аспирант кафедры живописи и композиции
института культуры и искусств
Московский городской педагогический университет
E-mail: sergeev_i_m@mail.ru

Information about the author

Sergeev Ivan Mikhailovich

(Russia, Moscow)

Post-graduate student of the Department of painting
and composition. Institute of culture and arts
Moscow City Pedagogical University
E-mail: sergeev_i_m@mail.ru



И. Б. ЧЕСКИДОВА

Изобразительное искусство как средство адаптации детей к обучению в школе

В статье рассматриваются возможности занятий изобразительным искусством в успешной адаптации детей к обучению в школе. Особую роль в данный период имеют занятия изобразительным искусством, создающие благоприятные условия для перехода от игровой к учебной деятельности, эмоциональной раскрепощенности, позволяющие создать ситуацию успеха. В изобразительной деятельности следует обращать внимание на работу с цветом, который является важным фактором регуляции эмоционального состояния ребенка. Ознакомление младших школьников с цветом может проходить как в художественно-творческой деятельности, так и во время проведения экскурсий, праздников, арт-терапевтических занятий с развивающей цветовой доской. Разнообразные формы (экскурсия, праздник) и методы (мысленное путешествие, коллективных работ, уподобление) проведения занятий, сочетание изобразительной и игровой деятельности, использование нетрадиционных материалов и техник рисования способствуют снятию эмоциональных и физических перегрузок, формированию умения работать в коллективе и положительного отношения к учебе.

Ключевые слова: адаптационный период, изобразительное искусство, младшие школьники, формы, методы, нетрадиционные техники



I. B. CHESKIDOVA

Fine art as a means of adaptation of children to school

The article deals with the possibilities using of fine arts for successful adaptation of children for the school. A special role in this period are fine arts, creating favorable conditions for the transition from gaming to learning activities, emotional emancipation, allowing to create a situation of success. In the visual activity should pay attention to the work with color, which is an important factor in the regulation of the emotional state of the child. Familiarization of younger students with the color can take place in artistic and creative activities, and during excursions, holidays, art therapy classes with developing color Board. According to the article, there are different forms of training such as tour, festival, and different techniques of training – for example, mental journey, team-work, and analogy). Combination of creative and gaming activities, the use of non-traditional techniques of drawing and unconventional assets contribute to reviving emotional and physical stress, shape skills of team-work and positive attitude to studying.

Keywords: adaptation period, fine art, game, younger school pupil, mode, methods, non-traditional techniques

Введение

В адаптационный период перед педагогами ставится задача сохранения здоровья детей, снятия страха перед оценкой своих действий, новым коллективом, необходимостью выполнять определенные требования, соблюдать дисциплину. Решению этих задач будет способствовать участие в уже знакомых видах деятельности, создание положительного эмоционального настроения на занятиях, учет возрастных особенностей детей (эмоциональная отзывчивость, способность легко включаться в игровые ситуации, любознательность, интерес к разным видам деятельности).

Цель статьи – Систематизация форм и методов проведения занятий по изобразительному искусству в адаптационный период в начальной школе.

Изобразительная деятельность – эффективное средство адаптации первоклассников

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования среди задач обучения в начальной школе одними из наиболее значимых являются овладение начальными навыками адаптации, «принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения» [1]. В период адаптации к обучению в школе особое место отводится занятиям по изобразительному искусству, где большую роль играет разнообразие форм и методов работы – проведение экскурсий, уроков-праздников, использование игровых ситуаций, метода коллективных работ, пластических упражнений [4]. В этот период необходимо способствовать проявлению творческого воображения у детей, развивать ассоциативное мышление, поощрять создавать свои собственные композиции, сочетать рисование с аппликацией, коллажем, работой с природными материалами, сочетать возможности разных видов искусства с целью создания ребенком художественного образа [5]. Занятия искусством способствуют созданию положительного эмоционального настроения, установлению контактов в формирующемся детском коллективе, снятию эмоциональных и физических перегрузок.

На наш взгляд, изобразительная деятельность является одним из наиболее эффективных средств адаптации первоклассников, так как:

- изобразительная деятельность в сочетании с игровой деятельностью создает благоприятные условия для перехода к деятельности учебной;

- многообразие видов изобразительной деятельности, техник, способов, приемов выпол-

нения работы дает возможность включения в работу всех детей; позволяет создавать ситуации общения, обсуждения, взаимопомощи;

- позволяет создавать ситуацию успеха, способствует эмоциональному раскрепощению и самовыражению ребенка;

- дает возможность для использования на занятиях некоторых приемов арттерапии.

С целью выявления уровня сформированности готовности к обучению в школе нами был проведен опрос учащихся 1-х классов МОУ НОШ № 34 г. Нижний Тагил в сентябре 2017 г. Учащимся был предложен тест О.А. Ореховой «Домики». Как показывают результаты опроса учащихся первых классов (42 человека) у 8 человек посещение школы вызывает негативное отношение, 6 человек ответили, что не любят читать, 4 – считать, пятеро детей выказали негативное отношение к урокам музыки, один – к урокам изобразительного искусства.

Для части первоклассников стрессовую ситуацию создают новые обязанности ученика, необходимость правильного выстраивания взаимоотношений со сверстниками и взрослыми в новом коллективе, умения правильно поступать в разнообразных ситуациях [6].

Формы и методы проведения занятий во внеурочной деятельности на уроках изобразительного искусства в 1 классе

Использование на уроках изобразительного искусства в 1 классе и во внеурочной деятельности разнообразных форм и методов проведения занятий будет способствовать достижению результатов, определяемых в современных программах по изобразительному искусству, в том числе развитию эмоциональной отзывчивости, формированию умения сотрудничать с одноклассниками в процессе выполнения заданий, и т.д.

Таковыми формами проведения занятий могут быть урок-игра, урок-экскурсия, урок-праздник, применение методов коллективных работ, уподобления, сотворчества, мысленного путешествия, также эффективным средством является работа в нетрадиционных техниках, способствующая формированию интереса к учебной деятельности.

Необычным и запоминающимся должно быть самое первое занятие – знакомство с волшебными красками, «волшебной» бумагой для рисования, позволяющей создать интересную работу. На данном этапе необходимо как можно больше работать в нетрадиционных техниках (по мятой бумаге, ниткография, фроттаж масляной пастелью, рисование такими материалами, как косметика, клей ПВА, цветной скотч и т.д.). При работе в технике фроттаж возможны варианты натирания всего листа бумаги для последующего его использования для работы в технике аппликация,

или выполнение изображения с последующим подкладыванием под отдельные его фрагменты различных материалов – монетки для колес машины, декоративная сетка для фона, засушенные листья для изображения деревьев. Для работы в данной технике подходит упаковочный гофрированный картон, тисненая кожа, мешковина и плоские предметы. Разнообразие полученных изображений, работа с цветом, сам процесс натирания листа, способствующий развитию моторики, увлекает ребенка, создает ситуацию творческого поиска, удовлетворенности результатами работы. При работе с цветным скотчем также можно использовать несколько вариантов – нарезать скотч на кусочки и наклеивать слоями, получая новые оттенки цвета, сминать кусочки скотча и приклеивать полуобъемные элементы (лепестки цветов, листья, тычинки), выполнять объемные элементы (лепестки) путем скручивания скотча. Работу в широко известной технике граттаж можно варьировать следующим образом – свечкой натирается цветной лист картона, потом выполняется изображение реальных объектов гуашью и по его высыханию рисунок процарапывается дополнительными штрихами, придавая уже выполненному гуашью изображению объем [9].

В процессе проведения урока-экскурсии перед детьми ставится задача – наблюдение за изменениями природных форм, цветовых пятен и силуэтов. Учащиеся слушают шуршание осенних листьев и шорох травы, их внимание обращается на многообразие и гармоничность цветовых сочетаний в природе. Дети рассматривают цветы и листья, учатся выделять и называть форму и оттенки, делиться впечатлениями, обсуждать увиденное со сверстниками и педагогом. Впечатления от увиденного воплощаются в работах, тематика которых соотносится с темой и целью экскурсии, пластических упражнениях, устных сочинениях. После проведения экскурсии детей просят показать, как двигаются травинки под порывами ветра (шумят, шуршат, шелестят). При выполнении упражнения необходимо проанализировать значение этих слов, дать характеристику производимым звукам, выявить, насколько точно и выразительно ребенок соотносит звук и движение. При выполнении упражнения «танец цветов» детям предлагается выбрать цветок, и соотнести движение и характер цветка. Также первоклассники могут показать, как двигается желтый солнечный зайчик, показать его характер через движение, мимику, жесты, как играет ветер с листьями, как летают бабочки и мотыльки и т.д.

Урок-игра или игровые ситуации, предлагаемые учителем на уроке изобразительного искусства, помогают ребенку переключиться от игровой деятельности дошкольника к учебной деятельности первоклассника. У дошкольников рисунок является частью игры, он включен в игру для обозначения того, что словами и движения-

ми ребенок передать не может. Рисуя событие, дети не столько изображают, сколько обозначают вещи и явления, при этом сам рисующий сопровождает свои действия звукоподражанием или комментариями. Частично это явление наблюдается и у первоклассников.

Игра, несущая в себе познавательное начало, способствует формированию интереса к теме, создает ситуацию успеха, формирует стремление к получению новых знаний. В игровой деятельности в адаптационный период может присутствовать определенный персонаж (художник, Незнайка и т.д., который будет приходить на занятия в течение всего года). Дидактические игры на уроках изобразительного искусства в начальной школе описаны в работах М.А. Абрамовой, Е.Л. Зелениной, А.В. Соколова и др.

Можно предложить учащимся следующие игры и упражнения с цветом: 1) Назовите предметы определенного цвета, которые находятся в этом помещении 2) Дайте словесную характеристику оттенкам цвета осенней травы (коричневые, желто-серые, мягкие, спокойные, тихие, глухие, приглушенные). 3) Вслушайтесь в слова «багряный», «багрец», «бурый», дайте характеристику звучания этих слов. 4) Дайте характеристику красного цвета (радостный, тревожный), назовите оттенки красного цвета (алый, малиновый, пунцовый, багряный, пурпурный). 5) При чтении фрагмента стихотворения Н.А. Некрасова «Зеленый Шум» выделите характеристики звучания деревьев (шумят, тихохонько шумят, лепечут), назовите оттенки зеленого цвета. 6) Назовите цвета ночи и дайте их характеристику.

Урок-праздник является завершающим при изучении какой-либо темы. При подготовке урока-праздника в классе оформляется итоговая выставка работ, на которой представлены работы всех учащихся, коллективные работы. Участие в выставках помогает всем детям ощутить свою успешность, дети учатся внимательно и доброжелательно относиться к чужим работам, сравнивать и анализировать их. Игровыми ситуациями на уроке-празднике являются «цепочки слов», в которые выстраиваются названия всех известных детям художественных материалов, названий картин, оттенков какого-либо цвета, Такие задания также способствуют речевому развитию детей.

При использовании метода коллективных работ (в паре, группе, фронтальных) закрепляются полученные знания, формируются коммуникативные навыки – дети знакомятся, учатся взаимодействовать в микрогруппе (бригаде), нести ответственность за результаты совместной работы, участвуют в обсуждении работ, формируются действия оценки и самооценки. Важно запланировать посильную для каждого ребенка работу, обратить внимание на то, как хорошо каждый из детей справился со своей частью работы. Коллективные панно, выполненные детьми, ис-

пользуют для оформления праздников в классе, интерьера школы.

Метод сотворчества – совместной работы педагога и детей способствует налаживанию умения ребенка взаимодействовать не только со сверстниками, но и со взрослыми. Такая работа по выполнению какого-либо задания может заключаться в следующем. Взрослый начинает, ребенок заканчивает; ребенок начинает, взрослый заканчивает; взрослый своим рисунком загадывает загадку, которую ребенок должен отгадать и закончить. Рисование в две руки – еще один вариант выполнения задания, при этом ведущую роль играет ребенок, работа делится на две равнозначные части, каждый выполняет свою часть, затем композиция собирается в единое целое.

Метод уподобление (ребенку предлагается представить себя в роли зеленого ростка, солнечного зайчика, сухого осеннего листа) помогает увлечься темой, почувствовать взаимосвязь элементов окружающей природы, раскрепощает ребенка, способствует его самовыражению в слове, жесте, рисунке.

Метод мысленного путешествия можно использовать на занятиях в сочетании с другими методами, путешествие может быть в свои воспоминания (привлечение личного опыта ребенка, воспоминания о событиях, имеющих положительную эмоциональную окраску), путешествие в вымышленную страну или погружение в ситуацию, изображенную на картине. В процессе такого путешествия ребенок должен попытаться зафиксировать свои переживания, передать их в рисунке и вербально при обсуждении выполненных работ. Тематами путешествия могут быть летние события, впечатления от поездок и т.д. [8].

Способствовать созданию положительного эмоционального настроения ребенка и содействовать его успешной адаптации к школе может целенаправленная работа с цветом. Характерная для младших школьников отзывчивость к цвету помогает передавать состояние человека и природы, использовать цветовые сочетания для характеристики образа какого-либо персонажа. При этом, как отмечают многие исследователи, положительное, красивое обычно обозначается в рисунке теплыми, яркими цветами, и изображается более тщательно, негативное – темными, холодными цветами, более небрежно. Предлагая детям изобразить любыми материалами все положительное, что было сегодня, свои впечатления с момента пробуждения помогает переключиться на позитивные эмоции, свободный выбор материала помогает избежать технических трудностей в процессе изображения. Ребенок осознает свое отношение к тому или иному цвету, учится создавать цветовые образы предметов или явлений, осознает себя как часть окружающего мира во всем его многообразии. Изобразительная деятельность дополняется сочинением разноцветных историй, создает до-

полнительные возможности для творческого самовыражения через мимику, пластику, движение. Работа с цветом способствует развитию у детей способности выражать свои эмоции по отношению к цвету, по отношению к благоприятным цветовым сочетаниям, умению самому создавать такие сочетания, и практически их применять в художественно-творческой деятельности, в частности, при работе над пейзажем [2]. Такая работа может проходить во время экскурсий, как реальных, так и виртуальных, праздников, при использовании методов коллективных работ, уподобления, мысленного путешествия.

На занятиях по изобразительному искусству можно работать с развивающей цветовой доской. Цветовая доска выполнена по типу бизборда, на ней закреплены разнообразие предметы определенного цвета, отличающиеся оттенками цвета, формой, фактурой и т.п. Работа с детьми может включать в себя подбор словесных обозначений цвета, описание имеющихся на доске предметов, сочинение историй с участием этих предметов, небольшие инсценировки. Ребенок может продолжить работу с каким-либо цветом в изобразительной или музыкальной деятельности – нарисовать цветную страну, представить себя живым или неживым объектом данного цвета, показать, как двигается или танцует этот объект, какие звуки он издает. Работу можно вести постепенно от освоения основных цветов к производным, обогащая представления детей о цвете, названиях его оттенков, либо в произвольном варианте, при котором ребенок сам выбирает цвет предпочтения и на первых этапах работы занимается с одной доской, постепенно переходя к другим цветам.

В процессе проведения занятий с развивающей цветовой доской следует активно использовать игры и упражнения. Детям можно предложить ознакомиться со звучанием предметов, представленных на доске, потом с закрытыми глазами определить, какой предмет звучит; постучать металлической и деревянной палочкой по всем предметам и охарактеризовать звук, узнать предмет по описанию и самому описать предмет, включая такие характеристики, как величина, цвет, фактура, положение в пространстве и т.п. Выбрать два или несколько предметов и сочинить историю с их участием, использовать задания и упражнения, предложенные в книге Н. М. Погосовой [7].

Для детей младшего школьного возраста также является важным развитие всех органов чувств, понимание взаимосвязи информации, поступающей от разных анализаторов, развитие способностей к синестезии. Ознакомление детей с сенсорными эталонами начинается в дошкольном возрасте, но, к сожалению, педагогами дошкольных образовательных учреждений ей не всегда уделяется достаточно внимания. Дети знают основы цветоведения, геометрические

фигуры, имеют представление о форме, величине, пространстве, могут показать свое отношение к персонажу при помощи цветовой гаммы, но не всегда понимают роль цвета в создании художественного образа, незнакомы со сложными словесными обозначениями цвета, не всегда понимают взаимосвязи изученных сенсорных эталонов (цвета и формы, величины и положения в пространстве, цвета и вкуса, запаха).

Новыми и интересными темами для детей становятся задания на изучение связей цвета и словесных его обозначений, вкуса и цвета, вкуса и запаха, цвета и геометрических фигур. Такая работа может проводиться и во внеурочное время. У детей младшего школьного возраста очень важно развивать способности к синестезии, помочь ребенку увидеть и оценить удивительное многообразие форм и цвета природы, вкусовое, звуковое, пластическое богатство предметов и явлений. Умение воспринимать и анализировать информацию, умение соотносить сигналы, поступающие от разных анализаторов, будет способствовать развитию психических процессов, речи, созданию общего положительного эмоционального настроя.

Тактильные ощущения дают информацию о величине, плотности, фактуре, температуре, положении в пространстве и др. свойствах изучаемого объекта. Так, Н.М. Погосова при изучении темы «Красный цвет» предлагает детям потрогать яблоко (твердое, гладкое), обхватить его рукой (круглое), определить его вкус и запах, сочинить историю от имени яблока и нарисовать его. В последующем с формированием у детей систем сенсорных эталонов действия обследования и сравнения переходят во внутренний план.

Занятия, посвященные ознакомлению взаимосвязи цвета и запаха, могут начинаться с рассказа о том, какую роль играют запахи в жизни человека, как они классифицируются (теплые, резкие, цветочные, холодные и пр.), предложить

детям подобрать к цветным карточкам карточки с названием запаха, предложить нарисовать запах моря, леса, цветов и пр. Аналогичные задания можно предложить и при изучении темы «Цвет и вкус».

Задания на тему «Цвет и форма» могут выглядеть следующим образом – нарисуй свою семью в виде геометрических фигур, нарисуй страну треугольников, страну кругов, нарисуй какую-либо ситуацию в этой стране (ссорятся, праздник и т.п.). Задания, направленные на усвоение величин в изобразительной деятельности могут выглядеть следующим образом: «Я – лилипут», «Я – великан», иллюстрации к «Дюймовочке» и «Приключениям Гулливера».

В программе развивающих занятий Н. Э. Басиной, О. А. Суловой «Цвет. Звук. Материал» [3] знакомство с цветом и звуком начинается с цветных сказок, в которых каждому из цветов посвящается отдельная сказка. Цвет в данном случае выступает как персонаж, наделенный физическими, эмоциональными, возрастными характеристиками (синий строгий, синий тяжелый, синий кружится, кричит и т.д.). На следующих занятиях на цвет переносятся характеристики громкости; физические характеристики материала переносятся на форму, цвет, звук; цвет, звук, фактура, материал служат средством передачи настроения.

Вывод

Таким образом, разнообразие форм и методов проведения занятий по изобразительному искусству помогает первоклассникам адаптироваться в новом коллективе, формирует интерес к учебно-познавательной деятельности, дает возможность творческого самовыражения, способствует постепенному переходу от игровой к учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 классы) [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>
2. Архипов А.А., Филипова И.Г. Методы и приемы обучения детей младшего школьного возраста изображению пейзажа // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 2 (7). С. 81-83.
3. Басина, Н. Э. Цвет. Звук. Материал: программа развивающих занятий для дошкольников и младших школьников [Текст]: программа / Н. Э. Басина, О. А. Сулова. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.
4. Малахова Р.Г. Социально-психологическая адаптация первоклассников к школе на уроках изобразительного искусства // Начальная школа. 2012. № 2. С. 82-85.
5. Мирза Н.В., Атаханова В. Психолого-педагогические условия адаптации детей к обучению в школе // Уральский научный вестник. 2017. Т. 3. № 5. С. 035-038.
6. Петрова С.С. Теоретические основы адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-3. С. 158-164.
7. Погосова, Н. М. Цветовой игротренинг [Текст] / Н. М. Погосова. – СПб. : Речь, 2005. – 152 с.
8. Руднев И.Ю. Тематическая композиция на занятиях изобразительным искусством с младшими школьниками // Наука и школа. 2016. № 1. С. 188-193.
9. Солодухина Н.М., Спешилова Д.П. Использование выразительных возможностей различных графических материалов в процессе обучения рисунку // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2017. № 1-1 (10). С. 170-172.

REFERENCES

1. Federal state educational standard of primary general education (grades 1-4) [Electronic resource]. URL: <http://minobarnauk.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (in Russian)
2. Arkhipov A.A., Filipova I.G. Methods and methods of teaching children of primary school age to depict the landscape. *Pedagogical experience: theory, methodology, practice*. 2016. no. 2 (7). pp. 81-83. (in Russian)
3. Basina N.E. Color. Sound. Material: the program of developing classes for preschool children and junior schoolchildren. Moscow, Clean Ponds Publ., 2006. 32 p. (in Russian)
4. Malakhova R.G. Socio-psychological adaptation of first-graders to school at the lessons of fine art. *Primary school*. 2012. no. 2. pp. 82-85. (in Russian)
5. Mirza N.V., Atakhanova V. Psychological and pedagogical conditions of children's adaptation to schooling. *Ural Scientific Bulletin*. 2017. V. 3. no. 5. pp. 035-038. (in Russian)
6. Petrova S.S. Theoretical bases of adaptation of children of primary school age to training in an elementary school. *Problems of modern pedagogical education*. 2017. no. 55-3. pp. 158-164. (in Russian)
7. Pogosova N. M. Tsvetovoy igretenrening [Text]. Saint-Petersburg, Speech Publ, 2005. 152 p. (in Russian)
8. Rudnev I.Yu. Thematic composition in art classes with junior schoolchildren. *Nauka i shkola*. 2016. no. 1. pp. 188-193. (in Russian)
9. Solodukhina N.M., Speshilova D.P. Using the expressive possibilities of various graphic materials in the process of teaching the picture. *Pedagogical experience: theory, methodology, practice*. 2017. no. 1-1 (10). pp. 170-172. (in Russian)

Информация об авторе**Ческидова Ирина Борисовна**

(Россия, Нижний Тагил)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета
E-mail: i_ches@mail.ru**Information about the author****Cheskidova Irina Borisovna**

(Russia, Nizhny Tagil)

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of psychology and pedagogy of preschool and primary education
Nizhny Tagil state social-pedagogical Institute (branch)
Russian State Vocational Pedagogical University (RSVPU)
E-mail: i_ches@mail.ru



Т.А. Конакова, Н.В. Вялова

Художественно-эстетическое развитие детей в условиях приобщения к народным художественным промыслам родного края

В данной работе рассматривается проблема художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в процессе приобщения к народному искусству. Актуализируется вопрос реализации национально-регионального компонента содержания образовательного стандарта. Авторами предпринята попытка разработать педагогическую систему формирования у детей целостного представления о декоративно-прикладном искусстве России, где достойное место занимают народные художественные промыслы Нижегородской области. В статье представлен практический опыт работы по развитию детского декоративного творчества. Обоснована необходимость проведения мероприятий по повышению уровня профессиональной компетентности педагогов в области художественно-эстетического развития детей средствами декоративно-прикладного искусства. Предложены различные формы и методы работы с дошкольниками и сотрудниками образовательной организации, в том числе, авторские разработки. Сделан вывод о том, что проблема художественно-эстетического развития детей средствами народного искусства родного края требует дальнейшего изучения.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, народное декоративно-прикладное искусство, художественные промыслы, декоративное творчество детей, национально-региональный компонент образовательного стандарта, профессиональная компетентность педагогов, модель профессиональной готовности



T. A. KONAKOVA, N. V. VYALOVA

Artistic-aesthetic development of children in conditions of participation to the national art works of the native territory

In this paper, the problem of the artistic and aesthetic development of children of preschool age is considered in the process of familiarizing with folk art. The issue of implementing the national-regional component of the content of the educational standard is being updated. The authors attempted to develop a pedagogical system for the formation in children of a holistic view of the decorative and applied art of Russia, where the folk arts and crafts of the Nizhny Novgorod region take a worthy place. The article presents practical experience in the development of children's decorative art. The necessity of carrying out measures to increase the level of professional competence of teachers in the field of artistic and aesthetic development of children by means of arts and crafts is grounded. Various forms and methods of work with preschool children and employees of the educational organization, including author's workings out, are offered. The conclusion is drawn that the problem of the artistic and aesthetic development of children with the means of folk art of the native land requires further study.

Keywords: artistic and aesthetic development, folk arts and crafts, art crafts, children's decorative art, national-regional component of the educational standard, professional competence of teachers, professional readiness model

Педагогическая наука и практика выдвигает на первый план в области образования детей дошкольного возраста вопросы создания условий для саморазвития личности ребенка. Богатые возможности для этого содержатся в различных видах художественно-эстетической деятельности дошкольников, в условиях которых осуществляется многогранный процесс первоначального приобщения детей к художественной культуре и духовно-нравственным ценностям народа [10].

Актуальность проблемы приобщения детей к народному декоративно-прикладному искусству определяется:

- потребностью общества в сохранении и трансляции традиционных образцов национальной культуры, ростом устойчивой тенденции к этнической идентификации;

- необходимостью решения задач этнокультурного развития детей в общем процессе социализации;

- требованиями ФГОС дошкольного образования, в котором развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства обозначена как одна из ведущих задач образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»;

- программными задачами, направленными на активное использование произведений декоративно-прикладного искусства в качестве средства и условия гармоничного развития личности ребенка.

На научно-теоретическом уровне актуальность темы определяется необходимостью дальнейшего научно-практического исследования роли и места народного искусства в работе с детьми дошкольного возраста.

Обозначенные проблемы ставят задачу создания в ДОО комплекса условий успешного образования детей средствами декоративно-прикладного искусства. В этом плане большой потенциал содержит национально-региональный компонент содержания образовательного стандарта.

Гармоничное личностное развитие осуществляется в конкретном социокультурном пространстве родного края, богатого своей историей и традициями. Ребенок с рождения находится в ситуации, когда органично происходит присвоение духовных, эстетических, нравственных ценностей отечественной культуры в процессе ознакомления с образцами народных художественных промыслов родного края.

Реализация регионального принципа в системе дошкольного образования предполагает формирование у дошкольников целостного представления о культурном наследии народа, что является значимым для детских садов Нижнего Новгорода и области. Нижегородские мастера издавна славились на всю Россию изделиями городецкой, хохломской, полхов-майданской

росписи по дереву, семеновскими матрешками, балахнинскими кружевами и многими другими промыслами.

Народное и декоративно-прикладное искусство Нижегородской области всегда занимало особое место в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста. Традиционно детские сады города и области вели углубленную работу в данном направлении. Однако, на фоне резкого снижения общей культуры населения, становится очевидным падение интереса у подрастающего поколения к искусству народных мастеров. Эти тенденции не могли не отразиться на педагогической работе в дошкольных организациях. Анализ состояния дел на практике показывает, что за последнее время произошло снижение уровня развития художественно-творческих способностей детей в декоративных видах деятельности. Исключение составляют дошкольные организации с приоритетным направлением в работе по ознакомлению детей с народным искусством. В большинстве остальных детских садов отмечается:

- отсутствие целостной системы ознакомления дошкольников с разнообразными видами и формами народного творчества;

- низкое качество самостоятельных творческих работ детей по декоративному рисованию, лепке народных игрушек, изготовлению поделок из дополнительных материалов в народном стиле;

- недостаточное использование в педагогическом процессе изделий нижегородских мастеров и др.

Указанные тенденции указывают на необходимость дальнейшего изучения проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста через народное декоративно-прикладное искусство родного края.

Анализ исследований специалистов показывает, что народному искусству как средству воспитания детей уделялось большое внимание. Многие аспекты поднимаемой проблемы всесторонне и глубоко изучались в различные годы двадцатого века и продолжают быть предметом современных исследований.

Впервые значение декоративно-прикладного искусства, в рамках разработки общих основ эстетического воспитания детей и приобщения их к истокам русской культуры, раскрыли в своих работах А.В. Бакушинский, Е.А. Флерица, Н.П. Сакулина и др. Исследователи призывали к активному использованию произведений народного творчества в педагогической деятельности. Е. А. Флерица заложила методические основы обучения дошкольников декоративному рисованию, определила влияние народной игрушки на развитие детского изобразительного творчества. Игрушка, благодаря своей обобщенной форме, будит детское воображение, нацеливает на творческую деятельность, считала Е. А. Флерица [3,

4]. В своих работах ученый отмечает, что никакой другой вид народного творчества так активно и глубоко не воспитывает в ребенке национальных черт, как народная игрушка, с которой он активно и творчески действует. История народной игрушки связана с историей народа, его традициями, пониманием красоты.

Особое значение декоративно-прикладному искусству в нравственно-эстетическом воспитании детей придавала Н.П. Сакулина. Исследователь утверждала, что народное искусство отвечает интересам дошкольников, содействует развитию их эстетических переживаний, первых эстетических оценок и суждений. Развитие художественно-творческой деятельности, писала Н.П. Сакулина, невозможно без эстетического освоения действительности [5, с.13]. В связи с этим ученым были изучены теоретические основы ознакомления детей с народным декоративно-прикладным искусством, проанализированы выразительные средства, техника создания изделий, стилистические особенности некоторых видов русского народного искусства [4, 5].

Воспитательное значение народного декоративного искусства неоднократно отмечалось А.П. Усовой. Однако нельзя преувеличивать его значения в общей системе педагогической работы, писала А.П. Усова в своем труде «Русское народное творчество в детском саду». Народное искусство помогает заложить основу для дальнейшего художественно-эстетического развития ребенка. Если дети способны эстетически воспринять народную игрушку, то со временем могут оценить скульптуру более сложных форм [4, с.138].

Важная роль народного искусства в художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста раскрывается в исследованиях З.А. Богатеевой, Е.И. Васильевой, Е.Г. Ковальской, Ю.В. Максимова, Г.Н. Пантелеева, Л.В. Пантелеевой, Н.Б. Халезовой и др.

Е.И. Васильева, разрабатывая вопросы обучения детей декоративному рисованию, раскрыла последовательность освоения детьми композиции, построения узора на различных формах, приемы обучения декоративному рисованию детей разных возрастных групп. Е.Г. Ковальская разработала систему занятий, определила методы приобщения к декоративно-прикладному искусству, создала методическое пособие по декоративному рисованию для детских садов [3, 4].

Наиболее полно изучены вопросы восприятия произведений народной пластики и создания собственных поделок детьми в работах Н.Б. Халезовой [4, с.68]. Доказано, что образы художественных произведений вызывают у ребят положительные эмоции, пробуждают познавательный интерес, активизируют исследовательские действия, влияют на развитие художественных способностей, обогащают детскую фантазию. Н.Б. Халезовой выявлено влияние народной игрушки на развитие самостоятельной творче-

ской изобразительной деятельности дошкольника. В методических разработках ученого представлены лучшие образцы народной пластики России, но Нижегородских игрушек, к сожалению, в них нет.

Значимы научно-практические работы по приобщению детей к отдельным образцам декоративно-прикладного искусства Нижегородской области, выполненные Л.В. Пантелеевой. В первую очередь это касается проблемы ознакомления старших дошкольников с хохломской росписью. Известно, что это очень сложная роспись в техническом плане. Совместно с педагогами детских садов Семеновского района Нижегородской области Л.В. Пантелеева разработала и внедрила в практику оригинальную методику, позволяющую успешно формировать умения и навыки декоративной деятельности у дошкольников по мотивам Хохломы.

Большой вклад в разработку методики обучения детей декоративной изобразительной деятельности внесли современные ученые и практики: Н.С. Александрова, А.Л. Грибовская, Т.Н. Доронова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, Л.В. Орлова, Т.Я. Шпикалова и другие отечественные исследователи детского изобразительного творчества.

Т.С. Комарова считает: «Включение ребенка в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества, - одно из главных условий полноценного эстетического воспитания ребенка и развития его художественно-творческих способностей» [8, с.6]. По своей инициативе ребята начинают заимствовать какие-то приемы, мотивы и это всячески надо поддерживать, однако ни в коем случае нельзя превращать такие занятия в специальный тренаж «натаскивания» детей на подражание, предостерегает педагогов ученый. На основе исследований Т.С. Комаровой и ее учеников создан ряд пособий для работников образовательных организаций, в которых нашли свое отражение многие виды народного искусства, в том числе декоративно-прикладного [2, 4, 8].

Таким образом, можно утверждать, что в педагогической литературе многие аспекты проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами народного творчества освещены в достаточной мере. Однако научных разработок, посвященных вопросу целостного приобщения детей к прикладному творчеству мастеров-нижегородцев, крайне недостаточно. Исключение составляют исследования Нижегородских ученых и практиков (М.А. Викулина, Г.Г. Григорьева, Л.Ф. Грибова, Н.Г. Комратова, М.Д. Маханева и др.).

С целью художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста мы разработали цикл педагогических мероприятий. В процессе исследования были определены этапы работы, содержание, формы, методы

воспитания детей на материале декоративно-прикладного искусства Нижегородской области. Произведения народного искусства отбирались в соответствии с программными требованиями и с задачами этнокультурного развития, изложенными в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ДО) [9].

Педагогическая работа проводилась на базе детских садов МБДОУ № 46, МБДОУ №15 Нижнего Новгорода и детских садов МБДОУ «Краснораменский детский сад», «Детский сад комбинированного вида №1» г. Заволжья Городецкого района Нижегородской области.

Формирующий эксперимент включил в себя подготовительный этап, направленный на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области художественно-эстетического развития детей средствами декоративно-прикладного искусства. Работа с педагогами была организована на базе детских садов и педагогического университета через курс повышения квалификации. Предварительный анализ результатов педагогической деятельности сотрудников ДОО показал, что воспитатели владеют необходимыми умениями в работе с детьми по реализации задач художественно-эстетического развития. Тем не менее, произведения народных промыслов Нижегородской области бедно представлены в педагогической системе, некоторые задачи решаются формально. Например, занятия по декоративным видам изобразительной деятельности не способствуют развитию у детей важных художественно-эстетических способностей, таких как чувство цвета, композиции, формы.

Нами была разработана структурно-содержательную модель профессиональной готовности специалистов дошкольных организаций к работе с детьми по художественно-эстетическому развитию через народное декоративно-прикладное искусство Нижегородской области. Теоретическую основу модели составили научные исследования А.В. Антоновой, О.В. Горбовой, С.В. Громаковой, Е.А. Дубровской, Н.В. Житковой, Т.А. Зотеевой, Т.С. Комаровой, Н.Б. Остроуховой, О.П. Радыновой, Н.В. Шайдуровой и др. по проблеме подготовки специалистов дошкольного образования к эстетическому воспитанию детей средствами искусства. В соответствии с системным подходом структура курсов состояла из трех взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного и результативно-критериального.

Первый блок, целевой, являлся ведущим, так как он управлял всей проектируемой системой, служил определяющим фактором разработки содержания остальных блоков и был направлен на достижение результата. Повышение профессиональной компетентности педагогов предполагало формулирование задач обучения на основе принципов личностного развития человека. Важной целью ознакомления педагогов с

народным творчеством являлось формирование эстетического отношения к образцам народного прикладного искусства. В соответствии с целью были определены следующие задачи повышения уровня профессиональной компетентности педагогов:

- познакомить с историей возникновения и развития народного декоративно-прикладного искусства Нижегородской области;
- развивать способности к проявлению эстетического отношения к произведениям народного творчества;
- расширять возможности личности в новой творческой художественной деятельности;
- способствовать формированию личности педагога-дошкольника как носителя национальных духовно-художественных традиций;
- овладеть дополнительными формами работы в системе художественно-эстетического воспитания детей.

В соответствии с данными задачами был разработан содержательный блок формирования художественно-эстетической готовности педагогов к работе по приобщению детей к истокам народного искусства.

План программы курса повышения квалификации включал цикл мероприятий по основной тематике: «Место народного искусства в системе эстетического воспитания детей», «Народное декоративно-прикладное искусство регионального уровня как часть национальной художественной культуры», «Виды народного декоративно-прикладного искусства Нижегородской области», «Средства дополнительного образования в системе ознакомления дошкольников с народным декоративно-прикладным искусством». Воспитатели приняли активное участие в различных формах работы. Проводились консультации-диалоги, семинары-практикумы, мастер-классы, творческие встречи и др.

Завершающий блок модели, результативно-критериальный, создавал предпосылки для качественной оценки итогов повышения уровня профессиональной компетентности педагогов. Блок включал показатели и уровни сформированной готовности педагогов к руководству процессом приобщения детей к народному творчеству. Уровни развития определялись по следующим показателям: осознание значимости художественно-эстетического развития детей в системе дошкольного образования, принятие ценностей народного искусства Нижегородского края, умение эстетически воспринимать, чувствовать и понимать прекрасное в образах декоративно-прикладного искусства, художественно-творческая активность личности, владение технологиями и методикой развития детского декоративного творчества.

По всем показателям педагоги ДОО улучшили результаты. Курс повышения квалификации помог систематизировать ранее полученные зна-

ния и опыт, вывести проблему на новый уровень усвоения. Считаем, что это явилось решающим фактором в дальнейшей педагогической деятельности.

Основной этап формирующего эксперимента включал разработку и апробацию комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих художественно-эстетическое развитие детей средствами декоративно-прикладного искусства:

- «развитие эмоционально-эстетического отношения к образам окружающей действительности, умение осознавать свои чувства и находить доступные изобразительно-выразительные средства их воплощения в творческой деятельности;

- развитие наблюдательности у детей, умение видеть структуру объекта, выделять существенные признаки, значимые для характеристики образа;

- накопление опыта художественных впечатлений образов искусства;

- ознакомление детей со средствами образной выразительности в изобразительном искусстве, умение их самостоятельно использовать в реализации замысла;

- создание креативной среды;

- использование системы творческих заданий, установки на создание детьми выразительных образов в рисовании, лепке, аппликации» [7, с.137].

На основе методических рекомендации А.А. Грибовской, были определены три направления в работе с детьми старшего дошкольного возраста [2].

Цель первого направления - формирование эмоционально-личностного отношения к определенному виду народного художественного промысла. Для нас было важно погрузить детей в атмосферу эмоциональной заинтересованности работами мастеров Нижнего Новгорода, помочь ребенку увидеть художественный образ в произведении народного творчества. В целях создания благоприятной художественной среды вводился сюжетно-игровой персонаж «народного мастера» Золотые руки, который «приносил» новые изделия и «помогал» их оценить. Постепенно ребята познакомились с растяпинскими и жбанниковскими игрушками, изделиями из тканей, вышивкой, ткачеством, кружевоплетением, с художественной обработкой дерева и металла, семеновскими сувенирами. Особое внимание уделялось эстетическому восприятию нижегородских видов росписи: хохломской, городецкой, полхов-майданской. Большой интерес у детей вызвала скульптура малых форм анималистического жанра. Дошкольники узнали, что создаются эти произведения мастерами камнерезного промысла «Борнуковская пещера».

Цели второго направления – формирование у детей умений и навыков декоративного изобра-

жения, развитие художественно-эстетических способностей. На данном этапе возникли опасения в завышении педагогических требований реализации образовательных задач. В этой связи мы расставили акценты по всему циклу мероприятий формирующего эксперимента следующим образом. Работа по развитию у дошкольников чувства цвета концентрировалась на занятиях по рисованию городецких узоров, чувства формы – в лепке жбанниковских свистулек. На основе хохломской росписи развивали чувства композиции и пластики линии.

Приобщение детей к декоративно-прикладному искусству строилось на принципах:

- использования высокохудожественных образцов народного творчества;

- включения выполненных детьми художественных работ в различные виды и формы организации деятельности;

- соблюдения последовательности усложнения творческих заданий в процессе формирования у детей умений и навыков декоративной деятельности;

- учета индивидуального подхода, индивидуальных предпочтений, интересов, способностей дошкольников;

- интеграции видов детской деятельности (игровой, художественной, познавательной), синтеза искусств.

В нашей системе был представлен комплекс форм и методов организации деятельности: образовательные и игровые ситуации, создание мини-музея, экскурсии, проектная деятельность, проведение мастер-классов в мастерских народных умельцев, выставки, фольклорные праздники и досуги, тематические развлечения. Педагоги использовали рабочие тетради по формированию у детей умений декоративного рисования, методические разработки, авторские технологии [1].

Цели третьего направления – развитие у детей самостоятельности, творческих способностей в процессе создания декоративного изображения. В педагогической деятельности мы учитывали методические рекомендации Т.С. Комаровой по развитию детского художественного творчества [6, с.101-107]. С детьми проводилась работа по активизации познавательных процессов, актуализации имеющегося запаса представлений о средствах выразительности в произведениях народного искусства. Широко использовались творческие задания с последовательным усложнением задач и содержания: «Загадки и отгадки», «Формы», «Где ошибся Незнайка?», «Декоративные этюды» и др. Дошкольники упражнялись в самостоятельном поиске выразительных средств: выбирали фон, цветовую гамму росписи, компоновали узор из различных элементов.

На контрольном этапе эксперимента были выявлены положительные результаты художественно-эстетического развития детей через

приобщение к Нижегородским художественным промыслам.

Во-первых, дети проявляли познавательный интерес к различным видам народных изделий, могли самостоятельно определить вид и название промысла. Все дошкольники стали осознавать значимость произведений. Для многих игрушка стала более ценной, поэтому дети и их родители помогли наполнить мини-музеи в детских садах ценными экспонатами.

Во-вторых, у детей повысился уровень проявления эстетического и художественного восприятия образцов народного творчества. Дети не только проявляли эмоциональный отклик, но и могли выразить свои эстетические чувства в слове.

В-третьих, в декоративной изобразительной деятельности дошкольники проявляли некоторые художественно-эстетические способности. Например, в создании узора по мотивам городской росписи использовали адекватные замыслу средства выразительности. Рисунки по мотивам Хохломы отличались выразительностью по цвету и ритму. Однако многие проигрывали в композиционном пластике. Так, изображение элементов травного орнамента для детей дошкольного возраста является очень сложным. Считаем, что по этому направлению необходимо проводить дополнительные исследования.

В-четвертых, дети стали более активными и самостоятельными в творческом плане. Они научились работать в коллективе, создавать общие декоративные поделки. Например, дошкольники проявили высокую степень творческой активности в конкурсе на лучший натюрморт из произведений декоративно-прикладного искусства. На занятиях творческого типа дети рисовали и лепили по собственному замыслу, поэтому декоративные работы характеризовались новизной и некоторой оригинальностью. Положительным фактом явилось то, что у старших дошкольников наблюдалось стремление к самостоятельному переносу ранее усвоенных знаний в новую ситуацию. В предметном рисовании на свободную тему дети активно использовали элементы узора как средство выразительности образа.

Таким образом, проведенная экспериментальная работа позволила добиться положительных результатов художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в условиях приобщения к народным художественным промыслам Нижегородской области. Однако проблема развития изобразительных способностей, как одна из важных проблем художественно-эстетического развития детей средствами народного искусства родного края, требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астраханцева С.В. Методические основы преподавания декоративно-прикладного творчества: учебно-методическое пособие / С.В. Астраханцева, В.Ю. Рукавица, А.В. Шушпанова. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 347 с.
2. Грибовская А.А. Обучение дошкольников декоративному рисованию, лепке, аппликации. Конспекты занятий. М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2009. 152 с.
3. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 255 с.
4. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. 352 с.
5. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Монография. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018. 224 с.
6. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2-7 лет. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. 176 с.
7. Конакова Т.А. Эмоциональный фактор в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального образования: сб. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (11 апреля 2017). Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. С. 135-139.
8. Народное искусство – детям / Под ред. Т.С. Комаровой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. 224 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М: УЦ Перспектива, 2014. 32 с.
10. Ханова Т.Г. «Современное дошкольное детство: проблемы и перспективы»: по материалам региональной научно-практической конференции. Вестник Мининского университета. 2015. № 2 (10). С.31.

REFERENCES

1. Astrakhanntseva S.V. Methodical foundations of teaching decorative and applied creativity: an educational-methodical manual / S.V. Astrakhanntseva, V.Yu. Rukavitsa, A.V. Shushpanov. Rostov n / a, Phoenix Publ., 2006. 347 p. (in Russian).
2. Gribovskaya A.A. Teaching preschool children to decorative drawing, modeling, applications. Worksheets. - Moscow: "Publishing House Skriptoriy 2003", 2009. 152 p. (in Russian).
3. Kazakova T.G. Theory and methods of development of children's fine arts: Textbook. manual for university students. Moscow, VLADOS Publ., 2006. 255 p. (in Russian).
4. Komarova T.S. School of aesthetic education. Moscow, MOSAIC-SYNTHESIS Publ., 2009. 352 p. (in Russian).
5. Komarova T.S. Pictorial activity in kindergarten. Monograph. Moscow, MOSAIC-SYNTHESIS Publ., 2018. 224 p. (in Russian).
6. Komarova T.S. Children's art creativity. For lessons with children 2-7 years. Moscow, MOSAIC-SYNTHESIS Publ., 2017. 176 p. (in Russian).
7. Konakova TA Emotional factor in the artistic and aesthetic development of children of preschool age // Actual issues of the implementation of GEF preschool and primary education: Sat. articles on the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (April 11, 2017). Nizhny Novgorod: Mininsky University, 2017. pp. 135-139. (in Russian).
8. Folk art for children / Ed. T.S. Komarova. Moscow, MOSAIC-SYNTHESIS Publ., 2016. 224 p. (in Russian).
9. Federal state educational standard of preschool education. Moscow, UTS Perspective Publ., 2014. 32 p. (in Russian).
10. Khanova T.G. "Modern preschool childhood: problems and perspectives": based on the materials of the regional scientific and practical conference. Bulletin of the University of Minin. 2015. no. 2 (10). p. 31. (in Russian).

Информация об авторах

Конакова Татьяна Александровна

(Россия, Нижний Новгород)

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: t89101311524@yandex.ru

Вялова Наталия Вячеславовна

(Россия, Нижний Новгород)

Старший преподаватель кафедры психологии и педагогике дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: nataliya_vyalova@bk.ru

Information about the authors

Konakova Tatyana Aleksandrovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Senior Lecturer

of the Department of Psychology and Pedagogy of preschool and primary education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: t89101311524@yandex.ru

Vyalova Nataliya Vyacheslavovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Senior Lecturer

of the Department of Psychology and Pedagogy of preschool and primary education

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

E-mail: nataliya_vyalova@bk.ru



Ю. И. ВЛАСЕНКОВА, А. С. БИЮШКИНА

Теоретические аспекты тестового текущего контроля как средства формирования научных понятий у младших школьников

Статья предлагает рассмотреть один из составляющих компонентов обучения в начальной школе – тестовый текущий контроль. В статье рассмотрены документы (Федеральный закон об образовании РФ и ФГОС НОО), регламентирующие контрольно-оценочную деятельность учителей по качеству обучения школьников. Говорится о проблемах реализации обучающей функции контроля, которая особенно, по мнению автора, способствует достижению главной цели обучения – развитию личности обучающегося на основе усвоения УУД. А также указывается на педагогическое тестирование, являющееся инновационной технологией в образовательном процессе. Отмечаются особенности оценивания тестового текущего контроля, носящего обучающий характер. Поскольку формирование понятий на сегодняшний день является актуальным в обучении, то автор предлагает рассмотреть тестовый текущий контроль как дополнительную возможность решения данного вопроса, что открывает перспективы для экспериментального исследования реализации тестового текущего контроля как средства формирования научных понятий у младших школьников.

Ключевые слова: тест, контроль, понятия, тестовый текущий контроль, обучающая функция контроля, научные понятия



YU. I. VLASENKOVA, A. S. BIYUSHKINA

Theoretical aspects of ongoing test control as means of scientific concept formation among young school children

Proposes to address one of the constituent components of teaching in primary school – ongoing test control. This article reviews documents (Federal Law on Education of Russian Federation and GEF of Primary General Education), that regulate monitoring and evaluation activity of teachers and their quality of teaching of younger students. It also addresses problems of implementation of an educational control function, which, in a special way, according to the author's opinion, helps to achieve the main goal of education - the development of a student 's personality based on learning of universal educational activities. It also indicates pedagogical testing, which is an innovative technique in educational process. Particularities are identified that evaluate the ongoing test control and have educational character. Given that concepts formation these days are very relevant in education, the author suggests considering ongoing test control as an additional possibility of solution to the issue of this problem that offers the prospect of further experimental studies of implementation of ongoing test control as means of scientific concept formation among young school children.

Keywords: test, control, concepts, ongoing test control, educational control function, scientific concepts

Жизнь в проявлении ее многогранности состоит из множества сторон и направлений, и одним из таких важнейших направлений является образование, которое пронизывает практически каждую сферу деятельности человека и потому сопровождает его с момента рождения на протяжении всей жизни.

Во второй статье Федерального закона об образовании указано, что образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека. Там же понятие «обучение» определяется как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией. Любой процесс организации деятельности обучающихся включает в себя также и контрольно-оценочную деятельность по качеству обучения школьников, эта же мысль находит своё отражение и у Сластенина В. А. Он пишет, что «управление любым процессом предполагает осуществление контроля, т.е. определенной системы проверки эффективности его функционирования». Цель осуществления такой проверки Виталий Александрович видит в возможности на основе анализа полученной в ходе контроля информации вносить необходимые коррективы в осуществление процесса обучения [15, с. 336].

Контроль и оценка не существуют изолированно, и как уже упоминалось выше, они являются составной частью общей системы образования, поэтому вопросы, связанные с контрольно-оценочной деятельностью, регламентируются теми же нормативными документами, которые относятся к деятельности образования в целом: Законом об образовании в Российской Федерации и Федеральным государственным образовательным стандартом.

Прежде всего, статья 11 пункт 2 Закона об образовании указывает, что именно Федеральные государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности. В статье 58 есть четкое указание на то, что все вопросы по текущему контролю и промежуточной аттестации находятся в ответственности образовательной организации, принимаются внутри школьного коллектива и, конечно, обязательно закрепляются локальным актом. Исходя из пунктов 3–4 статьи 59 Закона об образовании, следует, что итоговая аттестация, завершающая этап начального образования, не является обязательной и не носит статус государственной [2]. Тогда ответственность за выбор средств и форм для итоговой аттестации выпускников начальной школы ложится на учителей, которые могут воспользоваться как уже существующими контрольно-измерительными материалами, так и разработать свой аналог на основе уже имеющихся.

Предметом итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной про-

граммы начального общего образования является достижение предметных и метапредметных результатов. В итоговой оценке должны быть выделены две составляющие, одна из которых – результаты промежуточной аттестации обучающихся [1, с. 27]. Здесь, как и в случае с итоговой аттестацией, ответственность за выбор средств для промежуточного, текущего контроля и контроля вообще ложится на учителей начальной школы.

Контроль, являющийся важным компонентом учебной деятельности, включает в себя многочисленные и разнообразные формы, одна из которых – тестирование.

В современной отечественной методической литературе встречаются различные определения и толкования понятия «тест» или «педагогический тест». Например, в современном толковом словаре русского языка Ефремовой Т.Ф. понятие «тест» трактуется как задание, в результате выполнения которых можно судить о знаниях, умениях испытуемого [8, с. 510]. Аванесов В.С. педагогический тест определяет как «систему параллельных заданий равномерно возрастающей трудности, специфической формы, позволяющую качественно и эффективно измерить уровень и оценить структуру подготовленности учащихся» [3, с. 7].

В школьной практике в настоящее время наблюдается следующая тенденция: учителя, осуществляя текущий контроль, часто обращают внимание лишь на конечный результат и не осуществляют контроль за всем ходом действий учащихся. В таком случае теряет силу важнейшая обучающая функция контроля. Поэтому практический интерес представляет именно обучающая функция теста.

Анна Анастаси (специалист в области общей, клинической и образовательной психологии), отмечает: «Для всех типов учащихся периодическое проведение хорошо сконструированных и правильно подобранных тестов может существенно облегчить процесс учения. Такие тесты выявляют недостатки прошлого обучения, задают направление последующего и мотивируют ученика. Побудительная сила «знания результатов» неоднократно демонстрировалась психологическими экспериментами во многих типичных ситуациях обучения, с различающимися по возрасту и уровню образования учащимися» [4, с. 519].

Таким образом, тест может выступать как средство обучения, а к обучающим тестовым заданиям можно отнести задания, направленные на формирование понятий, приемов решения задач, которые лежат в основе построения этих тестовых заданий.

Средство обучения – один из ключевых элементов процесса обучения, наряду с такими элементами, как методы, цели, задачи, принципы обучения и др. Объясняя понятие средства в ши-

роком смысле, обратимся к толковому словарю Д. Н. Ушакова, в котором это понятие трактуется так: «Средство – прием, способ действий для достижения чего-н.» [16, с. 649]. Согласно ФГОС начального общего образования, основой целью образования в конечном итоге является «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира» [1, с. 17]. Перелагая толкование, данное в словаре Д. Н. Ушакова, в область педагогики, можно заключить, что средство обучения – есть совокупность всех способов действий, методов и приемов, методических, учебных ресурсов, способствующих достижению главной цели обучения.

Педагогическое тестирование относится к высоким инновационным технологиям в образовании [14, с. 45], позволяющим осуществлять контроль, основываясь на научно обоснованных нормах их разработки и анализа тестов, получать точные, объективные данные о результатах педагогической диагностики, реализовывать целый комплекс функций. Все это делает тестовый контроль качественным методом сбора информации о состоянии образовательного процесса, современным средством обучения.

Стоит сказать об особенностях оценивания в рамках текущего тестового контроля, носящего обучающий характер. Поскольку текущий контроль обеспечивает наиболее гибкую, оперативную проверку результатов обучения и, прежде всего, должен выполнять обучающую функцию, то для наибольшей эффективности следует ограничить выставление отметок за выполняемые работы на этом этапе. Как известно, отметка имеет существенное психологическое влияние на мотивацию учеников. Выставление же отметок за работы, выполненные еще на этапе обучения, когда знания только формируются, может негативно повлиять на психологическое состояние школьника. К тому же цель текущего контроля заключается в анализе хода обучения, выявлении затруднений и последующей их корректировке. Исходя из преследуемых целей, выставление отметок в этом случае представляется нам нецелесообразным и даже пагубным для обучающихся. Подобная этой мысль содержится в письме «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе», изданном Министерством образования: «В этот период школьник должен иметь право на ошибку, на подробный, совместный с учителем анализ последовательности учебных действий. Это определяет педагогическую нецелесообразность поспешности в применении цифровой оценки – отметки, карающей за любую ошибку, и усиление значения оценки в виде аналитических суждений, объясняющих возможные пути исправления ошибок. Такой подход поддерживает ситуацию успеха и формирует правильное отношение ученика к контролю» [18].

Во время практически любых проверочных работ обучающиеся испытывают сильное эмоциональное состояние – стресс – как ответ на тревожащую ситуацию. На это указывает и Кортаева Г.С.: «Школьный стресс во многом обусловлен наличием контрольных работ и домашних заданий, давлением родителей и проблемами в обучении» [10, 116], и педагог-психолог Татьяна Дымова: «К сожалению, страх перед контрольными, проверочными работами и экзаменами – это современная, довольно неприятная реальность, в которой живут как дети и родители, так и педагоги, и администрация школ. В целом, дети сейчас боятся различных проверочных работ куда больше, чем их педагоги и родители в своем детстве» [19]. Школьник оказывается в непростой ситуации, когда он особенно остро нуждается в приобретенных ранее знаниях, умениях и навыках, и которые в текущий момент времени должен продемонстрировать в выполняемой им письменной работе. Поэтому, если в педагогической практике с определенным постоянством проводить текущий контроль, преимущественно используя его обучающую функцию, то, возможно, получится не только снизить уровень тревожности у младших школьников при написании подобных работ, но и повысить уровень сформированности их учебной деятельности, а, следовательно, и сформированность научных понятий.

Формирование любых понятий у ребенка, в том числе и научных понятий – процесс многосторонний, и при столкновении с новыми ситуационными или другими задачами в разностороннем образовательном процессе испытывает необходимость разностороннего и комплексного подхода. Многосторонность данной проблемы можно увидеть в трудах многих известных ученых-психологов. Например, в прошлом веке исследованием формирования «детских» понятий занимались Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Л.С. Сахаров, П.Я. Гальперин, и многие другие.

Жан Пиаже считал: «Большой ошибкой – думать, что ребенок приобретает понятие числа и другие математические понятия непосредственно в обучении» [13, с. 325]. Процесс формирования понятий Жан Пиаже рассматривал как интериоризацию внешней предметной деятельности, то есть подчинение внешних действий и процессов мышления логической организации, а саму логику – порождением определенным типом спонтанной организации действий [12, с. 12]; Льву Семеновичу Выготскому и Леониду Соломоновичу Сахарову принадлежит теоретико-методологический анализ эксперимента: Метод двойной стимуляции в исследовании понятий. «Двойная стимуляция» – исследование двумя рядами стимулов. Методика заключалась в том, что значение слова у человека должно раскрываться постепенно и согласно этой «постепенности» должно образовываться понятие [17]; Лев Семенович Выготский считал, что: «Чувственный

материал и слово являются оба необходимыми моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятия в чисто вербальный план, не свойственный ребенку» [5, с. 103]; Петр Яковлевич Гальперин – автор теории поэтапного формирования умственных действий – был убежден, что поэтапное формирование идеальных, в частности умственных, действий является ключом не только к пониманию психических явлений, но и к практическому овладению ими [6, с. 469]. Согласно П.Я. Гальперину, раскрытие процесса работы психического механизма, который, в свою очередь, в результате проделанной работы, привел к конечному продукту – новому навыку или понятию, является главной задачей его исследования [9, с. 36].

В настоящее время проблема формирования научных понятий у обучаемых также продолжает привлекать внимание многих психологов и методологов. Например, Витой Иммануиловной Глизбург ответом на необходимость комплексного подхода к формированию базовых понятий учебных дисциплин в аспекте гуманитаризации образования был предложен и продемонстрирован механизм формирования геометрических понятий, повышающий коэффициенты полноты усвоения содержания геометрических понятий и системности знаний на 18–25 % [7, с. 21]; Талызина Нина Федоровна, указывая на главный недостаток школьного усвоения понятий – формализм, в поиске решения указанной проблемы

также предлагает «комплексный подход», выражаемый в поиске ответов на несколько групп вопросов: «Что такое понятие?», «Что значит усвоить понятие?», и тому подобное.

Формирование понятий – это проблема, которая была и остается одной из наиболее актуальных в методологии на сегодняшний день, так как понятия олицетворяют собой фундамент, с которого начинается образовательный путь каждого человека.

Недостаток того, что в настоящее время в школах тестовый текущий контроль в большинстве случаев выполняет лишь контролирующую функцию, и обучающая функция реализуется не так часто и эффективно, как того предписывают регламентирующие деятельность педагогов документы, приводит к тому, что потенциал, заложенный в такой вид контроля, не реализуется в полной мере.

В связи с этим, рассмотрение тестового текущего контроля как средства формирования научных понятий у обучающихся открывает перспективы для экспериментального исследования данной проблемы с целью поиска ответа на вопрос: является ли тестовый текущий контроль средством, влияющим на формирование научных понятий на уроках у младших школьников? А также предоставляет возможность при необходимости разработать методические рекомендации по организации и проведению такого контроля на уроках в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2017. 53 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Текст с последними изменениями дополнениями на 2018 г. Москва: Эксмо, 2018. 224 с.
3. Аванесов В.С. Определение педагогического теста // Теория и практика педагогических измерений: Материалы публикаций в открытых источниках и Интернет. Подготовлено ЦТ и МКО УГТУ-УПИ, 2005. С. 7-10.
4. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб.: Питер, 2009. 688 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Психологические исследования. / под ред. В. Колбановского. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 326 с.
6. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / Психологическая наука в СССР в 2-х томах. Т.1. М.: АПН РСФСР, 1959. С. 441-469.
7. Глизбург В.И. Формирование понятий учебной дисциплины в условиях гуманитаризации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 3 (21). С. 15 - 22
8. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. Том 3. Р-Я / Т.Ф. Ефремова. М.: Астрель: АСТ, 2015. 976 с.
9. Ждан А.Н. Теория и практика в психологическом наследии П.Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017. № 3(27). С. 33-39.
10. Коротаева Г.С. Здоровье школьника как психолого-педагогическая проблема // Педагогика и психология здоровья: учебное пособие – хрестоматия. Под науч. ред. Л.В. Моисеевой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С. 110-144.
11. Москалец А.В. Эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова: Метод двойной стимуляции в исследовании понятий / Москалец А.В., Максименкова А.С., Воробьева Т.А., Старовойтова Н.С. // Электронный журнал «Молодёжная наука: тенденции развития». 2017. № 2. С. 72-78
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология. М., 1969, 659 с.
13. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия. // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1987. 447 с.
14. Решетникова О.А. Развивающая и обучающая функции педагогического тестирования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 1. С. 45-48.
15. Сластенин В. А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. 12-е изд., стер. М.: Академия, 2014. 608 с.
16. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2012. 800 с.

17. Юдина Е. Г. Эксперимент Л.С. Выготского – Л.С. Сахарова: Культурно-историческая ретроспектива. // Культурно-историческая психология. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2006. № 2. С. 48-59
18. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. Письмо от 19 ноября 1998 года N 1561/14-15 «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе» [Электронный ресурс] // Городской методический центр. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola.html> (Дата обращения: 26.05.2018)
19. Дымова Т. Если ученики боятся контрольной работы... [Электронный ресурс] // Сайт корпорации Российский учебник. URL: <https://drofa-ventana.ru/material/strah-pered-kontrolnoj/> (Дата обращения: 26.05.2018)

REFERENCES

1. Federal state educational standard of primary general education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. 5 th ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2017. 53 p.
2. Federal Law "On Education in the Russian Federation". Text with the latest amendments for 2018 Moscow, Eksmo Publ., 2018. 224 p.
3. Avanesov V.S. Definition of the pedagogical test / Theory and practice of pedagogical measurements: Publications materials in open sources and the Internet, 2005. pp. 7-10.
4. Anastasi A., Urbina S. Psychological testing. 7-th ed. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2009. 688 p.
5. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Psychological research. Moscow, State socio-economic publishing house, 1934. 326 p.
6. Galperin P.Ya. Development of research on the formation of mental actions / Psychological Science in the USSR in 2 volumes. V.1. Moscow, APN RSFSR Publ., 1959. pp. 441-469.
7. Gliesburg V.I. Formation of the concepts of the academic discipline in the conditions of the humanization of education. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2012. no. 3 (21). pp. 15 - 22
8. Efremova T.F The modern explanatory dictionary of the Russian language. In 3 volumes. Volume 3. Moscow, Astrel: AST Publ., 2015. 976 p.
9. Zhdan A.N. Theory and practice in the psychological heritage of P.Ya. Galperin. *National psychological journal*. 2017. no. 3 (27). pp. 33-39.
10. Korotaeva G.S. The schoolchild's health as a psychological and pedagogical problem. *Pedagogy and psychology of health: a textbook - an anthology. Under the scientific. Ed. L.V. Moiseeva. Ekaterinburg: the Urals. state. ped. univ., 2013. P. 110-144.*
11. Moskalets A.V. Experiment LS. Vygotsky - L.S. Sakharova: Dual stimulation method in the study of concepts. *Electronic Journal "Youth Science: Development Trends"*. 2017. no. 2. pp. 72-78.
12. Piaget J. Selected psychological works. Psychology of the intellect. The genesis of the number of the child. Logic and psychology. Moscow, 1969, 659 p.
13. Piaget J. How children form mathematical concepts. / Reader in Psychology: Proc. allowance for students / Comp. V. V. Mironenko; Ed. A. V. Petrovsky. 2 nd ed., Revised and additional. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 447 p.
14. Reshetnikova O.A. Developing and teaching functions of pedagogical testing. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2011.no. 1. pp. 45-48.
15. Slastenin V.A. Pedagogy: a textbook for students. institutions of higher education. Education. Moscow, Academy Publ., 2014. 608 p.
16. Ushakov D.N. Explanatory dictionary of the modern Russian language. Moscow, Adelant Publ., 2012. 800 p.
17. Yudina E.G. Experiment L.S. Vygotsky - L.S. Sakharova: Cultural and historical retrospective. *Cultural-historical psychology*. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2006. no. 2. pp. 48-59
18. Ministry of General and Professional Education of the Russian Federation. Letter of November 19, 1998 N 1561 / 14-15 "Monitoring and evaluation of learning outcomes in primary school" [Electronic resource] // City Methodological Center. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola.html> (accessed 26.05.2018)
19. Дымова Т. If the students are afraid of the control work ... [Electronic resource] // The site of the corporation Russian textbook. URL: <https://drofa-ventana.ru/material/strah-pered-kontrolnoj/> (accessed 26.05.2018)

Информация об авторах

Власенкова Юлия Ивановна

(Россия, Москва)

Преподаватель

Московский городской педагогический университет

E-mail: vlasenkova76@mail.ru

Биюшкина Анна Сергеевна

(Россия, Нижегородская область, г. Лукоянов)

Учитель начальных классов

МБОУ Лукояновская СШ №1

E-mail: chaiffff@yandex.ru

Information about the authors

Vlasenkova Julia Ivanovna

(Russia, Moscow)

Teacher

Moscow City University

E-mail: vlasenkova76@mail.ru

Biyushkina Anna Sergeevna

(Russia, Nizhny Novgorod, Lukoyanov)

Primary school teacher

Lukoyanovskaya school №1

E-mail: chaiffff@yandex.ru



Особенности эмоциональных проявлений младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления

Данная работа посвящена исследованию таких эмоциональных проявлений младших школьников как настроение, ведущая эмоция, самооценка, тревожность. Эмпирически выявлены следующие особенности эмоциональных проявлений младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления: преобладание ведущей эмоции «пессимизм», ожидание плохого отношения к себе со стороны одноклассников и учителя. В результате исследования экспериментально доказано, что эмоциональная сфера младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления имеет особенности и характеризуется сниженным эмоциональным фоном и меньшей устойчивостью.

Ключевые слова: младшие школьники, творческое мышление, эмоционально-волевая регуляция творческой деятельности, эмоциональные проявления младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления



Features of the emotional manifestations of Junior schoolchildren with high level of development of creative thinking

This issue is devoted to study of such emotional expressions of younger students as a mood leading emotion self-esteem, anxiety. Empirically revealed the following emotional manifestations of Junior schoolchildren with high level of development of creative thinking: the predominance of leading emotions "pessimism", the expectation of bad treatment from by classmates and teachers. In the result of the study it was experimentally proved that emotional sphere of younger schoolchildren with the high level of development of creative thinking has features and is characterized by reduced emotional background, and a smaller resistance.

Keywords: younger schoolchildren, creative thinking, emotional-volitional regulation of creative activity, emotional manifestations of Junior schoolchildren with high level of development of creative thinking

Младший школьный возраст является критическим периодом для дифференциации двух уровней интеллектуальной активности – репродуктивной и продуктивной, в 7-8 лет проявляется тенденция к формированию либо интеллектуального типа личности, либо творческого типа. В каком направлении пойдет развитие ребенка зависит от влияния внутренних и внешних факторов.

Психологическая наука располагает обширным материалом по проблеме творческого мышления младших школьников: определены понятие, основные подходы, динамика развития творческого мышления. Выявлены особенности в познавательной и личностной сфере творческих младших школьников: достаточно высокий

уровень развития интеллекта, выраженная сопротивляемость средовым воздействиям, активность, любознательность, самостоятельность, оригинальность, стремление к независимости, негативизм и агрессия, склонность к сомнению. Кроме того, практически все современные теоретические концепции признают, что творчески одаренные дети имеют особенности в эмоциональной сфере.

Актуальность исследования обусловлена существованием проблемы эмоционального неблагополучия младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления. Большое значение данному вопросу в своих работах придавали такие ученые, как Е.П. Торренс, Е.Л. Яковлева, Е.Л. Барышникова [1], Н.В. Кочелаева [5] и др.

На сегодняшний день учеными проанализированы определения творчества, выделены этапы творческого мышления (О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина [7], А.М. Матюшкин [6]), Изучена динамика развития качеств творческого мышления в младшем школьном возрасте (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, В.Н. Дружинин, Е.И. Щербанова [8]).

Несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме творческого мышления, остается нерешенным вопрос об эмоциональных особенностях творческих младших школьников. В.В. Гагай [3] отмечает общее непринятие творческого ребенка, потому что он “не такой, как все”, он “странный”, “другой”. Дети с высоким уровнем развития творческого мышления нуждаются в индивидуальном подходе учителя, что не всегда представляется возможным. Данная ситуация неблагоприятным образом сказывается на эмоциональном состоянии творчески одаренных детей.

В психологической литературе показано значение эмоций в различных видах деятельности, в том числе и в творческой мыслительной деятельности. Взаимосвязь между эмоциональной сферой и творческим процессом раскрыта в исследованиях Е.Л. Барышниковой [1], Н.В. Кочелаевой [5], Я.З. Неверович, С.О. Раевского, Е.П. Торренса, Е.Л. Яковлевой [3] и др.

В качестве одной из задач, стоящих перед исследователями, была задача выявления эмоциональных качеств, характерных для творческих людей. К числу эмоций, которые наиболее часто доминируют у людей с высокими показателями творческого мышления, зарубежные исследователи, как отмечает Л.Б. Ермолаева-Томина [18], относят агрессию, оптимизм, готовность прийти на помощь, чувство прекрасного [4].

В психологической литературе отмечается, что творческая личность обладает высокой эмоциональной возбудимостью. Имеются сведения о прямой зависимости между эмоциональным напряжением с сопутствующими физиологическими сдвигами и протеканием креативного процесса. В экспериментах О.К. Тихомирова и Ю.Е. Виноградова наиболее творческие решения всегда оказывались связанными с высоким уровнем эмоциональной активации. К благоприятным для стимулирования творческого мышления эмоциям относятся радость, страстность, прилив стенических эмоций [3].

Эмоциональная сфера детей с высоким уровнем интеллекта и креативности, как показывает исследование Ю.Д. Бабаевой, отличается неравномерным развитием (феномен «эмоционального дисбаланса»). Многие эмоциональные проблемы связаны с преобладанием в поведении ребенка пессимистических, пораженческих тенденций [3].

Во многих исследованиях показана роль эмоций в процессе решения мыслительных задач. Так, эксперименты Ю.Е. Виноградова, прове-

денные на материале решения репродуктивных задач, показали, что позитивные эмоции положительно влияют на продуктивность интеллектуальной деятельности, а негативные – отрицательно. Полученные им результаты позволяют говорить о существенном влиянии характера внутреннего образа, репрезентирующего эмоциональное состояние учащегося, на продуктивность решения творческих задач. В ситуации позитивного образа время, затраченное на решение задачи, было значительно меньше, чем в ситуации негативного образа.

Важную роль в творческом процессе играют эмоции в функции эвристик, которая была обнаружена на материале шахматной игры в экспериментах О.К. Тихомирова и Ю.Е. Виноградова. Ими было показано, что эвристическая функция связана, прежде всего, с наиболее «творческим» звеном мыслительной деятельности, проявляется на стадии рождения замысла решения, нахождения принципа решения задачи. Эвристическая функция эмоций заключается в том, что под влиянием эмоциональной активации у испытуемых наблюдается фиксация направления исследования, изменение характера поисковых действий. В дальнейшем было доказано, что «эмоциональные предвосхищения» включены в формирование гипотез, собственных действий, достигающих конечную цель, а также в процессы обнаружения свойств элементов в преобразовательной ситуации.

Эмоциональная регуляция творческой деятельности неразрывно связана с волевой регуляцией. Специфика эмоциональной и волевой регуляции показана В.К. Калиным. Механизм эмоций обеспечивает общую мобилизацию всех систем организма, и эта мобилизация бывает оптимальной. Волевая регуляция в отличие от эмоциональной обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека и представляет собой «механизм» тонкого регулирования активности человека в ходе предметной деятельности. Причем в ходе волевого регулирования своей активности человек может сознательно изменять степень «включения» механизмов эмоционального регулирования через изменение мотивов предметной деятельности.

Специфика данных форм регуляции мышления при решении творческих задач, с точки зрения В.К. Зарецкого, заключается в том, что эмоциональная регуляция проявляется в способе переживания конфликта, возникающего вследствие ситуативной неадекватности реализуемых способов действий. Волевая же регуляция проявляется в сообщении дополнительного побудительного импульса при угасающей мотивации в условиях обостряющегося ощущения безысходности поиска решения.

Таким образом, многие исследователи рассматривают эмоциональную и волевую регуля-

цию не как самостоятельные сущности, функционирующие независимо друг от друга, а как специфические компоненты единой системы регуляции мышления.

Возникает вопрос, в какой мере у младших школьников представлены возможности эмоционально-волевой регуляции творческой деятельности.

Известно, что у младших школьников эмоции и воля часто проявляют себя как две самостоятельные сферы психики, и даже как антагонисты. У детей младшего школьного возраста не развиты волевые механизмы достаточной силы, способные побороть влияние мешающих делу сильных эмоций, внешних воздействий. Если же удовлетворение потребности связано со значительными трудностями, то зачастую у младших школьников доминируют процессы эмоциональной регуляции и подавляю волевою активность. Такое доминирование чаще всего расценивается как негативный фактор.

Итак, анализ психологической литературы свидетельствует, что эмоции имеют большое значение в процессе творческого мышления. На сегодняшний день ученые выявили эмоциональные качества, характерные для творческих личностей. К ним относят: агрессию, оптимизм, готовность приходить на помощь, чувство прекрасного. Кроме того, творческие люди обладают рядом личностных качеств, которые могут базироваться только на доминировании на эмоции

агрессии. В списке таких качеств преобладают: стремление к доминированию и превосходству, стремление к риску, нарушению привычного порядка, тяготение к независимости, радикализму и т.п. Творческие возможности связаны с такими агрессивными чертами, как напористость, упрямство, дерзание и т.п. Также выявлено, что творческая личность обладает высокой эмоциональной возбудимостью.

Целью нашего исследования являлось: изучить особенности эмоциональных проявлений младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления.

Мы предположили, что эмоциональная сфера младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления характеризуется:

1) сниженным эмоциональным фоном, что проявляется в тенденции к низкой самооценке, пессимистическому настроению, ожиданию плохого отношения к себе со стороны учителя и одноклассников;

2) меньшей устойчивостью, что проявляется в тенденции к неустойчивости и неадекватности уровня притязаний.

В эмпирическом исследовании приняли участие 96 учащихся 1, 2, 3 классов, соответственно, 30, 30 и 36 человек.

При помощи методики Торренса были выявлены уровни развития творческого мышления (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни творческого мышления младших школьников (количество человек в %)

Группы испытуемых	Показатели творческого мышления		
	Н	С	В
1 класс	46,3	24,9	28,8
2 класс	41,6	33,1	25,3
3 класс	36,9	41,3	21,8
Средний балл	41,6	33,1	25,3

В целом показатели творческого мышления у детей 3 класса несколько выше, чем у учащихся 1 класса. Так, среди третьеклассников по сравнению с первоклассниками увеличивается количество детей со средним уровнем творческого мышления и уменьшается – с низким и высоким уровнем.

Данные, отражающие эмоциональный фон младших школьников, отражены в таблице 2.

Показатели настроения у учащихся 1 и 3 классов соответствуют 3 зоне, т.е. эмоциональное состояние детей характеризуется как нормальное. В настроении учащихся 2 класса преобладают отрицательные эмоции (2 зона). Существенных различий в настроении творческих и «нетворческих» младших школьников не обнаружено. Значимые корреляционные связи между показателями настроения и творческого мышления не выявлены.

Во 2 и 3 классе у младших школьников можно выделить 2 ведущие эмоции в зависимости от уровня развития творческого мышления: у творческих детей – пессимизм, у «нетворческих» – агрессивность, оптимизм (см. табл. 3).

Важным критерием эмоционального благополучия является самооценка. Анализ результатов показал, что существенных различий в оценке своих знаний, умений, навыков, отношения одноклассников и учителя у учащихся 1 класса не обнаружены. Свои знания, умения и навыки большинство младших школьников оценивают как высокие, однако у «нетворческих» детей 2, 3 классов данный показатель несколько выше, чем у творческих (соответственно 100%, 84,2% и 62,4%, 52,7%). По-разному оценивают творческие и «нетворческие» младшие школьники от-

Таблица 2

Относительные показатели настроения младших школьников с высоким и низким уровнем развития творческого мышления (в %)

Класс	Уровень развития творческого мышления	Настроение		
		2 зона	3 зона	4 зона
1 класс	Высокий уровень ОК	36,4	54,5	9,1
	Низкий уровень ОК	40,9	45,4	13,6
	Высокий уровень ВК	36,4	45,4	18,2
	Высокий уровень ВК	31,8	59,1	9,1
2 класс	Высокий уровень ВК	50	25	25
	Высокий уровень ВК	68,8	25	6,2
	Высокий уровень ВК	68,8	12,5	18,7
	Высокий уровень ВК	56,2	31,3	12,5
3 класс	Высокий уровень ВК	31,6	63,1	5,3
	Высокий уровень ВК	26,3	63,1	10,6
	Высокий уровень ВК	31,6	63,1	5,3
	Высокий уровень ВК	26,3	73,7	0

Таблица 3

Ведущие эмоции младших школьников с высоким и низким уровнем развития творческого мышления (чел., %)

Класс	Уровень развития творческого мышления	Ведущая эмоция			
		Оптимизм	Пессимизм	Импульсивность	Агрессивность
1 класс	Высокий уровень ОК	29,4	17,6	23,5	29,5
	Низкий уровень ОК	40	30	25	5
	Высокий уровень ВК	33,3	38,1	23,8	4,8
	Низкий уровень ВК	47,6	19	4,8	28,6
2 класс	Высокий уровень ОК	13,3	46,7	20	20
	Низкий уровень ОК	21,4	21,4	35,8	21,4
	Высокий уровень ВК	6,7	66,6	20	6,7
	Низкий уровень ВК	31,2	31,2	18,8	18,8
3 класс	Высокий уровень ОК	17,8	38,9	22,2	11,1
	Низкий уровень ОК	21,1	31,6	21,1	26,3
	Высокий уровень ВК	33,3	50	16,7	0
	Низкий уровень ВК	15,7	21,1	21,1	42,1

ношение к себе учителя. Дети с высоким уровнем развития ВК чаще указывают на плохое, с их точки зрения, отношение к ним учителя (во 2 классе – 18,37%; в 3 классе – 57,9%). Соответствующие показатели у детей с низким уровнем развития ВК выглядят следующим образом: во 2 классе – 6,2%, в 3 классе – 21,2%).

Среди творческих младших школьников встречаются дети с высокой, средней и низкой самооценкой. В нашем эксперименте млад-

шие школьники с высоким уровнем развития творческого мышления чаще отмечают плохое отношение к себе учителя и одноклассников, что свидетельствует о высоком уровне тревожности в ситуации общения с учителем и сверстниками.

Показатели абсолютной высоты, устойчивости и адекватности уровня притязаний (УП) испытуемых с различным уровнем развития творческого мышления отражены на рисунке 1.

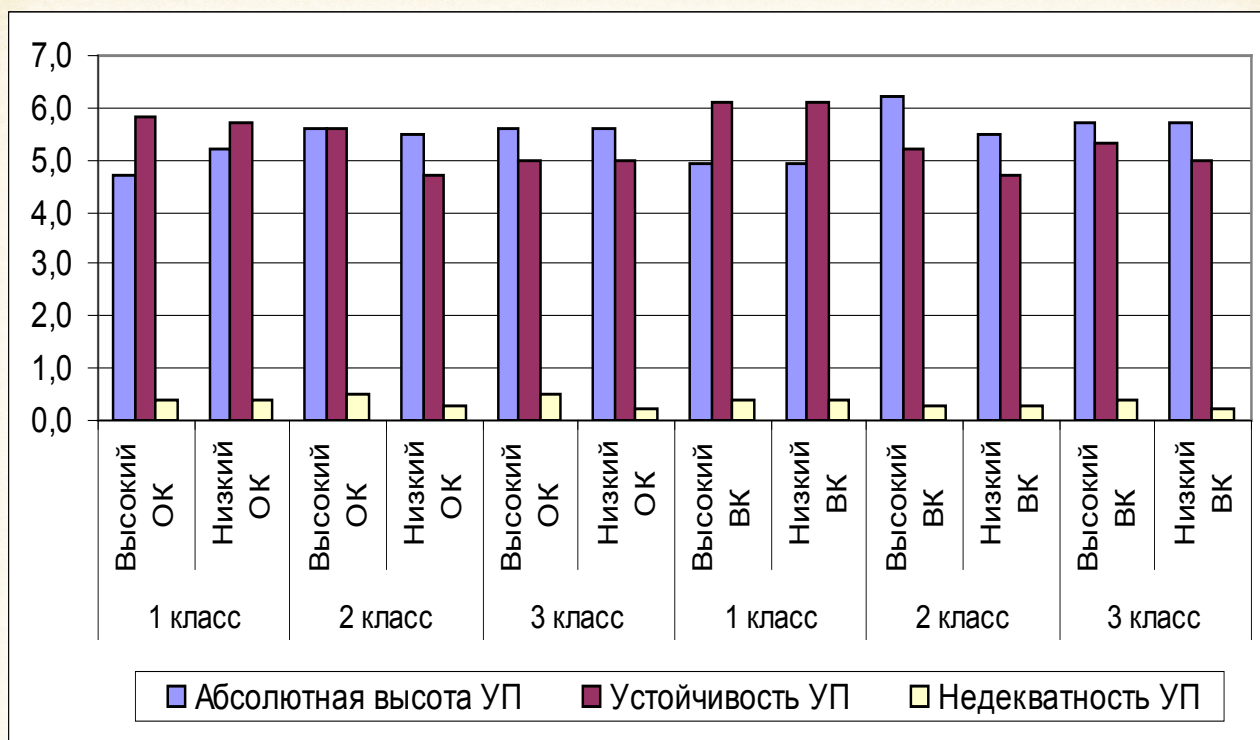


Рис. 1 Показатели уровня притязаний младших школьников с высоким и низким уровнем развития творческого мышления (в баллах)

Во 2 классе выявлено, что у творческих детей показатели неустойчивости уровня притязаний выше, чем у «нетворческих» детей. Так, показатель неустойчивости испытуемых с высоким уровнем развития ОК – 5,6, показатель неустойчивости испытуемых с низким уровнем развития ОК – 4,7.

У младших школьников с высоким уровнем развития вербальной креативности уровень притязаний более неустойчивый, чем у младших школьников с низким уровнем развития вербальной креативности (5,2 и 4,7 б., соответственно).

Также у детей с различным уровнем разви-

тия творческого мышления в 3 классе выявлены различия относительно неадекватности УП младших школьников. Показатель неадекватности у детей с высоким уровнем развития ОК – 0,5 б., с низким уровнем развития ОК – 0,2 б. (соответственно, 0,4 и 0,2 б. у учащихся с высоким и низким уровнем развития ВК).

Во 2 классе уровень притязаний творческих детей характеризуется неустойчивостью, в 3 классе – неадекватностью.

Показатели уровня притязаний детей с высоким и низким уровнем развития творческого мышления сравнивались при помощи t-критерия Стьюдента (см. табл. 4).

Таблица 4

Различия в показателях уровня притязаний (УП) младших школьников с высоким и низким уровнем развития творческого мышления

Критерии различий	Образная креативность			Вербальная креативность		
	1 класс	2 класс	3 класс	1 класс	2 класс	3 класс
Высота УП	0,003	2,004	1,152	2,071*	3,738**	2,211*
Устойчивость УП	0,155	0,256	1,891	2,128*	2,131*	2,233*
Адекватность УП	0,932	0,237	1,524	0,556	1,356	1,986

Примечание: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Значимые различия у детей с разным уровнем вербальной креативности наблюдаются в 1, 2 и 3 классах в высоте (соответственно, 2,071*; 3,738**; 2,211*) и устойчивости (соответственно, 2,128*; 2,131*; 2,233*) уровня притязаний.

Значимые различия в показателях уровня притязаний у детей с высоким и низким уровнем развития образной креативности не выявлены.

Применение метода ранговой корреляции Спирмена показывает, что во 2 классе суще-

ствует прямая связь между уровнем развития творческого мышления, абсолютной высотой и неустойчивостью УП и в 3 классе – обратная связь между уровнем развития творческого мышления и абсолютной высотой уровня притязаний младших школьников.

При помощи методики Филиппса мы исследовали уровень тревожности младших школьников. В целом количество высокотрещовных в младшем школьном возрасте соответствует социально-психологической нор-

ме. Однако в 3 классе значительно больше детей с высоким уровнем тревожности, чем в 1 классе. От 1 к 3 классу уменьшается число нетрещовных, беззаботных детей, что свидетельствует о том, что школа является фактором, вызывающим у детей эмоциональное неблагополучие.

Дальнейший анализ результатов эксперимента показал, что, действительно, существует связь творческого мышления младших школьников с тревожностью (см. табл. 5).

Таблица 5

Корреляционная связь между показателями творческого мышления и тревожностью младших школьников

	Показатели творческого мышления				Общий показатель креативности
	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	
Показатели тревожности	0,203	0,148	-0,217	0,368 *	- 0,448 **

Примечание: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

У детей с высоким уровнем тревожности коэффициент корреляции по разработанности равен 0,368, что указывает на положительную связь на 5 % уровне значимости. Все остальные корреляционные значения недостоверны. Значения корреляции между творчеством и тревожностью значимы на 1 % уровне, а между творчеством и агрессивностью – на 5 % уровне. Характер связи творческого мышления и показателей тревожности имеет обратный характер, что свидетельствует о том, что чем выше уровень творческого мышления, тем ниже уровень тревожности.

Выводы

В результате проведенного исследования нами были выявлены следующие особенности эмоциональных проявлений младших школьников с высоким уровнем развития творческого мышления:

1. Показатели настроения у учащихся 1 и 3 классов соответствуют 3 зоне, т.е. эмоциональное состояние детей характеризуется как нормальное. В настроении учащихся 2 класса преобладают отрицательные эмоции (2 зона). Значимых различий в настроении творческих и «нетворческих» младших школьников не обнаружено.

2. Существенных различий в показателях ведущей эмоции в 1 классе у младших школьников с высоким и низким уровнем развития творческого мышления не выявлено. Эмоциональная сфера творческих младших школьников 2 и 3 класса характеризуется тенденцией

ведущей эмоции к пессимизму, «нетворческих» – к оптимизму, агрессивности.

3. Существенных различий в самооценке у учащихся 1 класса не обнаружены. Свои знания, умения и навыки большинство младших школьников оценивают как высокие, однако у «нетворческих» детей 2, 3 классов данный показатель несколько выше, чем у творческих.

4. Творческие младшие школьники ожидают плохое отношение к себе со стороны учителя и одноклассников, в то время как «нетворческие» чувствуют себя спокойно.

5. Уровень притязаний творческих младших школьников характеризуется тенденцией к неустойчивости (2 класс) и неадекватности (3 класс), а у «нетворческих» – тенденцией к устойчивости и адекватности. Существует прямая связь между уровнем развития творческого мышления, абсолютной высотой и неустойчивостью УП и в 3 классе – обратная связь между уровнем развития творческого мышления и абсолютной высотой уровня притязаний младших школьников.

6. В младшем школьном возрасте преимущественно проявляется средний уровень тревожности. Количество учащихся с низким уровнем тревожности уменьшается от 1 к 3 классу, а с высоким уровнем тревожности – увеличивается.

7. Корреляционная связь между творческим мышлением и показателями тревожности имеет отрицательный характер, что свидетельствует о том, что чем выше уровень творческого мышления, тем ниже уровень тревожности в младшем школьном возрасте.

В результате исследования экспериментально доказано, что эмоциональная сфера младших школьников с высоким уровнем развития

творческого мышления имеет особенности и характеризуется сниженным эмоциональным фоном и меньшей устойчивостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова Е.Л. Особенности эмоциональных состояний креативных детей: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 340 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: «Академия», 2002. 320 с.
3. Гагай В.В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника. Монография. Сургут: РИО СурГПИ, 2004. 201 с.
4. Кузнецова, А.В. Взаимосвязь школьной адаптации и творческого мышления младших школьников : [монография] / А.В. Кузнецова ; Департамент образования и науки Ханты-Манс. авт. Округа – Югры, Сургут. гос. пед. ун-т. Сургут: РИО СурГПУ, 2009. 138 с.
5. Кочелаева Н.В. Особенности взаимосвязи эмоций и творческого мышления в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.
6. Матюшкин А.М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие // Психология сегодня. М., 1996. Т. 2. Вып. 1. С. 122-123.
7. Телегина Э.Д., Кочелаева Н.В. Эмоциональная регуляция в развитии творческого мышления младших школьников // Научные труды МПГУ. Серия; психолого-педагогические науки. М., 1999. С. 401-409.
8. Щепланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 111-122.

REFERENCES

9. Baryshnikova E.L. Features of emotional states of creative children: Diss. PhD. Psychol. Sci. Moscow, 2000. 340 p. (in Russian)
10. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creative abilities. Moscow, Academy Publ., 2002. 320 p. (in Russian)
11. Gagay V.V. Psychological bases of development and formation of creative thinking of the younger schoolboy. Monograph. Surgut, RIO SurGPI Publ., 2004. 201 p. (in Russian)
12. Kuznetsova A.V. Interrelation of school adaptation and creative thinking of younger schoolchildren: [monograph] / A.V. Kuznetsova; Department of Education and Science of the Khanty-Mans. aut. The districts are Ugra, Surgut. state. ped. un-t. Surgut, RIO SurkhPU, Publ. 2009. 138 p. (in Russian)
13. Kochelaeva N.V. Features of the relationship of emotions and creative thinking in junior school age: Diss. PhD. Psychol. Sci. Moscow, 1997. (in Russian)
14. Matyushkin A.M. The creative potential of giftedness: structure and development. *Psychology today*. Moscow, 1996. V. 2. Issue. 1. pp. 122-123. (in Russian)
15. Telegina E.D., Kochelaeva N.V. Emotional regulation in the development of creative thinking of younger students / *Scientific Works of the Moscow State University. Series; psycho-pedagogical sciences*. Moscow, 1999. pp. 401-409. (in Russian)
16. Shcheblanova E.I. Dynamics of cognitive and non-personal personal indices of giftedness in younger schoolchildren. *Voprosy psichologii*. 1998. no. 4. pp. 111-122. (in Russian)

Информация об авторах

Гагай Валентина Васильевна

(Россия, Сургут)

Доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии
Сургутский государственный педагогический
университет
E-mail: vgagay@mail.ru

Ефремова Ада Викторовна

(Россия, Сургут)

Кандидат психологических наук, старший
преподаватель кафедры психологии
Сургутский государственный педагогический
университет
E-mail: ef79@bk.ru

Мишанкина Наталья Анатольевна

(Россия, Сургут)

Кандидат психологических наук, старший
преподаватель кафедры психологии
Сургутский государственный педагогический
университет
E-mail: mishankina.natalya@mail.ru

Information about the authors

Gagay Valentina Vasilyevna

(Russia, Surgut)

Doctor of psychological Sciences,
Professor
of the Department of psychology
Surgut State Pedagogical University.
E-mail: vgagay@mail.ru

Efremova Ada Viktorovna

(Russia, Surgut)

PhD in Psychological Sciences,
Senior Lecturer
of the Department Psychology
Surgut State Pedagogical University
E-mail: ef79@bk.ru

Mishankina Natalya Anatolevna

(Russia, Surgut)

PhD in Psychological Sciences,
Senior Lecturer
of the Department Psychology
Surgut State Pedagogical University
E-mail: mishankina.natalya@mail.ru



М. М. АЛБОГАЧИЕВА, Е. В. ОЗДОЕВА

Профессиональная ориентация в школе в контексте задач профильного обучения старшекласников

Статья посвящена исследованию методологических основ к организации профориентационной работы в школе в рамках реализации профильного обучения старшекласников. Посредством литературного анализа работ компетентных специалистов данной сферы автором было определено, что профильное обучение является сложным системным педагогическим явлением по своему содержанию, функциями, характеристикам, признакам, субъектам деятельности. В связи с этим, установлено, что оно нуждается и в настоящее время находится в стадии активных теоретических и эмпирических исследований, направленных на дефинитивную проработку проблем педагогической теории и практики, достижение понимания его целей и содержания, обобщение основных форм реализации. В ходе работы автор отметил, что подготовка школьников к профессиональному самоопределению обеспечивается различными формами и методами, а начинается профориентационная работа с ознакомления учащихся с миром профессий и основами современного производства. Приобретенные знания являются основой для формирования устойчивого интереса к определенной профессии. Также анализ форм и методов профориентационной работы показал, что они первично направляются на подготовку учащихся старшей школы к самостоятельному и осознанному выбору будущей профессии. Результатом профориентационной работы является трансформация интереса старшекласников к профессии в профессиональный интерес и построение на этой основе профессиональных намерений.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, общеобразовательное учебное заведение, учащиеся, укрупнение дидактических единиц, старшекласники, профильное обучение, профориентационная работа



M. M. ALBOGACHIEVA, E. V. OZDOEVA

Professional orientation in the school in the context of the tasks of profile training of senior pupils

The article is devoted to the study of methodological foundations to the organization of vocational guidance work in the school in the framework of the implementation of profile training for high school students. Through the literary analysis of the work of competent experts in this field, the author determined that profile education is a complex systemic pedagogical phenomenon in its content, functions, characteristics, characteristics, subjects of activity. In this regard, it is found that it needs and is currently in the stage of active theoretical and empirical research aimed at definitive elaboration of the problems of pedagogical theory and practice, understanding of its goals and content, generalization of the basic forms of realization. In the course of the work the author noted that the preparation of schoolchildren for professional self-determination is provided in various forms and methods, and professional orientation work begins with acquaintance of students with the world of professions and the basics of modern production. Acquired knowledge is the basis for the formation of a sustainable interest in a particular profession. Also, the analysis of the forms and methods of vocational guidance showed that they are primarily directed to the preparation of high school students for an independent and conscious choice of their future profession. The result of vocational guidance is the transformation of the interest of high school students in the profession into professional interest and the building of professional intentions on this basis.

Keywords: vocational orientation, general educational institution, students, consolidation of didactic units, senior pupils, profile training, vocational guidance work

Актуальной задачей данного исследования является изучение роли и методологии обеспечения профессиональной ориентации учеников старших классов в рамках профильного обучения. Философские, психологические, педагогические, социально-экономические основы подготовки личности к жизни и труду в разные времена стремились разработать: Эрдниев П.М., Шамшукаева М.М., Заец Н.А., Крюкова А.В., Ахметзянова С.В., Пальшина И.В., Манаенкова Ю.Н., Станкевич А.В., Рубцов Е.И., Ансимов В.И., Медведев В.В., Кукушкин К.Е., Горбачева С.М., Акимова Т.Н., Лисицинская А.В., Добош Е.Г., Папкина Н.Е., Багрова Н.В., Власова Е.А., Шанин С.В., Кузнецова М.В. и пр.

В данной работе на основании указанных компетентных источников проведен литературный анализ, который позволил установить, что первоочередным условием формирования гражданина является организация эмоционально насыщенной продуктивной трудовой жизни в условиях социума, которая эффективно влияет на формирование гражданских качеств и ценностей личности.

Профильное обучение – одна из наиболее актуальных проблем теории и практики современного школьного образования. Впервые отмечено, что старшая школа становится преимущественно профильной в концепции последнего поколения ФГОС. Законодательством РФ в образовательной сфере утвержден целый ряд концептуальных и нормативно-методических материалов, в которых рассматриваются различные аспекты этой проблемы. Эти документы определяют базовые понятия и основные подходы к решению проблемы: определяют направления профилирования, отбора содержания, организации учебно-воспитательного процесса в старшей школе [5, с. 154].

Введение профильного обучения вызывает большой интерес среди ученых, учителей, руководителей общеобразовательных учебных заведений (ОУЗ), управленцев школьным образованием на всех уровнях, что повлекло создание на основе решения задач профессиональной ориентации мощного инновационного направления. Ведь российское общество стремится создать систему образования, которая отвечала бы вызовам времени и потребностям личности, а потому ищет новые концептуальные основы определения содержания образования и векторов ее развития. Цель государственной политики по развитию образования заключается в создании условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина, воспитании поколения людей, способных эффективно работать и учиться в течение жизни [2, с. 31].

Сейчас современное школьное образование еще недостаточно адаптировано к будущим потребностям учеников. Поэтому усилия педагогической науки и практики сосредоточено на

формовочном потенциале образования, а также в направлении развития в человеке волю к самоопределению [4, с. 213]. Общеобразовательная школа должна обеспечить разностороннее развитие индивидуальности на основе выявления его задатков и способностей, формировании ценностных ориентаций, удовлетворения интересов и потребностей и на основе воспитания у учащихся привязанности к труду, к сознательному выбору профессии и овладению ею, создания условий для их жизненного и профессионального самоопределения.

Школьное образование должно быть осовременено таким образом, чтобы выпускники могли быстро адаптироваться в самостоятельной жизни, целенаправленно использовать свой потенциал для самореализации в профессиональном и личном измерениях, а также в интересах общества и государства. Профильное обучение должно быть направлено на приобретение старшеклассниками навыков самостоятельной научно-практической, опытно-поисковой деятельности, на развитие интеллектуальных, психических, творческих, моральных, физических социальных качеств, стремление к самообразованию [8, с. 121].

Поиски путей реализации этих задач российские педагоги осуществляют в контексте вызовов мировой практики образования, изучая положительный опыт и наработки. Остановимся на некоторых аспектах среднего образования в Западной Европе, в частности, на вопросах профилирования образования в старшей школе. Нужно, прежде всего, учесть тот факт, что оно классифицируется как послезачетное и послезачетное. Это означает, что ученики, которые успешно закончили первый этап общего среднего образования (в большинстве западноевропейских стран это молодежь в возрасте 15-16 лет), произвольно выбирают дальнейший путь обучения. Это могут быть учреждения общего среднего образования, профессиональной подготовки, довузовской подготовки, гимназии и лицеи академического уклона и т. п. Разнообразны также и формы реализации обучения на этой образовательной ступени: частичная учебная занятость в сочетании с работой на производстве, дистанционное образование, общеобразовательная подготовка в сочетании с получением профессиональной квалификации, модульный способ организации обучения в старшей средней школе и т.п. Указанные и другие разновидности образовательных услуг могут предоставляться как комплексно в заведениях старшей средней школы, что характерно для Австрии, Великобритании, Ирландии, Испании, Норвегии, Португалии, Финляндии; так и распределяться между различными типами школ, типично для Дании, Италии, Франции, Германии, Греции [7, с. 184-185].

Такой вариативный подход к организации обучения в старшей школе западноевропейских стран обусловлен в определенной степени исто-

рико-культурными особенностями развития этих стран и их образовательных систем. В то же время зарубежные специалисты видят в таком подходе действенное средство предоставления послезабазового школьного образования с большей гибкостью, адаптивностью и, соответственно, возможностью обеспечить его модернизационное развитие в современных динамичных условиях. В Западной Европе среднее образование, которое тесно связывается с миром труда, приобретает сегодня все больший вес и престижность как фактор экономического и социального развития общества. Несмотря на это, наблюдается тенденция к структурной интеграции и профессионально-техническому образованию и соответствующих учебных заведений с целью выработки учебного плана, где сочетается теория и практика, академическое образование и профессиональная подготовка старших школьников [9, с. 109].

Важную роль в профориентации учащейся молодежи России призваны играть социальные институты. К таковым относятся и учебные заведения системы общего среднего образования, основными задачами которых являются: личностно-ориентированное обучение и воспитание, удовлетворение прав личности в направлении получения образования и обеспечения необходимых условий обучения. Именно в общеобразовательных учебных заведениях учебный процесс должен направляться на овладение старшеклассниками систематизированными знаниями о природе, обществе, человеке, культуре и производстве через средства познавательной и практической деятельности, результатом которой должно быть интеллектуальное, социальное и физическое развитие личности, что, в сущности, и должно стать основой образования в течение жизни и дальнейшей профессиональной деятельности молодежи.

Огромный вклад в данном направлении был сделан известным калмыцким ученым-педагогом академиком П.М. Эрдниевым. Автор разработал особую уникальную методику «укрупнения дидактических единиц» (УДЕ) в качестве технологии обучения. Сущность подхода П.М. Эрдниева состоит в решении проблемы совершенствования передачи информации учащимся технологией, которая на примере процесса изучения математики содержит:

1) подразделения знания на более крупные особые единицы, символом которых является символ «инь-янь» с добавлением противоположно направленных друг к другу стрелок;

2) изменение способа передачи информации, которой будет способствовать ускоренному и более творческому усвоению учащимися определённого раздела знания, поскольку вводится процедура решения математических прямых задач в паре с обратными задачами;

3) сокращение учебного времени на усвоение материала [10, с. 43].

В данном контексте, действующие регулирующие системы общего среднего образования предусматривают новые подходы к организации образования особенно в старшей школе. Это, прежде всего, приоритеты профильного обучения, обеспечивающие организацию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, интересов и потребностей учащихся, а также запросы общества на будущие профессии выпускников этих учреждений и их конкурентоспособность на рынке труда.

Важными задачами профориентации является воспитание у учащихся любви к различным видам труда, создание условий для производительного труда и проверки на практике своих способностей, изучение, формирование и развитие интересов, склонностей и способностей учащихся, ознакомление их с наиболее распространенными профессиями и профессиям, которые наиболее соответствуют их интересам [6, с. 42].

Аналитический обзор существующих подходов и методологий позволил сформировать в данном исследовании следующую схему профориентационной работы в школе:

Подготовительный этап. Он осуществляется от рождения и на протяжении обучения ребенка в школе. На этом этапе задачи профессиональной ориентации - наблюдение, выявление, обоснование и создание соответствующих условий для развития индивидуальности каждого отдельного школьника. Они реализуются путем включения ребенка в различные формы учебно-трудовой деятельности (общественную, спортивную и т.д.).

Основной этап. Задача профориентационной работы на этом этапе заключается в подготовке старшеклассников к самостоятельному и сознательному выбору будущей профессии. Реализуются определенные задачи за счет совокупности форм и методов активизации профессионального самоопределения (использование метода УДЕ в организации преподавания всех дисциплин с целью расширения круга знаний и восприятия предмета у старшеклассников, специализированный курс по основам выбора профессии, профконсультационная помощь, развитие необходимых в будущем профессионально важных качеств в процессе профильного обучения, и т.д.).

Уточняющий этап. Формы и методы профориентационной работы направлены на помощь выпускникам школ и студентам профессиональных учебных заведений в конкретизации профессиональной подготовки.

Завершающий этап. Специфика форм и методов определяется задачами помощи выпускникам в трудоустройстве и формировании индивидуального стиля профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте. Заканчивается этот процесс построением перспективы профессионального роста.

На каждом этапе важное значение имеют формы профориентационной работы. Форма

профориентационной работы – это способ организации взаимодействия профориентатора и лица, которое решает проблему профессионального самоопределения, заранее определенным порядком, местом и организационной процедурой. Формы профориентационной работы зависят от состава и количества лиц, места проведения, продолжительности работы и т.п. [3, с. 79].

В системе национального образования существует проблема обособленности общего среднего и профессионального образования учащихся старшего школьного возраста, в частности, не хватает тесной взаимосвязи между общеобразовательными, профессионально-техническими, внешкольными и другими учебными заведениями в системе образования по сопровождению в профориентационной работе. Проблема осложняется тем, что в ОУЗ отсутствуют инженерно-педагогические кадры, научно-методический комплекс и надлежащая материально-техническая база, что, в свою очередь, мешает обеспечению реализации целей и задач профориентационной работы с учащейся молодежью.

В этих условиях действенными средствами реализации, согласованной с личностными и общественными потребностями, таких планов является привлечение дополнительного ресурса, каким является образовательная среда реализации педагогического взаимодействия (сетевой коммуникации), которая расширяет границы образовательного пространства учебного заведения, в частности – осуществления профильного обучения. Суть изменений в этом направлении организации профориентационной работы заключается, на наш взгляд, в проектировании образовательного пространства общеобразовательных, внешкольных и профессионально-технических учебных заведений по созданию динамической профориентационной модели. Такая модель реализует идею базовых ячеек (школа, внешкольное учебное заведение, и профессионально-технические учебные заведения, учебное учреждение и т.п.) для развития и обновления содержания образовательной деятельности, а также стимулируют сознательный выбор профессии учащейся молодежью.

Таким образом, проблема профессионализации обучения учащейся молодежи является

многоаспектной и должна решаться инструментарием педагогического проектирования в различных направлениях и формах, а именно в:

- усилении профилирования системы внешкольного образования, решения современных проблем раннего профессионального выбора ребенка средствами образования;
- социализации учащейся молодежи через творческую деятельность с выходом на жизненное проектирование и профессиональное самоопределение;
- обновленном содержании школьного образования, определении новых путей его развития;
- повышении роли среднего образования в социуме, определении его места в системе образования по решению проблем профильной допрофессиональной подготовки и начального профессионального образования учащейся молодежи.

Анализируя приоритетные направления системы профессиональной ориентации в школе, важно отметить, что ОУЗ необходимо иметь достаточный образовательный ресурс для удовлетворения потребностей воспитанников в профессиональном самоопределении через творческую самореализацию в сотрудничестве с внешкольным общеобразовательным учебным заведением. Поэтому особенно актуальным становится внедрение образовательного проекта взаимодействия общеобразовательных и внешкольных учебных заведений по созданию образовательного пространства для качественной профильного образования и профессионального самоопределения учащейся молодежи.

В то же время, самоопределение является основой профориентации учащейся молодежи, а также определяет содержательное наполнение, которое формируется в процессе целенаправленного педагогического воздействия и позволяет согласовать содержание и структуру профессиональной подготовки в соответствии с требованиями и направлениями общественного развития. Результатом решения обозначенной педагогической проблемы в контексте деятельности учебных заведений является целенаправленный и осмысленный выбор учащейся молодежью направления будущего профессионального пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Т.Н., Лисицинская А.В. Профессиональная ориентация учащихся в школе как средство формирования личности выпускника // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 9-1 (14). С. 40-42.
2. Власова Е.А., Шанин С.В. Профориентация как одно из направлений социально-педагогической деятельности со старшеклассниками // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 2. С. 30-36.
3. Добош Е.Г. Практико-ориентированный подход в медиаобразовании учащихся школ как фактор профессиональной ориентации // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 4 (26). С. 76-82.
4. Заец Н.А. Профессиональная ориентация учащихся среднего звена общеобразовательной школы // NovalInfo.Ru. 2016. Т. 1. № 40. С. 212-216.
5. Крюкова А.В., Ахметзянова С.В., Пальшина И.В., Манаенкова Ю.Н. Повышение качества профессиональной ориентации школьников в системе непрерывного образования по типу "школа-вуз" // Инновации в образовании. 2017. № 11. С. 151-158.
6. Кузнецова М.В. Профориентационная работа в учреждении дополнительного образования детей // Научно-

- методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 27. С. 41-45.
7. Папкина Н.Е., Багрова Н.В. Профориентация школьников: российский и зарубежный опыт // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2017. Т. 16. № 5 (144). С. 183-191.
 8. Станкевич А.В., Рубцов Е.И., Ансимов В.И., Медведев В.В., Кукушкин К.Е., Горбачева С.М. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в профессиональном обучении // Молодой ученый. 2017. № 34 (168). С. 120-123.
 9. Шамшукаева М.М. Профессиональная ориентация старшеклассников (эмпирическое исследование социального педагога) // Образование и воспитание. 2017. № 2 (12). С. 107-112.
 10. Эрдниева П.М. Укрепление дидактических единиц как технология обучения / П.М. Эрдниева. М.: Просвещение, 1992. 287 с.

REFERENCES

1. Akimova T. N., Lisichanska A.V. Professional orientation of students in school as a means of identity formation graduate. *National Association of Scholars*. 2015. no. 9-1 (14). pp. 40-42. (in Russian)
2. Vlasova E. A., Shanin S. V. career Guidance as one of the directions of social and pedagogical activity with high school students. *Bulletin of the Saratov regional Institute of education development*. 2015. pp. 2. pp. 30-36. (in Russian)
3. Doboš E. G. Practice-oriented approach to media education of school students as a factor of professional orientation. *Sign: the problem field of media education*. 2017. no. 4 (26). pp. 76-82. (in Russian)
4. Zayats N.. Professional orientation of students of middle level secondary school. *NovInfo.Ru*. 2016. Vol.1. no. 40. pp. 212-216. (in Russian)
5. Kryukova A.V., Akhmetzyanova S. V., Palshina I. V., Manaenkova Yu. N. Improving the quality of professional orientation of students in the system of continuous education of the "school-University". *Innovations in education*. 2017. no. 11. pp. 151-158. (in Russian)
6. Kuznetsova M. V. career Guidance work in the institution of additional education of children. *Scientific and methodical electronic journal Concept*. 2015. Vol. 27. pp. 41-45. (in Russian)
7. Papkova N. E. Bagrova N. B. Career guidance of students: Russian and foreign experience. *Scientific notes of the Russian state social University*. 2017. Vol. 16. no. 5 (144). pp. 183-191. (in Russian)
8. Stankevich A.V., Rubtsov, E. I. Ansimov, V. I., Medvedev V. V., Kukushkin, K. E., Gorbachev S. M. Formation of the value orientations of students in vocational training. *Young scientist*. 2017. no. 34 (168). pp. 120-123. (in Russian)
9. Samsaliev M. M. Vocational orientation of high school students (an empirical study of social educator). *Education and training*. 2017. no. 2 (12). pp. 107-112. (in Russian)
10. Erdnieva P. M. the integration of didactic units as a learning technology /P. M. Erdnieva. Moscow, Education Publ., 1992. 287 p. (in Russian)

Информация об авторах

Албогачиева Мадина Магометовна
(Россия, Назрань)
Старший преподаватель
кафедры математического анализа
Ингушский Государственный Университет

Оздоева Ева Висхаевна
(Россия, Назрань)
Старший преподаватель
кафедры математики и ИВТ
Ингушский Государственный Университет

Information about the authors

Albogachieva Madina Magometovna
(Russia, Nazran)
Senior Lecturer
of the Department of Mathematical Analysis
Ingush State University

Ozdoeva Eva Vishaeвна
(Russia, Nazran)
Senior lecturer
of the Department of Mathematics and ICT
Ingush State University



Смыслоразнонаправленные ориентации несовершеннолетних, склонных к совершению правонарушений

В статье приведена статистика правонарушений несовершеннолетних, которая отражает тревожную ситуацию в области развития, социализации современной молодежи. Отсутствие полноценного внимания со стороны родителей и школы приводит к кризисным ситуациям среди несовершеннолетних, которые выражаются в отклоняющемся поведении, совершении правонарушений, потреблении алкогольных и спиртосодержащих напитков, наркомании и токсикомании. Это является серьезным сигналом для инспекторов по делам несовершеннолетних, подчеркивает необходимость их тесной связи с семьей и школой. Возникает острая необходимость в интеграции усилий специалистов психологической, юридической, социально-педагогической сфер с целью предупреждения совершения правонарушений. Подчеркивается роль принципов, влияющих на формирование гуманистических смыслоразнонаправленных ориентаций школьников как важного аспекта становления личности.

Ключевые слова: правонарушения несовершеннолетних, статистические данные, правонарушение, возраст, принципы, педагогическая профилактика, смысл жизни



Problems of life-meaningful orientations of juveniles tend to commit offenses

The article presents statistics of juvenile delinquency, which reflects the alarming situation in the field of development, socialization of modern youth. This is a serious signal to the juvenile inspectors and underlines the need for them to be closely related to the family and the school. The role of the principles influencing the formation of humanistic life orientations of schoolchildren as an important aspect of personality formation is emphasized.

Keywords: juvenile delinquency, statistics, offence, age, principles, pedagogical prevention, meaning of life

Социальная ситуация в Российской Федерации в настоящее время носит кризисный характер, что выражается, в частности, в росте преступности и правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. Несовершеннолетние – понятие междисциплинарное, обозначающее лиц, не достигших возраста восемнадцати лет [4].

Так, статистические данные, приведенные Генеральной прокуратурой Российской Федерации, на портале ПРАВОВОЙ СТАТИСТИКИ [9] и Федеральной службой государственной статистики [10], гласят, что за период с января по декабрь 2016 года (включительно) в России было совершено 2 160 063 правонарушений. Это меньше, чем за 2015 год (2 352 098). Несмотря

на снижение статистических показателей, проблема правопорядка, общественной безопасности остается весьма острой.

Доля правонарушений, совершенных в стране несовершеннолетними 2016 год составляет – 53 736, однако в данной цифре присутствуют лица, ранее совершавшие правонарушения, их количество составляет 12 778 несовершеннолетних. Обращение к показателям за 2016 год по Московской области показывает: количество правонарушений, совершенных несовершеннолетними – 1 052, по Москве – 653.

Среди широкого спектра правонарушений в настоящее время обращает на себя внимание рост числа суицидов среди несовершеннолетних (Россия – долгие годы в пятерке

печальных лидеров в данной сфере среди стран мира).

«...Ежегодно в России более 3 тыс. несовершеннолетних кончают жизнь самоубийством (12,7% от общего числа умерших от неестественных причин). В течение последних двух десятилетий частота суицидальных действий среди молодежи удвоилась; основные социальные причины: отсутствие перспектив, одиночество, примеры для подражания на телевидении... ценностно-нормативная аномия в обществе, размытость понятий «социально-культурная, морально-нравственная нормы»; дезориентация в выборе «героя нашего времени» (82% респондентов не могут назвать конкретных героев), что не позволяет противостоять реализации анти-социальных отношений и повышает опасность вовлечения молодежи в деструктивные молодежные движения (скинхедов (их в России насчитывается более 50 тыс., столько же, сколько во всем мире), эмо, готов и проч.)...» [8, с.22-23].

Кризисные ситуации, переживаемые детьми, подростками, обусловлены, прежде всего, отсутствием полноценного внимания со стороны взрослых, когда отношения двух поколений отличаются формализмом. Это приводит и к наркомании, и к алкоголизму, и к токсикомании (что наиболее часто встречается, так как клей в пакетах – «дешево и сердито», однако пагубно и смерть мгновенна). Все сказанное принимает характер национальной катастрофы. Так, за 2016 год в Российской Федерации несовершеннолетними в состоянии алкогольного опьянения совершено 6724 преступления; в состоянии наркотического опьянения - 535 преступлений [9].

В связи с вышесказанным становится очевидной острая необходимость интеграции усилий специалистов психологической, юридической, социально-педагогической сфер с целью предупреждения совершения правонарушений.

«Правонарушение – это преступление или административное правонарушение, представляющие собой противоправное деяние (действие, бездействие), влекущее уголовную или административную ответственность» [1]. В.А. Сластёнин подчеркивал необходимость правового воспитания среди подрастающего поколения, говорил, что «задачи правового воспитания заключаются в том, чтобы довести до сознания учеников требования правовых норм, добиться того, чтобы эти требования приобрели для них личностный смысл, получили внутреннюю санкцию, стали руководством в повседневном поведении» [6, с. 255].

При квалификации административного правонарушения, совершенного несовершеннолетним, важно учитывать возраст (имеет достаточно важное юридическое значение и подлежит обязательному выяснению) несовершеннолетнего по состоянию на момент совершения правонарушения. Возраст – один из главных признаков субъекта административного правонарушения.

Так, за совершение преступления, Уголовным кодексом Российской Федерации (далее – УК РФ) предусмотрен возраст, с которого наступает ответственность – шестнадцать лет [2], Существуют исключения, предусмотренные частью 2 статьи 20 УК РФ. Она гласит о том, что уголовной ответственности подлежат «лица, достигшие ко времени совершения преступления четырнадцатилетнего возраста» [2], если преступлениями стали: убийство (статья 105 УК РФ), грабеж (статья 161 УК РФ), вымогательство (статья 163 УК РФ), прохождение обучения в целях осуществления террористической деятельности (статья 205.3 УК РФ) и проч. [2]. Например, в Московской области (за 2017 год) по статье 161 УК РФ в отношении несовершеннолетних возбуждено 74 уголовных дела.

За совершение административного правонарушения также предусмотрен возраст, с которого наступает ответственность – 16 лет [3], что четко прописано в статье 2.3 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях. По аналитическим полицейским данным часто встречающимся составом правонарушений среди подростков являются: мелкое хищение (статья 7.27 КоАП РФ); мелкое хулиганство (статья 20.1 КоАП РФ); нахождение в состоянии опьянения несовершеннолетних, потребление (распитие) ими алкогольной и спиртосодержащей продукции либо потребление ими наркотических средств или психотропных веществ, новых потенциально опасных психоактивных веществ или одурманивающих веществ (статья 20.22 КоАП РФ); безбилетный проезд (часть 1, часть 1.1, статья 10.1 КоАП г. Москвы; Федеральный закон «Устав Железнодорожного транспорта Российской Федерации»). Например, в Московской области (за 12 месяцев 2017 года [10]) несовершеннолетними совершено 441 правонарушение в виде мелкого хищения; распитие алкогольной и спиртосодержащей продукции несовершеннолетними насчитывается 3328 правонарушений.

Для масштабного предупреждения правонарушений несовершеннолетних необходима не только профилактическая, контролирующая деятельность родителей, учителей, социальных педагогов при сотрудничестве с инспекторами ПДН, но и системная, целенаправленная работа со школьниками непосредственно на уровне их личности.

Отечественными специалистами в области экзистенциальной педагогики (М.И. Рожков, И.В. Ульянова и др.) актуализируется роль взаимодействия несовершеннолетних с педагогами (в широком смысле, включая родителей) с целью постижения подрастающим поколением проблемы смысла жизни, актуализации гуманно ориентированных целей, видов деятельности.

В воспитательной системе формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников показана необходимость реализации в образовательном процессе принципов он-

тологичности, здоровьесбережения, гендерного подхода, психологизации, этико-эстетической обусловленности, профориентационной направленности проводимых мероприятий, а также профилактики отклоняющегося поведения. Данные принципы реализуются в соответствующих видах воспитания.

Правонарушения – элемент отклоняющегося поведения. Их фиксация инспектором по делам несовершеннолетних отражает слабость воспитательных влияний семьи и образовательной организации. В связи с чем необходима тщательная, продуманная и согласованная профилактика инспекторов по делам несовершеннолетних совместно с образовательными организациями (школами, колледжами) и родителями, законными представителями, опекунами. По мнению И.В. Ульяновой, «педагогическая профилактика – это целенаправленная и согласованная педагогическая деятельность учителя, классного руководителя, педагога-психолога, социального педагога, привлекаемых к ней специалистов медицинских и правоохранительных учреждений в школе, включающая устойчивый комплекс взаимодополняющих видов деятельности:

-медико-санитарное просвещение;

-воспитательно-разъяснительную деятельность, ориентирующую личность на здоровый образ жизни как условие сохранения психологического здоровья;

-психодиагностику (наблюдение, тестирование, оценка продуктов деятельности) и психокоррекцию (тренинги личностного роста с акцентом на ситуации выбора, ценности жизни, самореализацию);

-оформление технологической карты разви-

тия личности и класса (где отражены педагогическая траектория личностного развития школьников, степень соответствия возрастной норме, наличие акцентуаций, сфера интересов)» [7].

Стоит подчеркнуть важность оформления «листа связей несовершеннолетнего», в котором отражается круг его общения не только в классе, но и с другими обучающимися в школе, особо важно подчеркнуть в данном листе несовершеннолетних, которые уже совершали правонарушения. В данном контексте следует отметить характер влияния несовершеннолетнего на своих товарищей и наоборот. Для инспектора по делам несовершеннолетних «лист связей несовершеннолетнего», который входит в обязательный перечень приобщения к учетно-профилактическому делу на несовершеннолетнего [2], приносит значительную пользу, как например, при поиске пропавшего без вести ребенка или подростка. Для классного руководителя и социального педагога школы «лист связей» носит рекомендательный характер, школы нередко отказываются от такой формы контроля (мол, «все дети у них на виду»), скрывают тревожную информацию о том или ином школьнике, стремясь сохранить репутацию школы.

Однако, несмотря на необходимость усиления административного контроля за детьми и подростками, следует подчеркнуть ведущую роль смысложизненноориентационной проблематики в комплексной работе с ними, благодаря чему несовершеннолетними интериоризируются гуманистические ценности (в том числе, и ценности жизни, здоровья) и ставятся гуманно ориентированные цели.

Литература

1. Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. Издательство "Юридическая литература", 27 июня 2016, N 26, ст. 3851.; URL:<http://mirror2.garant.ru/webclient/navigation.dsp?PHPESSID=k3j019rgs10bt6tdlvm74c5012&number=0&page=1> (дата обращения: 1.05.2018)
2. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 07.02.2017); URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/2244fcd3b7b86a331a75c3b551f4f6057c363ccb/.html (дата обращения: 1.05.2018)
3. «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 №195ФЗ (ред. от 07.02.2017); URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/2244fcd3b7b86a331a75c3b551f4f6057c363ccb/.html (дата обращения: 1.05.2018)
4. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 №120-ФЗ (ред. от 03.07.2016); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/.html (дата обращения: 1.05.2018)
5. Приказ МВД России от 15 октября 2013 г. № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации». URL: <http://base.garant.ru/70585810/> (дата обращения: 1.05.2018)
6. Сластенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика [Текст]: учеб пособие для студ высш пед учеб заведений / В.А. Сластенин и др. М.: Издательский центр «Академия», 2013. С. 255.
7. Ульянова И.В., Попова Т.А., Евсеева И.Г. Социально-психолого-педагогическое сопровождение подростков с рискованным поведением в условиях смысложизненноориентационной воспитательной системы школы // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 272.
8. Ульянова И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников: монография. М.: РосНОУ, 2015. С.20-23.
9. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации. URL: <http://crimestat.ru/analytics> (дата обращения: 1.05.2018)
10. Федеральная служба государственной статистики. URL:http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction/.html (дата обращения: 1.05.2018)

REFERENCES

1. Federal Law of June 23, 2016 No. 182-FZ "On the Basics of the Prevention of Offenses in the Russian Federation" // Collection of Legislation of the Russian Federation. Publishing house "Juridical Literature", June 27, 2016, N 26, art. 3851; URL: [http://mirror2.garant.ru/webclient/navigation.dsp?PHPSESSID=k3j019rgs10bt6tdlvm74c5012 & number = 0 & page = 1](http://mirror2.garant.ru/webclient/navigation.dsp?PHPSESSID=k3j019rgs10bt6tdlvm74c5012&number=0&page=1) (accessed 1 May 2018) (in Russian)
2. "The Criminal Code of the Russian Federation" of June 13, 1996, No. 63-FZ (as amended on 07.02.2017); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/2244fcd3b7b86a331a75c3b551f4f6057c363ccb/.html (accessed 1 May 2018) (in Russian)
3. "Code of the Russian Federation on Administrative Offenses" of December 30, 2001 No. 195 FZ (as amended on 07.02.2017); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/2244fcd3b7b86a331a75c3b551f4f6057c363ccb/.html (accessed 1 May 2018) (in Russian)
4. Federal Law "On the Basics of the System for the Prevention of Neglect and Juvenile Delinquency" dated 24.06.1999 No. 120-FZ (as amended on 03.07.2016); URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/.html (accessed 1 May 2018) (in Russian)
5. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia of October 15, 2013 No. 845 "On approval of the Instructions on the organization of activities of units for the affairs of minors of internal affairs of the Russian Federation." URL: <http://base.garant.ru/70585810/> (accessed 1 May 2018) (in Russian)
6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E. N. Pedagogy [Text]: Textbook for students of higher educational establishments. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2013. p. 255. (in Russian)
7. Ulyanova I.V., Popova T.A., Evseeva I.G. Socio-psycho-pedagogical support of adolescents with risky behavior in the context of the meaningful orientational educational system of the school. *Modern problems of science and education*. 2016. no 5. p. 272. (in Russian)
8. Ulyanova I.V. Modern Pedagogy: an Educational System for the Formation of Humanistic Meaningful Orientations of Schoolchildren: Monograph. Moscow, RosNOU Publ., 2015. pp. 20-23. (in Russian)
9. Portal of legal statistics of the Prosecutor General's Office of the Russian Federation. URL: <http://crimestat.ru/analytics> (accessed 1 May 2018) (in Russian)
10. Federal Service of State Statistics. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/en/statistics/population/infraction/.html (accessed 1 May 2018) (in Russian)

Информация об авторе

Простакишина Юлия Александровна
(Россия, Москва)
Адъюнк, лейтенант полиции
Московский университет МВД России имени
В.Я.Кикотя
E-mail: Julia.Prostakishina@yandex.ru

Information about the author

Prostakishina Yuliya Aleksandrovna
(Russia Moscow)
Adjunct, Police Lieutenant
Moscow University of the Ministry of Interior of Russia
named after V. J. Kikot
E-mail: Julia.Prostakishina@yandex.ru



Г. С. ОСТАПЕНКО, А. А. ТОКАРЕВА

Выполнение трудовых функций и трудовых действий педагогами-психологами при сопровождении несовершеннолетних, признанных в установленном порядке, обвиняемыми или подсудимыми, либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления

В связи с изменениями нормативно-правовой базы и принятием новых образовательных стандартов педагогов, педагогов-психологов, психологов, качественно изменились подходы к профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения. Эффективность этой деятельности может быть достигнута, если ее осуществлять с учетом новых трудовых функций, трудовых действий педагогов-психологов, психологов на межведомственном уровне, осуществлять превентивные мероприятия совместно со следователями. В результате этого только совместные слаженные действия и осуществляемые функции помогут глубже понять особенности несовершеннолетних обучающихся, признанных в установленном порядке, обвиняемыми или подсудимыми, либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления.

Ключевые слова: науки об обществе, трудовые функции, трудовые действия, охрана психического здоровья несовершеннолетнего от травмирующего воздействия, помощь несовершеннолетним, пострадавшим от преступлений и оказавшимся в социально опасном положении



G. S. OSTAPENKO, A. A. TOKAREVA

Performance of labor functions and actions by pedagogical psychologists when accompanying minors recognized in the established order, accused or defendants, or being victims or witnesses of a crime

Due with changes in the legal framework and the adoption of new educational standards of teachers, teachers-psychologists, psychologists, the approaches to the prevention of the emergence of social disadaptation, addictions and deviations of behavior have changed qualitatively. The effectiveness of this activity can be achieved if it is carried out taking into account new labor functions, labor actions of teachers-psychologists, psychologists at the interdepartmental level, to carry out preventive measures together with investigators. As a result, only joint coordinated actions and performed functions will help to better understand the characteristics of juvenile students recognized in the established order, accused or defendants, or who are victims or witnesses of a crime.

Keywords: social sciences, labor functions, labor actions, protection of the mental health of a minor from traumatic effects, assistance to minors who suffered from crime and found themselves in a socially dangerous situation

Актуальность данной проблемы несомненна, значима, так как в связи с принятием нормативно-правовой базы: закона об образовании, новых образовательных стандартов для всех специалистов образовательных организаций, целого ряда документов регионального и муниципального уровней, кардинально изменяются подходы, компетенции и ответственность всех специалистов и участников образовательного пространства.

Актуальность данной статьи своевременна, так как имеющиеся тенденции проявлений социальной агрессии подростков и юношей, которые в результате подстрекательства взрослых,

способных причинить реальную угрозу сверстникам, педагогам, понижая в общеобразовательную среду и совершить преступления по отношению к ним. В этом контексте, вероятно, необходимо искать различные подходы и новые технологии работы с подростками, в том числе и показывая наличие социальных границ, о которых подростки не знают или они у них не сформированы. Среди специалистов, которые могут быть к этому иметь прямое отношение – это психологи, педагоги, воспитатели. Тема выбрана неслучайно, потому что это связано с новыми нормативно-правовыми документами, которые являются регуляторами в изменениях и позво-

ляют осуществлять межведомственную деятельность всех субъектов, кто призван содействовать гармоничному духовно-нравственному, правовому, социально-психологическому уровню молодежи и подростков.

Прежде чем, раскрыть суть статьи необходимо, обратиться к тем изменениям, которые возможно не дошли до руководителей, продолжающих экономить средства, игнорируя ставки педагогов-психологов в образовательной организации – это первое. Второе – возникает социальный запрос на поиск решений в диагностике и профилактике, разработке социальных программ на снижение агрессии в обществе и реализации потребностей подросткового возраста, как наиболее проблемного и уязвимого. Поэтому работа психолога и других специалистов, только поможет скоординировать эту работу.

В настоящее время согласно представленным материалам федерального агентства по техническому регулированию и метрологии, общероссийского классификатора специальностей по образованию ОК 009-2016, а также Приказа Минтруда России от 24.07.2015 N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" [1]. В Разделе 4. Направления подготовки высшего образования – магистратуры, в Разделе 7. Направления подготовки высшего образования – подготовки высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в магистратуре, адъюнктура. В Разделе 5, Науки об обществе, кроме экономики и управления, социологии и социальной работы, политических наук и регионоведения, средств массовой информации и информационно-библиотечного дела, сервиса и туризма, рядом соседствуют юриспруденция и психологические науки. В Разделе 6. Образование и педагогические науки, Образование и педагогические науки. В разделе 7: стоит ряд гуманитарных наук. **Таким, образом, профессиональная подготовка психологов, педагогов-психологов из Раздела "Образование и педагогические науки" перешла в раздел "Науки об обществе".**

Несмотря на изменения классификатора специальностей и анализ новых документов показывает, что это не создает препятствий, а, вероятно, позволит интегрировать и реализовать на практике общие концепции и компетентности, трудовые функции, трудовые действия, которые позволяют теоретически структурировать и направить совместные действия в профилактической и просветительской деятельности. Эффективность этой деятельности может быть успешной, если ее будут осуществлять на межведомственном уровне и различными специалистами, как в области социальной работы, так и в юридической, ювенальной, криминалистической, социальной психологии, психологии развития, возрастной психологии и юриспруденции, связанные с психо-

логий следователя и психологией юриста. В этом контексте необходимо акцентировать внимание на новых *трудовых функциях* современного психолога и педагога-психолога в осуществлении им профилактики (профессиональной деятельности, направленной на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях), *к трудовым действиям* которого относятся в том числе: планирование и реализация совместно с педагогом превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения; разработка рекомендаций для педагогов, преподавателей по вопросам социальной интеграции и социализации дезадаптивных обучающихся и воспитанников, обучающихся с девиантными и аддиктивными проявлениями в поведении; планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии обучающихся, в том числе социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации: проводить мероприятия по формированию у обучающихся навыков общения в разновозрастной среде и в среде сверстников, развитию навыков поведения в виртуальной и поликультурной среде. Очередные трудовые действия. Ознакомление педагогов, преподавателей и администрации образовательных организаций и организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанных в установленном порядке обвиняемыми или подсудимыми, либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления. Использовать превентивные методы работы с обучающимися "группы риска" (из неблагополучных семей, находящихся в состоянии посттравматического стрессового расстройства, попавших в трудную жизненную ситуацию, склонных к суициду и другим формам аутоагрессии. Педагог-психолог, психолог должен ориентироваться в существующих международных нормах и договорах в области прав ребенка и образования детей, в трудовом законодательстве Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка, в нормативно-правовых актах, касающихся организации и осуществлении профессиональной деятельности, в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, а также в основных общеобразовательных программах, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетних обучающихся, признанных в установленном порядке обвиняемыми или подсудимыми, либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления. Формировать знания по особенностям несовершеннолетних обучающихся, признанных в

установленном порядке обвиняемыми или подсудимыми, либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления.

В этой связи на территории Воронежской области приняты Общие положения. Настоящий порядок межведомственного взаимодействия на территории Воронежской области в случае незавершенного суицида несовершеннолетнего с целью предупреждения рецидивного поведения и стабилизации психологического состояния ребенка (далее – порядок) разработан в соответствии с Федеральным законом от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральным законом от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных», Федеральным законом от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», Федеральным законом от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и определяет функции участников межведомственного взаимодействия по вопросам взаимодействия информацией, организации реабилитационной и профилактической помощи детям в случае незавершенного суицида.

Кроме этого осуществляются мероприятия по совершенствованию правового регулирования процессуального статуса педагога и психолога, связанных с их участием в уголовном судопроизводстве, по решению проблемы достаточности квалифицированных профильных специалистов для участия в следственных и иных процессуальных действиях с участием несовершеннолетних.

Несомненно, успешность работы с детьми, пострадавшими от преступных посягательств, зависит от грамотно организованной совместной деятельности специалистов, в данном случае педагогов-психологов и следователей. Еще до недавнего времени закон обязывал следователей привлекать педагога при проведении допросов пострадавших несовершеннолетних, в том числе от сексуального насилия и, как правило, термин «педагог» трактовался достаточно произвольно. В качестве сопровождающего педагога в уголовном процессе могли быть приглашены разные специалисты, которые в том числе, имели недостаточный опыт в работе с детьми, и не владели в полной мере специальными знаниями по возрастной психологии и физиологии детей и подростков. В настоящее время ситуация несколько изменилась, в связи с изменением Федерального закона Российской Федерации от 28 декабря 2013 г. N 432-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования прав потерпевших в уголовном судопроизводстве», в частности: «Статьи 191. Особенности проведения допроса, очной ставки, опознания и провер-

ки показаний с участием несовершеннолетнего». В Ч.4 «При проведении допроса, очной ставки, опознания и проверки показаний с участием несовершеннолетнего потерпевшего или свидетеля, не достигшего возраста шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии, по уголовным делам о преступлениях против половой неприкосновенности несовершеннолетнего участие психолога обязательно» [2].

Психолог оказывает следователю помощь в установлении психологического контакта с несовершеннолетним. Это особенно важно, если несовершеннолетний замкнут, необщителен, недоверчив, с трудом налаживает отношения с окружающими. Психолог помогает изучить личность несовершеннолетнего, выявить индивидуальные особенности, специфику формирования основ личности, что может быть использовано при определении тактики следственных действий. Очень корректно сформулировать вопросы, которые может задать следователь при взаимодействии с несовершеннолетним. Именно специалист-психолог может подсказать структуру и содержание вопросов с учетом «возрастных интервалов» [3], «уровней образовательного ресурса» [4-9], специфики развития, гендерных особенностей, этнических особенностей, степени внушаемости, а также их последовательность в закреплении доказательств, в частности, контролирует правильность изложения показаний в протоколе допроса. Психолог должен проследить, чтобы в протоколе с использованием тех же самых слов и выражений были изложены все обстоятельства, которые были прокомментированы при допросе подростком. В этой связи психолог вправе по окончании допроса знакомиться с протоколом допроса и делать письменные замечания о правильности и полноте сделанных в нем записей (ст. 425 УПК РФ).

В рамках функции по защите законных прав и интересов несовершеннолетнего психолог способствует ограждению несовершеннолетнего от нежелательного воздействия со стороны следователя (неверный тон, непродуманная формулировка вопросов и пр.). Целью при этом является охрана психического здоровья несовершеннолетнего от травмирующего воздействия необычной для него ситуации и той обстановки, в которой оказался подросток.

Изначально участие в сопровождении несовершеннолетних лиц психологом его цель, роль, задачи, полномочия в следственных действиях, понимались участниками процесса весьма расплывчато, чаще всего – лишь как формальное требование закона. Специалист-психолог разъясняет сторонам вопросы, входящие в его профессиональную компетенцию, формулирует вопросы экспертов, прокуроров, стороны защиты. (Специ-

лист (в не процессуальном статусе) Глава 8. Статья 58. Уголовно-процессуального кодекса РФ).

Помимо этого, на основании судебной повестки по уголовному делу психолог может привлекаться к участию в суде как свидетель, в отношении которого имеются основания полагать, что ему известны какие-либо обстоятельства по уголовному делу.

Вместе с тем, в уголовно-процессуальном законодательстве не сказано, какое лицо может быть привлечено в качестве психолога, результатом чего может явиться участие в уголовном судопроизводстве некомпетентных лиц, а также нарушение прав несовершеннолетних или малолетних при производстве процессуальных действий с их участием.

Определяющим фактором при выборе специалиста, который должен принимать участие в следственных действиях, должно стать соответствие квалификации на ведение профессиональной деятельности в сфере педагогики и психологии и иметь знания в области основ общей психологии, возрастной психологии, педагогической психологии, юридической психологии, судебно-психологической экспертизы и т.д.

С целью обеспечения гарантий государственной защиты прав и законных интересов детей, оказания своевременной психолого-педагогической помощи несовершеннолетним, пострадавшим от преступлений, а также оказавшимся в социально опасном положении, в январе 2015 года было подписано соглашение о сотрудничестве следственного комитета Российской Федерации по Воронежской области и департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области.

Межведомственное взаимодействие педагогов-психологов и сотрудников подразделений Следственного комитета по организации сопровождения несовершеннолетних в ходе следственных действий, комплекса психолого-реабилитационных мероприятий с пострадавшими от сексуального насилия несовершеннолетними и их семьями, организация и проведение обучающих семинаров для психологов, принимающих участие в следственных действиях, позволяет устранить или максимально снизить возможные последствия перенесенного насилия, формирование чувства безопасности у жертв насилия.

6 октября 2011 года областной Думой принят закон N 126-ОЗ О дополнительных гарантиях прав несовершеннолетних, признанных потерпевшими в уголовном судопроизводстве [10].

Настоящий Закон Воронежской области в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом "Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации", Федеральным законом "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации", Законом Воронежской области "Об отдельных мерах по защите прав ребенка на территории Воронежской области" регулирует правоотношения в области защиты прав и законных интересов ребенка. Настоящим Законом Воронежской области устанавливаются дополнительные гарантии прав несовершеннолетних, признанных в порядке, определенном Уголовно-процессуальным кодексом Российской Федерации, потерпевшими в рамках уголовного судопроизводства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 N 514н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 N 38575). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/98bd5c1d6b17a1d4a790c5ca2a91010b3e405f9e/ (дата обращения: 1.06.2018)
2. Федеральный закон "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях совершенствования прав потерпевших в уголовном судопроизводстве" от 28.12.2013 N 432-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156569/ (дата обращения: 1.06.2018)
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Речь, 2003. 655 с.
4. Остапенко Г.С. Психолого-акмеологическая концепция интегративности гетерохронного развития когнитивной сферы в подростковом онтогенезе. Кострома: КГУ им.Н.А.Некрасова, 2015.340 с.
5. Остапенко Г.С., Фетискин Н.П. Гетерохронность когнитивного развития в подростковом возрасте. в кн: психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 183-187.
6. Остапенко Г.С., Остапенко Р.И., Богданов Е.Н. Гетерохронность имагинитивных свойств в подростковых группах // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 6. С. 102-109.
7. Остапенко Г.С. Акцентуированность и детерминация деструктивного развития когнитивной сферы в подростковой фазе онтогенеза // Прикладная юридическая психология. 2016. № 2 (35). С. 62-69.
8. Остапенко Г.С., Зобков А.В. Динамика гетерохронности развития когнитивных стилей в подростковом возрасте // Перспективы науки и образования. 2016. № 2 (20). С. 59-66.
9. Остапенко Г.С. Структурно-динамическая специфика гетерохронного развития когнитивной сферы подростка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 291-296.
10. Закон Воронежской области от 06 октября 2011 года n 126-оз "О дополнительных гарантиях прав несовершеннолетних, признанных потерпевшими в уголовном судопроизводстве" (в ред. законов Воронежской области от 10.11.2014 N 144-ОЗ, от 25.11.2016 N 151-ОЗ). URL: <http://docs.cntd.ru/document/469702084> (дата обращения: 1.06.2018).

1. Order of the Ministry of Labor of Russia of 24.07.2015 N 514n "On the approval of the professional standard" Teacher-psychologist (psychologist in education) "(Registered in the Ministry of Justice of Russia on 08/18/2015 N 38575) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/98bd5c1d6b17a1d4a790c5ca2a91010b3e405f9e/ (accessed 1 June 2018) (in Russian)
2. Federal Law "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation with a view to improving the rights of victims in criminal proceedings" of December 28, 2013, No. 432-FZ (last version). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156569/ (accessed 1 June 2018) (in Russian)
3. Granovskaya R.M. Elements of practical psychology. Saint-Petersburg, Speech Publ., 2003. 655 p. (in Russian)
4. Ostapenko G.S. Psychological and acmeological concept of integrativity of heterochronous development of the cognitive sphere in adolescent ontogeny. Kostroma: KSU named after NA Nekrasov, 2015. 340 p. (in Russian)
5. Ostapenko G.S., Fetiskin N.P. Heterochronicity of cognitive development in adolescence. in: psychology of the relationship of man to life: problems and prospects: abstracts of the International Scientific and Practical Conference. 2016. pp. 183-187. (in Russian)
6. Ostapenko G.S., Ostapenko R.I., Bogdanov E.N. Heterochronicity of Imaginative Properties in Adolescent Groups. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2016. no. 6. pp. 102-109. (in Russian)
7. Ostapenko G.S. Accentuation and determination of the destructive development of the cognitive sphere in the adolescent phase of ontogenesis. *Applied legal psychology*. 2016. no. 2 (35). pp. 62-69. (in Russian)
8. Ostapenko G.S., Zobkov A.V. Dynamics of heterochrony of development of cognitive styles in adolescence. *Perspectives of science and education*. 2016. no. 2 (20). pp. 59-66. (in Russian)
9. Ostapenko G.S. Structurally-dynamic specificity of heterochronous development of the cognitive sphere of adolescents. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2016. Vol. 5. no. 3 (16). pp. 291-296. (in Russian)
10. Law of the Voronezh Region of October 6, 2011 n 126-oz "On Additional Guarantees of the Rights of Minors Recognized as Victims in Criminal Proceedings" (as amended by the laws of the Voronezh Region of November 10, 2014 No. 144-OZ, No. 151-OZ of 25 November 2016). URL: <http://docs.cntd.ru/document/469702084> (accessed 1 June 2018) (in Russian)

Информация об авторах

Остапенко Галина Сергеевна

(Россия, Воронеж)

Доцент, кандидат психологических наук,
психолог

Центр психолого-педагогической поддержки и
развития детей

Токарева Анна Алексеевна

(Россия, Воронеж)

Руководитель отдела, психолог

Центр психолого-педагогической поддержки и
развития детей

Information about the authors

Ostapenko Galina Sergeevna

(Russia, Voronezh)

Associate professor, PhD in Psychological Sciences,
Psychologist

Center for Psychological and Pedagogical Support and
Development of Children

Tokareva Anna Alexeevna

(Russia, Voronezh)

Head of Department, Psychologist

Center for Psychological and Pedagogical Support and
Development of Children



Специфика изменений эмоциональной сферы у лиц пожилого возраста

Целью проведенного исследования было изучение специфики изменений эмоциональной сферы у пожилых людей по сравнению с лицами среднезрелого возраста. Результаты представлены в виде сравнительного анализа показателей двух групп испытуемых: лиц пожилого (65-70 лет) и среднезрелого (30-35 лет) возраста. Общий объем выборки составил 60 человек. Программа исследования представляла собой системное изучение эмоциональной сферы. Она построена с учётом теоретических положений, высказанных современными авторами о том, что эмоции закрепляются и проявляются на всех уровнях структуры личности: мотивационно-ценностном, аффективном, когнитивном и поведенческом. Установлено, что у пожилых людей в сравнении с лицами среднезрелого возраста интенсивнее проявляется фрустрация и ригидность в ответ на объективные трудности и негативные оценки действительности. Выявленная романтическая и акизитивная эмоциональная направленность, понимаемая как склонность к мечтательности и фантазированию и потребность в переживании удовольствия от приобретения и накопления, у пожилых может выступать своеобразным приспособительным механизмом достижения положительного эмоционального насыщения в ответ на негативные переживания реальности как неспособной удовлетворять их нужды. Изменения в эмоциональном интеллекте с возрастом происходят в направлении, с одной стороны, роста эмоциональной осведомленности, эмпатии, умения распознавать эмоции других людей, с другой стороны, снижения способности к управлению своими эмоциями и самомотивации.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, психические состояния, ценностные эмоции, эмоциональная направленность, эмоциональный интеллект



The study of the value emotions of the elderly in the context of social adaptation to old age

The purpose of the study was to study the specific changes in the emotional sphere in the elderly compared with people of middle age. The results are presented in the form of a comparative analysis of the indices of two groups of subjects: elderly (65-70 years) and middle-aged (30-35 years). The total sample size was 60 people. The research program was a systematic study of the emotional sphere. It is constructed taking into account the theoretical positions expressed by modern authors that emotions are fixed and manifest at all levels of the personality structure: motivational-value, affective, cognitive and behavioral. It is established that in elderly people, in comparison with persons of middle age, frustration and rigidity are manifested more intensively in response to objective difficulties and negative assessments of reality. The revealed romantic and akizitivnaya emotional orientation, understood as a propensity to dreaminess and fantasy and the need for experiencing the pleasure of acquiring and accumulating, in the elderly can be a kind of adaptive mechanism for achieving positive emotional satiety in response to negative experiences of reality as unable to meet their needs. Changes in emotional intelligence occur with age in the direction of, on the one hand, the growth of emotional awareness, empathy, the ability to recognize the emotions of other people, on the other hand, reducing the ability to manage their emotions and self-motivation.

Keywords: emotional sphere, mental states, value emotions, emotional orientation, emotional intelligence

Введение

Проблема исследования психологических особенностей лиц пожилого возраста актуальна в связи с увеличением в обществе численности этой возрастной группы, многоаспектностью трудностей и проблем пожилых людей и их недостаточной изученностью в психологической науке. Не существует на сегодняшний момент единой периодизации, характеризующей как само понятие пожилой возраст, так и определение момента его наступления. Нет единства во мнениях исследователей о том, как происходит процесс старения и каковы изменения эмоционально-личностного развития в старости [1; 2; 3; 7; 8].

Эмоциональная сфера личности является одним из наиболее значимых показателей психологии развития. Она сложно организована и имеет многокомпонентную структуру. По мнению большинства исследователей, эмоциональная сфера развивается [9; 11]. Изменения эмоциональной сферы в онтогенезе происходят в направлении увеличения количества эмоциогенных объектов, особенно имеющих социальный характер; возрастания дифференцированности эмоциональных переживаний; возникновения эмоционального переживания по поводу будущего; появления способности отделять экспрессивные средства от переживаний; увеличения способности понимания эмоций других людей; перехода эмоциогенных реакций от импульсивности к произвольности [10].

Отдельные аспекты эмоциональной сферы личности пожилых людей в связи с переживанием экзистенциального кризиса, стресса, одиночества, психологического нездоровья изучали отечественные психологи: Анциферова А.И., Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г., Воронина О.А., Головаха Е.И., Головей Л.А., Деметьева Н.В., Краснова О.В., Кулагина И.Ю., Лидерс А.Г., Лунина Е.Б., Москвитина О.А. и др. Авторами исследовались влияния макро- и микросреды на эмоциональное состояние пожилых людей, анализировались кризисные проявления эмоциональной сферы, возникающие с возрастом различные эмоциональные нарушения. По данным имеющихся исследований, пожилой возраст характеризуется изменением динамичности эмоциональных состояний, которые выражаются либо в инертности, либо в чрезмерной подвижности эмоций. На особенности эмоциональной сферы в пожилом возрасте оказывают значительное влияние следующие социально-психологические факторы: специфический склад характера личности, конкретные особенности темперамента и другие психические свойства; оценка человеком качества прожитой жизни; социально-психологическая обстановка, психологический климат

той среды, в которой живет пожилой человек; культурно-исторические и национально-этнические особенности.

Однако, несмотря на имеющиеся исследования переживаний в период поздней зрелости на сегодняшний день в психологии отсутствуют системные исследования, выявляющего специфику возрастных изменений и особенности эмоциональной сферы пожилых людей как важного показателя здорового старения. Этот факт позволяет подчеркнуть актуальность темы нашего исследования.

Основная часть

Целью проведенного нами исследования было изучение специфики изменений эмоциональной сферы у пожилых людей по сравнению с лицами среднезрелого возраста. В нем принимали участие испытуемые в возрасте 65-70 лет (20 женщин, 10 мужчин), определяемые как лица пожилого возраста. Для проверки достоверности данных использовалась группа сравнения, состоящая из лиц среднезрелого возраста 30-35 лет (20 женщин, 10 мужчин). Общий объем выборки составил 60 человек.

Использовались следующие методики: «Шкала оценки значимости эмоций» Б.И. Додонова, «Шкала самооценки психических состояний» Г. Айзенка, «Эмоциональный интеллект» Н.Холла, «Незаконченные предложения» Д.М.Сакса и С.Леви.

Для проверки достоверности различий значений в подгруппах испытуемых пожилого и среднезрелого возраста применялся метод математической статистики – t-критерий Стьюдента. Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного продукта SPSS Statistics 21.0.

Программа нашего исследования представляла собой системное изучение эмоциональной сферы. Она построена с учётом теоретических положений, высказанных современными авторами о том, что эмоции закрепляются и проявляются на всех уровнях структуры личности: мотивационно-ценностном, аффективном, когнитивном и поведенческом. В соответствии с этим мы изучали такие характеристики, определяющие эмоциональную сферу личности, как эмоциональную направленность, доминирующие психические состояния, эмоциональный интеллект.

Основной характеристикой эмоциональной сферы являются доминирующие у личности психические состояния. К базовым состояниям, характеризующим степень ее эмоционального благополучия, относятся тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Наши результаты показали, что у испытуемых обеих групп выраженность всех негативных психических состояний находится в диапазоне умеренных зна-

чений. Однако, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о значимых различиях, которые происходят с возрастом. У пожилых людей в сравнении с испытуемыми среднезрелого возраста выявлена более интенсивная выраженность фрустрации, т.е. психического состояния, вызванного неудовлетворенностью потребностей, желаний, расстройством, разрушением планов, несбывшимися ожиданиями, неудачами, которое проявляется в целой гамме отрицательных переживаний: разочаровании, раздражении, отчаянии и т. п. ($t = 4,757$, при $p = 0$) Также у пожилых людей интенсивнее проявляется ригидность, состояние затрудненности в изменении намеченной программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки ($t = 8,322$, при $p=0$). Склонность к фрустрации и ригидности затрудняет принятие изменений, и тем самым создает препятствия к социальной адаптации в современных условиях у пожилых людей.

На доминирующие психические состояния оказывают влияние ценностные эмоции и соответствующая им эмоциональная направленность. Согласно теории Б.И. Додонова существуют 10 базовых эмоций, в которых человек чаще всего испытывает потребность и которые придают непосредственную ценность процессу его жизнедеятельности. К ним относятся романтические, акизитивные, практические, глорические, гедонистические, альтруистические, гностические, пугнические, коммуникативные и эстетические переживания. Предпочтение той или иной эмоции свидетельствует об эмоциональной направленности человека, указывающей на систему ценностей и иерархию потребностей [4]. Результаты выполненного нами корреляционного анализа показали, что у пожилых людей по сравнению с лицами среднезрелого возраста сильнее выражена потребность в романтических эмоциях ($t = 6,535$, при $p=0$). Им в большей степени свойственно ожидание чего-то необыкновенного, что окажет решающее влияние на судьбу. Они склонны верить в чудо, в то, что скоро должно произойти что-то совершенно особенное. Также пожилые испытуемые значительно сильнее испытывают потребность в акизитивных эмоциях, связанных с переживанием радости приобретения материальных ценностей, удовольствие от их накопления ($t = 4,011$, при $p=0$). Однако, у пожилых людей уменьшается потребность в гедонистических эмоциях, которые выражаются в стремлении к хорошему физическому самочувствию, беззаботности, безопасностью и безмятежностью жизни ($t = -2,412$, при $p=0,019$). Пожилым людям по сравнению с лицами среднезрелого возраста также в меньшей степени свойственны переживания, связанные с удовлетворением потребности в славе, восхищении со стороны окружающих (глорические)

($t = -6,545$, при $p=0$), в риске, борьбе, преодолении опасности (пугнические) ($t = -3,843$, при $p=0$). Менее значимыми для них также становятся интеллектуальные переживания: интерес к новому, удивление $t = -3,612$, при $p = 0,001$). Выявленная романтическая и акизитивная эмоциональная направленность у пожилых людей может выступать своеобразным приспособительным механизмом достижения положительного эмоционального насыщения в ответ на объективные трудности и негативные оценки действительности как неспособной удовлетворять их объективные нужды.

Следующая характеристика структуры эмоциональной сферы, исследуемая нами, – эмоциональный интеллект. Под ним понимается группа эмоционально-когнитивных способностей человека к распознаванию эмоций, пониманию намерений, мотивации и желаний окружающих и своих собственных, а также к управлению своими эмоциями и влиянию на эмоции других людей. Согласно методике исследования, мы измеряли составляющие эмоционального интеллекта: эмоциональную осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивацию, эмпатию, способность к распознаванию эмоций других людей. Наши результаты показали, что у испытуемых обеих групп все показатели эмоционального интеллекта находятся в диапазоне средних значений. Однако наблюдаются возрастные различия. У людей пожилого возраста улучшается эмоциональная осведомленность – способность наблюдать изменение своих чувств, анализировать как отрицательные, так и положительные эмоции, понимать источник их возникновения и проблемы, которые их спровоцировали ($t = 2,953$, при $p = 0,005$). Увеличивается уровень эмпатии, т.е. способность сочувствовать, эмоционально отзываться на реакции окружающих ($t = 2,589$, при $p = 0,012$). Повышается также способность распознавать эмоции других людей ($t = 3,07$, при $p = 0,003$). Однако такие способности эмоционального интеллекта как управление своими эмоциями (умение контролировать собственные переживания, наличие самообладания) ($t = -7,234$, при $p=0$) и самомотивация (внутренняя мотивация, т.е. способность произвольно вызывать у себя мотивирующие эмоциональные состояния) ($t = -4,639$, при $p = 0$) с возрастом значимо снижаются.

Ценностные для личности переживания и показатели эмоционального интеллекта взаимосвязаны с иерархической организацией черт характера, мировосприятием. В связи с этим следующим этапом нашего исследования было изучение эмоциональных отношений у пожилых людей, понимаемых как осознаваемые и неосознаваемые установки в общении и поведении. Анализу подвергались базовые системы отношений испытуемых: отношение к себе,

своему прошлому, будущему, страхам и опасениям, своим возможностям, семье, друзьям, вышестоящим лицам, коллегам по работе. Мы анализировали качество ответов испытуемых в соответствии с интенсивностью эмоциональной напряженности, беспокойства, тревоги от 0 (отсутствие напряженности) до 2 баллов (высокая напряженность, негативное отношение). Так как каждая система эмоциональных отношений включала 4 вопроса, то 0 – максимально положительное отношение, 4 – нейтральное, 8 – максимально негативное отношение.

При системном анализе эмоциональных отношений к разным сторонам жизни в каждой возрастной группе выявлено, что у пожилых людей наиболее позитивное отношение к семье (средний балл – 1,8) в сравнении с другими системами отношений. Наиболее негативным травмирующим является отношение к своим страхам и опасениям (средний балл – 6,1). Лица среднего возраста наиболее позитивно относятся к своему будущему (средний балл – 1,7) и при этом полное неприятие в себе страхов и опасений (средний балл – 5,4).

Статистически достоверными на уровне значимости $p \leq 0,05$ являются различия в следующих показателях эмоциональных отношений. Пожилые люди по сравнению с лицами среднезрелого возраста переживают более интенсивные отрицательные эмоции в двух сферах отношений: своего будущего ($t = 2,904$, при $p = 0,005$) и взаимодействия с коллегами ($t = 2,626$, при $p = 0,011$). Приведем примеры ответов испытуемых. Например, мужчина (68 лет) так выражает отношение к своему будущему: «Будущее кажется мне туманным»; «Наступит тот день, когда меня не станет». Испытуемая женщина (67 лет): «Будущее кажется мне безрадостным, если останусь одна»; «Наступит тот день, когда я стану совсем старой» и т.п. Отношение к коллегам и работе выражается испытуемыми следующим образом. Мужчина (65 лет): «Люди, с которыми я работаю, иногда раздражают»; «Если кто-нибудь работает под моим руководством, я непредсказуем». Женщина (70 лет): «Если кто-нибудь работает под моим руководством, я очень устаю от ответственности»; «Люди, с которыми я работаю... сейчас ни с кем не приходится работать».

В сравнении с предыдущими ответами приведем примеры высказываний испытуемых среднезрелого возраста. Например, испытуемый мужчина (34 года) выражает отношение к своему будущему: «Будущее кажется мне интересным»; «Наступит тот день, когда я осуществлю свою мечту». Испытуемая женщина (30 лет): «Будущее кажется мне счастливым»; «Наступит тот день, когда я добьюсь поставленной цели». Выражение отношения к коллегам и работе у мужчины (35 лет): «Если кто-нибудь работает под моим руководством,

я рассчитываю на него»; «Люди, с которыми я работаю, меня устраивают». Женщина (32 года): «Если кто-нибудь работает под моим руководством, им комфортно»; «Люди, с которыми я работаю, интересные и талантливые».

В ответах пожилых испытуемых проявляются эмоции тревоги, беспокойства, раздражения, печали, пессимизма, которые являются выражением их оценки действительности как неспособной удовлетворять объективные нужды, и по поводу которой возникают страдания.

Результаты нашего исследования могут быть использованы при дальнейшей разработке программы психологической работы с пожилыми людьми с целью коррекции эмоциональных процессов, улучшения эмоционального самочувствия и, как следствие, повышения качества жизни.

Заключение

Результаты нашего исследования позволили нам составить эмоциональный портрет пожилого человека.

1. У пожилых людей в сравнении с лицами среднезрелого возраста интенсивнее проявляется фрустрация и ригидность в ответ на объективные трудности и негативные оценки действительности.

3. У пожилых испытуемых в сравнении с лицами среднезрелого возраста растет потребность в романтических и аквизитивных эмоциях и снижается потребность в глорических, гедонических, гностических, пугнических эмоциях. Выявленная романтическая и аквизитивная эмоциональная направленность, понимаемая как склонность к мечтательности и фантазированию и потребность в переживании удовольствия от приобретения и накопления, у пожилых может выступать своеобразным приспособительным механизмом достижения положительного эмоционального насыщения в ответ на негативные переживания реальности как неспособной удовлетворять их нужды.

4. У пожилых людей, с одной стороны, увеличивается способность к осознанию и пониманию эмоций, что проявляется в росте эмоциональной осведомленности, эмпатии, распознавании эмоций других людей. С другой стороны, снижаются способности к управлению своими эмоциями и самомотивации.

5. При исследовании эмоциональных отношений выявлено, что статистически значимыми различиями между двумя разновозрастными группами, являются отношение к будущему и отношение к сотрудникам, так у пожилых людей негативная эмоциональная окраска по отношению к ним выше, чем у испытуемых среднезрелого возраста.

1. Ананьев Б. Г. К проблеме возраста в современной психологии // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М.: Академия, 2003.
2. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006.
3. Головей Л.А. Позитивное функционирование личности в пожилом возрасте: комплексный подход / Л. А. Головей, О. Ю. Стрижицкая, А. В. Криулина // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36.
4. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., Политиздат, 1978. 271 с.
5. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН, 2000.
6. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. М.: Академический Проект, 2013.
7. Психология старости. Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004.
8. Психология старости и старения: Хрестоматия для студентов психологических факультетов высших учебных заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М.: АCADEMA, 2003.
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
10. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. С.551-586
11. Шабанова Т.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. Том 6, №1 (2018). URL: <http://dx.doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-13>

REFERENCES

1. Ananiev B.G. To the problem of age in modern psychology. Psychology of old age and aging: Comp. O.V. Krasnova, A.G. Lidere. Moscow, Academy Publ., 2003. (in Russian)
2. Antsyferova L.I. Development of the personality and the problems of gerontology. Moscow: Izdatelstvo "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2006. (in Russian)
3. Golovei L.A. Positive functioning of the personality in the elderly: an integrated approach / L.A. Golovei, O. Yu. Strizhitskaya, A.V. Kriulina. *Psychological research*. 2014. Vol. 7. No. 36. (in Russian)
4. Dodonov B.I. Emotion as a value. Moscow, Politizdat Publ., 1978. 271 p. (in Russian)
5. Druzhinin V.N. Variants of life: essays of existential psychology. Saint-Petersburg, IMATON Publ., 2000. (in Russian)
6. Kulagina I. Yu. Age Psychology. Full life cycle of human development: Textbook for students of higher educational institutions / I. Yu. Kulagina, V. N. Kolyutsky. Moscow, Academic Project Publ., 2013.
7. Psychology of old age. / Ed. D. Ya. Raigorodsky. Samara, BAKHRAH-M Publ., 2004. (in Russian)
8. Psychology of old age and aging: Anthology for students of psychological faculties of higher educational institutions / Comp. O.V. Krasnova, A.G. Leaders. Moscow, ACADEMA Publ., 2003. (in Russian)
9. Reikovsky Ya. Experimental psychology of emotions. Moscow, Progress, 1979. 392 p. (in Russian)
10. Rubinshtein S.L. Emotions // Fundamentals of General Psychology. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2009. pp. 551-586. (in Russian)
11. Shabanova T.L., Tarabakina L.V. Investigation of emotional maturity in students of a pedagogical university. *Bulletin of the Minin University*. Vol. 6, no. 1 (2018). URL: <http://dx.doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-13> (accessed 1.06.2018) (in Russian)

Информация об авторах

Шабанова Татьяна Леонидовна
(Россия, г. Нижний Новгород)
Кандидат психологических наук, доцент
Доцент кафедры практической психологии
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К.Минина
E-mail: shabanovatl@yandex.ru

Наумова Ирина Владимировна
(Россия, г. Нижний Новгород)
Практический психолог
E-mail: psychology.naumova@outlook.com

Information about the authors

Shabanova Tatyana Leonidovna
(Russia, Nizhny Novgorod)
PhD in Psychology, Assistant Professor
Associate Professor
of the Department of Practical Psychology
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
E-mail: shabanovatl@yandex.ru

Naumova Irina Vladimirovna
(Russia, Nizhny Novgorod)
Practical psychologist
E-mail: psychology.naumova@outlook.com



Н. С. КОЖАНОВА

Общение родителей с незрячими и слабовидящими детьми в условиях семейного воспитания

В статье рассматривается вопрос влияния воспитания в семье на субъектность дошкольника в процессах обучения, развития и коррекции. Автор представляет результаты изучения влияния недостаточной психолого-педагогической и коммуникативной компетентности родителей на возникновение особенностей коммуникативной деятельности их детей. Представлены результаты экспериментального изучения семей, воспитывающих детей с нарушениями зрения. На основе результатов делаются выводы о необходимости психолого-педагогической работы по повышению уровня психолого-педагогической и коммуникативной компетентности родителей, воспитывающих детей с нарушениями зрения. Формируя способность родителей целенаправленно создавать эмоционально комфортную, развивающую общность с ребенком, обеспечивается возможность становления ребенка субъектом собственной жизни и общения.

Ключевые слова: общение, коммуникативная деятельность, коррекция, нарушения зрения, семейная педагогика, воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, коммуникативная компетентность



N. S. KOZHANOVA

Communication of parents with blind and visually impaired children in the family upbringing

The issue of the influence of upbringing the family on the subjectivity of a preschool child in the processes of teaching, development and correction. Presents the results of studying the influence of insufficient psychological, pedagogical and communicative competence of parents on the emergence of features of the communicative activity of their children. The results of an experimental study of families raising children with visual impairments are presented. Based on the results, conclusions are drawn about the need for psychological and pedagogical work to improve the level of psychological, pedagogical and communicative competence of parents who raise children with visual impairments. Forming the ability of parents to purposefully create emotionally comfortable, developing community with the child, it is possible for the child to become a subject of his own life and communication.

Keywords: communication, communicative activity, correction, visual impairment, family pedagogy, education of children with disabilities, communicative competence

Принятое в психологической и педагогической науке положение о социальной сущности человека способствует признанию ведущей роли ближайшего окружения ребенка в лице родителей и педагогов, воспитывающих его, в формировании и развитии психических и личностных свойств. Родители, педагоги и другие близкие взрослые являются субъективно значимым социальным окружением, общение с которым формирует личностный склад развивающегося человека и его индивидуальность. Из этого следует, что положительные и отрицательные черты характера ребенка имеют социально-

психологические предпосылки, то есть являются результатом контактов ребенка с самыми близкими для него людьми [1, 2, 5]. Следовательно, психологические проблемы ребенка – это издержки взаимодействия с его непосредственными воспитателями. В связи с данным общеизвестным фактом, следует вывод, что для того, чтобы сделать общение взрослого с ребенком воспитательно эффективным, родители и педагоги должны обладать достаточно высокой психологической культурой, а так же обладать достаточной психолого-педагогической компетентностью.

В жизни общества, семьи и каждого человека возникает огромное количество вопросов, задач и проблем, связанных с детьми, их воспитанием, обучением и развитием. В целом, в обществе приняты традиционно сложившиеся, стихийно-возникающие или передающиеся от старшего к последующему поколению родительства формы и методы воспитания ребенка в семье [3]. Как правило, это достаточно примитивные меры воздействия на ребенка с целью передачи ему опыта, знаний, навыков деятельности, форм допустимого и желаемого поведения, которыми владеют сами родители. При этом, зачастую такие меры воспитания и воздействия выливаются в целенаправленное насилие, разрушающее личность ребенка, реже в более конструктивное воздействие взрослых на детей, еще реже – сотрудничество. Чаще всего, взрослые, не имеющие достаточного уровня педагогической компетентности, видят в ребенке не субъект воспитания, а объект воздействия. Однако, родителям в любом взаимодействии с ребенком, прежде всего надо видеть в нем личность, воспринимать субъектом обучения и, как следствие, развития. Нельзя сводить образование к стремлению научить, нужно, помочь ребенку научиться.

Как известно, психическое развитие ребенка происходит в процессе усвоения им общественно-исторического опыта [2]. Образование предполагает включение ребенка в освоения пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого развития. Ребенок постепенно вырастает в культуру, и основными задачами дошкольного образования являются создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка и формирование его позитивных личностных качеств. Субъектное восприятие детей в образовательном процессе уходят корнями в концепцию Л.С. Выготского и имеют продолжение и отражение в трудах его учеников: Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозовой и Д.Б. Эльконина и др.

Если рассматривать развитие в контексте культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, оно представляет собой сложный процесс, важную роль в котором имеет «источник развития» [4]. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, источник развития находится вне ребенка. В качестве источника выступает среда. В среде должна присутствовать соответствующая идеальная форма. Идеальная форма для ребенка заключается, во-первых, в поведении, деятельности взрослого или более старшего ребенка, во-вторых, может быть закреплена в знаке или вспомогательном средстве, то есть, отражена в чем-то, являющемся носителями культурных ценностей и информацией для усвоения. Идеальная форма персонифицирована и является целью познания, образцом, которому ребенок стремится подражать. Но, если в среде

отсутствует соответствующая идеальная форма, будет ли тогда развиваться соответствующая деятельность, необходимые человеческие свойства и качества у ребенка, психические функции? Как показывают многочисленные исследования в педагогике и психологии, отсутствие идеальной формы, приводит к отсутствию конечного результата. Например, если ребенок с раннего возраста не слышит нормально развитой человеческой речи, в то время как данный возраст является сензитивным для развития этой человеческой функции, то отсутствие образца конечного результата ее развития, ведет к ее недоразвитию. То есть, само по себе поведение взрослого уже побуждает к развитию, а подражательные механизмы, присущие детскому возрасту, способствуют усвоению опыта взрослого человека – носителя культуры. Таким образом, правильное поведение и демонстрация способов и механизмов выполнения различных видов человеческой деятельности, без применения каких-либо насильственных мер воздействия на ребенка, уже будут его развивать.

Важность рассматриваемого вопроса – субъектности дошкольника в процессах образования и развития, обусловленной его активностью, следует упомянуть не маловажную роль условий (факторов) развития. Условия развития изучались в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, а затем, были более подробно описаны А.Н. Леонтьевым. В качестве одного из важнейших, определяющих условий развития ребенка является его активность (двигательная, коммуникативная, эмоциональная, познавательная). Наряду с двумя другими факторами – биологическим и социальным, развитие ребенка определяет собственная активность личности. Если допустить такую ситуацию, при которой будут соблюдены два условия развития ребенка, то есть: ребенок рожден здоровым, натуральная (биологическая) основа сохранна, не нарушена и предполагает нормативное развитие; в то же время, обеспечена благоприятная социально-педагогическая развивающая среда (социальный фактор развития), включающая наличие идеальной формы, специально организованное предметно-игровое пространство, обеспечение условий для эмоционального, познавательного и коммуникативного развития, а также для развития всех видов деятельности; но при этом психофизическая активность человека нулевая (отсутствует фактор активности), то развитие ребенка становится практически невозможным. В такой ситуации все стимулы, содержащиеся в благоприятной социальной среде, не будут вызывать осознаваемой реакции со стороны психики ребенка, а, следовательно, развития не будет. Нормальная физиологическая база и имеющийся физический потенциал не способен будет к развитию без его активации, вследствие отсутствия активности личности. Так, воображаемая

нами ситуация, иллюстрирует важность и огромное значение собственной активности личности ребенка в своем развитии. К счастью, активность человека свойственна ему априори, и имеет способность либо развиваться, либо быть подавленной. И тому и другому способствует среда, ближайшее окружение ребенка, стиль взаимодействия с ним и способы коммуникации [2, 8].

Изучив общение родителей и детей с нарушениями зрения в 30 семьях, мы отметили, что проблемы в межличностной коммуникации дошкольников данной категории базируются на проблемах межличностного общения в семье.

Нами были изучены особенности коммуникативной компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Так, анализ полученных экспериментальных данных показал, что родители, воспитывающие детей с нарушениями зрения не имеют достаточного уровня коммуникативной компетентности, характеризующегося событийной общностью. Лишь небольшая доля исследованных родителей считают необходимым развивать самостоятельность и индивидуальность ребенка, корректируя недостатки, связанные с нарушением зрения. Поощряют самостоятельный поиск ребенком обходных путей для преодоления трудностей, связанных с нарушением. Немногие родители, организуя взаимодействие, управляют процессами отождествления и обособления, воспринимая свое взаимодействие с ребенком как – сотрудничество.

Большая часть родителей имеют недостаточный уровень психолого-педагогической и коммуникативной компетентности, характеризующийся симбиотической общностью, не отвечающей потребностям ребенка в старшем дошкольном возрасте. Особенности, связанные с дефектом, считают непреодолимой причиной всех затруднений и стараются опекать ребенка. Не доверяя ребенку, стремясь защитить от неудач в любой деятельности и в общении, они зачастую неадекватно оценивают потенциал ребенка, акцентируют внимание на недостатках, связанных с нарушением зрения. Такая вера в ограничение возможностей ребенка, как следствие, ограничивает перспективы его развития и становления полноценным членом общества. Родители организуют преимущественно взаимодействие, в котором преобладает процесс отождествления, при этом теряется субъектность, определяющая не только самостоятельность ребенка, но и его самооценку.

Не менее негативное влияние имеет формальный тип общности родителей с детьми. Причины затруднений видят в ребенке, в его нарушении, а также во временных или материальных факторах. Имея формальную цель воспитания, осознавая значения своей роли в формировании личности ребенка, родители демонстрируют ситуативность отношения к детям. В зависимости

от настроения меняется отношение, от раздражения, досады, злости и безразличия к ребенку, до положительного. Такие родители проявляют склонность к преувеличению возможности ребенка, неоправданное восхищение которое сменяется сомнением в его способностях. Совместную деятельность организуют редко. Стиль взаимодействия с ребенком можно охарактеризовать как конфронтация, отвержение или сосуществование.

Изученные нами особенности психолого-педагогической и коммуникативной компетентности родителей напрямую коррелируют с недостатками коммуникативной деятельности их детей. Так, дети воспитываемые родителями второй и третьей группы, то есть с недостаточным и низким уровнем коммуникативной компетентности, демонстрируют следующие недостатки общения. Во-первых, им характерна неадекватная оценка себя как субъекта коммуникативной деятельности. Неадекватно заниженная самооценка выявлена у 33% детей; ведет к социальной пассивности. Неадекватно заниженную самооценку демонстрируют 40 % исследованных детей, которая ведет к излишней самоуверенности и эгоцентрической позиции в общении со взрослыми и сверстниками.

В коммуникативном поведении изученной группы детей имеют место деструктивные тенденции такие как: агрессивность, выражающаяся во враждебной настрой к партнерам по общению демонстрирующие проявления агрессивного характера по отношению к себе и/или другим, конфликтность, включающая провокационное поведение, социальная реактивность (излишняя импульсивность), чрезмерная пассивность, обидчивость и др. Наблюдаются стремление к изоляции, ухода от общения и контактов и повышенная тревожность. Выявленные тенденции влияют на социальную активность и позицию ребенка в процессе коммуникации (позиция манипулятора 8 % испытуемых дошкольников, конформность как некритическое согласие со всеми - 32 % детей, в группы ведомых (зависимых и подчиненных) попадают 36 % и изолированные или пассивные с крайне низкой социальной активностью 24 %). Дети с низкой социальной активностью испытывают страх предметной среды, что, по-видимому связано с излишней самоуверенностью, нежеланием обращаться за помощью, стремлением к независимости без учета ситуации.

Таким образом, для обеспечения субъектности и активности, развивающаяся личность ребенка должна постоянно находиться в центре внимания воспитывающих его взрослых, но не через постоянный контроль, опеку, манипуляции, а через учет его индивидуальности и личностных проявлений, через эмпатию при организации совместной деятельности и общение, которые являются в данный момент

лично значимыми для ребенка [1, 5, 8].

Решающим моментом в осуществлении коррекции в условиях семьи, является высокий уровень психолого-педагогической и коммуникативной компетентности родителей [9, 10], воспитывающих детей с нарушениями

зрения, которая понимается нами как способность родителей целенаправленно создавать эмоционально комфортную, развивающую общность с ребенком, обеспечивающую ему становление в качестве субъекта собственной жизни и общения [3, 6, 8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: ребенок среди взрослых и сверстников в онто- и социогенезе [Текст] / В. В. Абраменкова // Мир психологии. Научно-методический журнал. 1996. № 3. С. 129-156.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет воспитания. Избр. психол. труды : в 2 т. [Текст] / Б. Г. Ананьев. М. : Педагогика, 1980. Т. 2. С. 10-25.
3. Бушина В. Н. Формирование коммуникативной компетентности родителей в условиях учреждения дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. УрГПУ. [Текст] / В.Н. Бушина. Екатеринбург, 2006. С. 61-65.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 448 с.
5. Ковалев Г. А. Общение и его воспитательное значение [Текст] / Г. А. Ковалев // Мир психологии. Научно-методический журнал. 1996. № 3. С. 17-30.
6. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в психокоррекции. Развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре – драматизации [Текст] / И. Г. Корнилова. М.: Издательство «Научная книга», 2000. 168 с.
7. Коротовских Т.В., Некрасова О.А., Чуйкова И.В. Изучение уровня сформированности толерантного отношения дошкольников к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Глобальный научный потенциал. 2017. № 1 (70). С. 21-25.
8. Любезнова Е. В. Семья как развивающая среда для ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Е. В. Любезнова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2006. № 1. С. 55.
9. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование. СПб., 2006. С. 37-51.
10. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / Санжаева Римма Дугаровна. Новосибирск, 1997. 40 с.
11. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук [Текст] / В. И. Слободчиков. М., 1994. 208 с.

REFERENCES

1. Abramenkova V.V. Social psychology of childhood: a child among adults and peers in ontogeny and sociogenesis. *The World of Psychology. Scientific and methodical journal*. 1996. no. 3. pp. 129-156 (in Russian).
2. Ananiev B.G. Man as an Object of Education. *Fav. psychol. Works: in 2 tons*. Moscow, Pedagogy Publ., 1980. V. 2. pp. 10-25. (in Russian).
3. Bushina V.N. The formation of communicative competence of parents in the conditions of the establishment of additional education: *Diss. PhD Ped. Sci., USPU*. Ekaterinburg, 2006. pp. 61-65. (in Russian).
4. Vygotsky L.S. *Selected psychological studies. Thinking and speaking. Problems of the psychological development of the child*. Moscow, Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1956. 448 p. (in Russian).
5. Kovalev G.A. Communication and its educational value. *The World of Psychology. Scientific and methodical journal*. 1996. no. № 3. pp. 17-30. (in Russian).
6. Kornilova I.G. *Game and creativity in psycho-correction. Development of communication of older preschool children with visual impairments in the creative play - dramatization*. Moscow, Publishing House "Scientific Book", 2000. 168 p. (in Russian).
7. Korotovskikh T.V., Nekrasova O.A., Chuikova I.V. A study of the level of the formation of the tolerant attitude of preschool children to children with HIA in conditions of inclusive education. *The Global Scientific Potential*. 2017. no. 1 (70). pp. 21-25. (in Russian).
8. Lyubeznova E.V. Family as a developing environment for a child with disabilities. *Education and training of children with developmental disabilities*. 2006. no. 1. p. 55. (in Russian).
9. Nikulina G.V. The formation of communicative culture of persons with visual impairment: Theoretical and experimental research. Saint-Petersburg, 2006. pp. 37-51. (in Russian).
10. Sanzhaeva R.D. Psychological mechanisms of formation of the person's readiness for activity: the author's abstract. *Diss. PhD Psychol. Sci.* Novosibirsk, 1997. 40 p. (in Russian).
11. Slobodchikov V.I. Development of subjective reality in ontogenesis: author's abstract. *Diss. PhD Psychol. Sci.*, Moscow, 1994. 208 p. (in Russian).

Информация об авторе

Кожанова Наталья Сергеевна

(Россия, Сургут)

Кандидат педагогических наук

Сургутский государственный педагогический университет

Information about the author

Kozhanova Natalya Sergeevna

(Russia, Surgut)

PhD in Pedagogical Sciences

Surgut State
Pedagogical University



И. А. ЖАРИКОВА

Проблема готовности к родительству подростков с умственной отсталостью

Статья посвящена проблеме готовности к родительству подростков с умственной отсталостью. В психолого-педагогических исследованиях последних лет родительство рассматривается и как социальный институт, процесс, период, состояние сознания, образование личности, компетентность, деятельность – или в каком-либо ином значении. Большинство авторов отмечают, что родительство проявляется в процессе деятельности родителей, а также развивается в процессе этой деятельности. Процесс формирования родительства, по мнению многих исследователей, является длительным, имеющий множество стадий, этапов, во время которых активизируется влияние различных факторов. Психологи выделяют психическое состояние – предстартовую активизацию человека к выполнению определенной деятельности и определяют как психологическая готовность к родительству. Автор утверждает, что готовность к родительству подростков с умственной отсталостью является не только жизненной необходимостью, но и рассматривает ее и как результат личностной зрелости, как процесс становления личности, а также как канал трансляции лучших личностных свойств.

Ключевые слова: подростки с умственной отсталостью, родительство, готовность к родительству, жизненные компетенции



I. A. ZHARIKOVA

The problem of readiness for parenting of adolescents with mental retardation

The article is devoted to the problem of readiness for parenting of adolescents with mental retardation. In psychological and pedagogical researches of recent years parenting is also regarded as a social institution, a process, a period, a state of consciousness, a person's education, competence, activity or in some other sense. Most authors note that parenting is manifested in the activity of the parents, and also develops in the process of this activity. The process of forming parenting is long, has many stages, phases, during which the influence of various factors is activated. Psychologists distinguish a mental state - pre-start activation of a person to perform a certain activity and define as a psychological readiness for parenting. The author claims that the readiness for the parenting of adolescents with mental retardation is not only a vital necessity, but also considers it as a result of personal maturity, as a process of becoming a personality, as well as a channel translation of the best personal qualities.

Keywords: teenagers with mental retardation, parenthood, readiness for parenthood, life competences

Введение

Тема родительства во все времена существования человечества волновала общественность. Об этом свидетельствуют работы великих философов (Д. Локк, Ж. Руссо) и педагогов (Я.А. Коменский, Я. Корчак, А.С. Макаренко). Они выдвигали идеи: 1) о необходимости воспитания уже с момента рождения ребенка и особом месте родителей в этом

процессе; 2) о подготовке родителей как первых воспитателей ребенка; 3) о надлежащем выполнении родительских функций. Значительный акцент ставился на важности родительских качеств, поскольку большое значение в воспитании имеет наследие, которое передают ребенку родители: физиологические и психологические особенности, вредные привычки, особенности воспитания детей.

В современных рубежных исследованиях (М. Мид, Х. Дойч, К. Хорни, А. Рич, Н. Чодорой) роди-

тельство рассматривается как социокультурный феномен.

В отечественной науке представление о родительстве весьма разнообразно, поскольку родительство (как социальное явление) изучается представителями всех общественных наук: психологии, педагогики, социологии, демографии, юриспруденции и др.

В частности, современные психологи-исследователи рассматривают родительство в качестве интегрального психологического образования, включающего в себя ценностные ориентации супругов (семейные ценности), родительские установки и ожидания, отношение, чувства, позиции, ответственность и стиль семейного воспитания [4]. Становление родительства характеризуется согласованием представлений женщины и мужчины о роли матери и отца, распределении ответственности и функциях и обязанностях.

Многие психологи считают родительство базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека [4].

Процесс формирования родительства является длительным, имеющий множество стадий, этапов, во время которых активизируется влияние различных факторов. Заслуживает внимания особое психическое состояние (своего рода предстартовая активизация человека к выполнению определенной деятельности) – психологическая готовность к родительству. Это внутренняя позиция личности, компонентом которой является целостная система отношений будущего отца и матери к появлению ребёнка в семье. Известный психолог И.С. Кон отмечает нормативные предписания культуры к выполнению специфических социальных ролей отца и матери.

В работах педагогов-исследователей акцент ставится на родительстве как социальном институте [8]. Его основные функции – воспитание и социализация детей – напрямую зависят от общественного строя и формы государственного управления. Значимы и гендерная идентичность молодых людей, и усвоение ими полоролевых обязанностей. Поскольку именно эти характеристики влияют на специфическую социальную деятельность будущих отцов и матерей, на переживание комплекса родительских чувств [1].

В психолого-педагогических исследованиях последних лет родительство рассматривается и как компетентность, предусматривающая эффективное выполнение родителями обязанностей по уходу, воспитанию, развитию и обучению детей.

Таким образом, родительство настолько многогранно как феномен, что оно рассматривается и как социальный институт, процесс, период, состояние сознания, образование личности, компетентность, деятельность – или в каком-либо ином значении. Большинство авторов отмечают, что родительство проявляется в процессе дея-

тельности родителей, а также развивается в процессе этой деятельности.

Цель статьи

Рассмотреть проблему готовности к родительству как одну из жизненных компетенций подростков с умственной отсталостью.

Основная часть

По статистическим данным ООН в мире насчитывается примерно 450 млн. лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эксперты Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), отмечают, что число таких людей достигает 13% от общего числа населения.

В последние десятилетия в России обозначилась устойчивая тенденция увеличения количества детей с различными нарушениями в развитии. В России по данным статистики общая численность детей-инвалидов составила в: 2011 г. – 541 тыс. ; 2014 г. – 580 тыс. ; 2017 – 636 тыс. При этом, значительную часть составляют дети с умственной отсталостью.

Умственная отсталость в МКБ-10 определяется как «Состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта (т.е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности)» [3].

Традиционно в коррекционной педагогике при определении понятия «умственная отсталость» ставятся акценты на том, что это:

- стойкое нарушение познавательной деятельности;
- последствие органического поражения коры головного мозга;
- объединение многочисленных и разнообразных форм патологии;
- недоразвитие когнитивной сферы и высших психических процессов, которые различаются по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, времени возникновения и особенностям течения [5].

Специалисты отмечают, что у умственно отсталых лиц особенно проблемно протекает период полового созревания. Как отмечают В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн и др., подросткам с умственной отсталостью присуще:

- несформированность в восприятии действительности, нарушение механизма переработки и усвоения поступающей информации;
- определенные особенности формирования личностной сферы: интересов, волевых и эмоциональных проявлений, самооценки, уровня притязаний и др.;
- нарушение снижения критичности оценивания поступков, ситуаций;

- затруднения в возможности рефлексии, позволяющей соотносить знания с индивидуальным эмоциональным опытом;

- снижение способности ориентироваться на полоролевые эталоны и нормы.

Выпускники коррекционных школ оказываются неподготовленными в вопросах полоролевых отношений, семьи и брака. Исследователи (Н.М. Галимова, Е.Н. Денисова, Н.В. Заиграева, С.Л. Мазалова) акцентируют внимание на том, что подготовка воспитанников с интеллектуальной недостаточностью к семейной жизни, совершается во многом стихийно: за счет повседневного общения в семье, со сверстниками, приобретения опыта выстраивания отношений, чтения книг и просмотра фильмов.

Взрослеющие мальчики и девочки подвержены риску раннего начала половой жизни. Зачастую это сочетается с курением, потреблением алкоголя и наркотиков, что снижает способность принимать обоснованные решения. Последствия – нежелательная беременность и попытки создания семьи в добрачном возрасте. Как правило, подобная семья (незрелый холон) быстро распадается.

Дети и подростки с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в особо организованной работе по формированию и развитию личных ресурсов, необходимых для действенного решения проблем взаимоотношений. Специально организованная работа необходима в ситуации дефицита ресурсов для спонтанного развития детей с ограниченными возможностями. Учитывая все это, утверждаем, что подготовка к родительству подростков с умственной отсталостью является жизненной необходимостью.

Наряду с академическим компонентом в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) обучения учащихся с умственной отсталостью выделяется и компонент жизненных компетенций. Под жизненными компетенциями понимаются навыки адекватного социального поведения в семье и обществе, накопление доступных навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, подготовка к активной жизни в социуме [2].

В ФГОС представлены требования к структуре АООП (адаптированных основных общеобразовательных программ), условиям реализации АООП, результатам освоения АООП [7]. Можно отметить, что в разделе «Результаты освоения АООП (адаптированных основных общеобразовательных программ): формирования жизненных компетенций» упоминается пункт «подготовка к самостоятельной жизни» обучающихся.

На наш взгляд в данном пункте «завуалирована» подготовка к родительству. А её необходимо чётко и конкретно назвать, так как если предполагаемый результат не обозначен, значит – данной проблеме не будет уделено внимание и в результате у подростков не будет сформирована

такая жизненная компетенция как готовность к родительству.

Кроме того, формирование готовности к родительству подростков с умственной отсталостью в виде навыков требует тщательного изучения, т.к. нет ФГОС для среднего и старшего звена обучения данного контингента учащихся и отсутствуют необходимые программы и учебно-методические материалы.

Обратим внимание на следующие утверждения учёных-исследователей:

- Овчарова Р.В. предлагает родительство условно разделить на потенциальное (предварительное, заочное представление о материнстве и отцовстве, часто идеализированное) и актуальное родительство (наступающее с момента рождения ребенка) [4]. Потенциальное родительство начинает формироваться еще задолго до наступления беременности и основывается, прежде всего, на представлениях, полученных из своей родительской семьи, влиянии общества и влиянии психологических особенностей личности;

- Г.Е. Сухаревой подростковый период отмечается как наиболее сензитивный для педагогического воздействия при формировании представлений о будущей семейной жизни, родительстве и для усвоения норм взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Выводы

Учитывая в психологические особенности личности умственно отсталых подростков, процесс их подготовки к родительству требует особого внимания. Руководство данной педагогической деятельностью должно происходить, в первую очередь коррекционными педагогами, в команде с другими специалистами.

Не смотря на то, что термин «готовность к родительству» является психологическим, нами он рассматривается как одно из обязательных направлений коррекционно-воспитательной работы умственно отсталых подростков.

Готовность к родительству как одна из жизненных компетенций умственно отсталых подростков нами определяется как потенциальное психологическое новообразование, включающее представления о гендерных и родительских ролях, ценностное отношение к родительству в контексте культурно-исторических традиций, алгоритмы действий в семье с умением оценивать их последствия.

Учитывая, что термин «готовность» определяется как результат научения, цель процесса формирования готовности к родительству подростков с умственной отсталостью – «научение быть родителем». Этот процесс включает формирование:

- представлений и знаний о ролях и функциях родителей и детей, понимание необходимости выполнять эти функции; представлений о соци-

окультурной функции семьи;

- ценностного отношения к родительству, знаний и позитивного отношения к семейным культурно-историческим традициям;

- знаний и навыков эффективного взаимодействия с социальным окружением (человек-человек, взрослый-ребенок, родитель-ребенок, родитель-родитель).

Готовность к родительству является результатом личностной зрелости. Мы разделяем мнение О.Г. Прохорова о том, что «становление родительского поведения, приспособление к роли родителя – одно из главных направлений личностного развития взрослого человека. Трудность этой задачи в том, что она не может быть решена раз и навсегда: по мере роста, взросления ребенка родительская роль многократно видоизменяется, наполняется все новым и новым содержанием» [6]. Привлечем внимание, что родительство – это не только

результат, но и процесс становления личности, а также канал трансляции лучших личностных свойств [6].

Взяв на себя ответственность, мы беремся утверждать, что готовность к родительству подростков с умственной отсталостью не только является жизненной необходимостью, но и является процессом личностного развития и коррекции имеющихся у них недостатков. Поэтому видим необходимость в построении модели формирования готовности к родительству подростков с умственной отсталостью и разработке коррекционно-воспитательной программы.

Формирование готовности к родительству у подростков с умственной отсталостью – это не только создание условий для лучшей приспособленности к роли родителя в будущем, но и процесс становления личности (формирование системы ценностей, мировоззрений, формирование воли и способности к усилиям и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Королев М. Г. Подготовка к родительству в народной педагогике русских и белорусов [Электронный ресурс] // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-k-roditelstvu-v-narodnoy-pedagogike-russkih-i-belorusov> (дата обращения: 08.05.2018).
2. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. Альманах Института коррекционной педагогики [сайт]. URL: <http://almanah.ikprao.m/articles/almanah-13/edinaja-konceptrija-spetialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 08.05.2018).
3. Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4380> (дата обращения: 08.05.2018).
4. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1787585-pall.html> (дата обращения: 08.05.2018).
5. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие / Авторы-сост. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В., Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 1999. 110 с.
6. Прохорова О.Г. Подготовка молодежи к родительству [Электронный ресурс] // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-molodyozhi-k-roditelstvu> (дата обращения: 08.05.2018).
7. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 08.05.2018).
8. Черкасова Т.В. Многообразие феномена родительства [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2017. №7. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29715122_70119607.pdf (дата обращения: 08.05.2018).

REFERENCES

1. Korolev M.G. Preparation for parenthood in popular pedagogy of Russian and Byelorussians. Bulletin of the Russian State University named after I. Kant. 2010. no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-k-roditelstvu-v-narodnoy-pedagogike-russkih-i-belorusov> (accessed 8 May 2018). (in Russian)
2. Malofeev N.N., Nikolskaya O.S., Kukushkina O.I., Goncharova E.L. A single concept of a special federal state standard for children with disabilities: the main provisions. Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy [site]. URL: <http://almanah.ikprao.m/articles/almanah-13/edinaja-konceptrija-spetialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (accessed 8 May 2018). in Russian)
3. International classification of diseases of the 10th revision. URL: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4380> (accessed 8 May 2018). in Russian)
4. Ovcharova R.V. Psychological support of parenthood. URL: <https://refdb.ru/look/1787585-pall.html> (accessed 8 May 2018). in Russian)
5. Fundamentals of correctional pedagogy. Teaching-methodical manual / Authors-comp. Zaitsev D.V., Zaitseva N.V., Pedagogical Institute of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky. Saratov, 1999. 110 p. in Russian)
6. Prokhorova O.G. Preparation of youth for parenting. Bulletin of KSPU named after V.P. Astaf'ev. 2008. no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-molodyozhi-k-roditelstvu> (accessed 8 May 2018). in Russian)
7. Federal state educational standards for students with mental retardation (intellectual violations). URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_%E2%84%96_1599_ot_19.12.2014.pdf (accessed 8 May 2018). in Russian)
8. Cherkasova T.V. Variety of the phenomenon of parenting. Theory and practice of social development. 2017. no. 7. URL: https://library.ru/download/elibrary_29715122_70119607.pdf (accessed 8 May 2018). in Russian)

Информация об авторе

Жарикова Ирина Александровна
(Россия, Тюмень)

Аспирант, старший преподаватель кафедры
возрастной физиологии, специального и
инклюзивного образования
Тюменский государственный университет
E-mail: jarikova1988@mail.ru

Information about the author

Zharikova Irina Alexandrovna
(Russia, Tyumen)

Post-graduate student, Senior lecturer of the
Department of Age Physiology,
Special and Inclusive Education
Tyumen State University
E-mail: jarikova1988@mail.ru



V. A. KARASYOV, N. N. MALYARCHUK

Уровень сформированности универсальных учебных действий у детей с расстройством аутистического спектра

В статье рассматривается Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), раскрывается понятие «универсальные учебные действия», которые обеспечивают адаптацию детей с расстройством аутистического спектра (РАС), описывается процесс учебной деятельности и требования к программе формирования универсальных и базовых учебных действий для детей с РАС, направленной на формирование полноценной жизненной компетенции и развитию социальных навыков; описываются характеристика и динамика развития детей с РАС в процессе обучения; определяются факторы, обуславливающие необходимость введения адаптированных образовательных программ (АОП), характеризуются особенности обучения детей с РАС в соответствии с ФГОС начального образования по адаптированным образовательным программам. В процессе комплексной диагностики, осуществляемой совместно классным руководителем и специалистами сопровождения, выявлен уровень сформированности универсальных учебных действий учащихся первого класса с РАС. По результатам диагностики предложена программа коррекционной работы.

Ключевые слова: ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, универсальные учебные действия, расстройство аутистического спектра, обучающиеся первого класса, процесс обучения, адаптированная образовательная программа, программа коррекционной работы



V. A. KARASYOV, N. N. MALYARCHUK

Level of formation of universal educational activities in children with autism spectrum disorder

In the article, the following concepts are considered: Federal State Educational Standards (FSSES) for primary education students with disabilities (HIA), "universal learning activities"; which ensure the adaptation of children with autism spectrum disorder (ASD) in the process of educational activity and requirements to the program of formation universal and basic educational activities for children with ASD, aimed at creating a full-fledged life competence and the development of social skills. The abilities, characteristics and dynamics of development of children with autism spectrum disorder in the learning process are revealed; The factors that make it necessary to introduce adapted educational programs (AOP), the features of teaching children with ASD in accordance with the FSSES of primary education on adapted educational programs are described. In the course of complex diagnostics, carried out together with the class teacher and support specialists, the level of formation of universal educational activities of first-grade students with ASD was revealed. Based on the results of the diagnosis, a program for corrective work is described.

Keywords: Federal State Educational Standards (FSSES) for primary education students with disabilities "universal learning activities"; autism spectrum disorder, first-year students, learning process, adapted educational program, correctional work program

Введение

Каждым годом количество диагностированных случаев аутистических расстройств у детей увеличивается, о чем свидетельствуют данные Всемирной организации здравоохранения: страдает 1 ребенок из 160. Но это усредненная цифра, варьирующаяся среди исследователей [1]. Расстройство аутистического спектра (англ.: ASD – autism spectrum disorders) (РАС) – это неоднородная группа состояний, связанных с развитием нервной системы и характеризующихся нарушениями в процессе социального взаимодействия и коммуникации (использование вербального и невербального языка), ограниченными и повторяющимися моделями поведения и деятельности [8].

Ключевым направлением общественного развития становится создание условий для включения детей с расстройством аутистического спектра в процесс социализации и в образовательную среду. Среди задач образовательных организаций – оказание помощи и сопровождения детей с РАС, организация широкого круга мероприятий по созданию доступности в физической и социальной среде.

Для этих целей был введен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) – важнейший правовой акт, устанавливающий определенную совокупность наиболее общих норм и правил. Он регулирует деятельность образовательных организаций, осуществляющих образование детей с РАС [5].

Стандарт способствует обеспечению равного доступа к получению качественного образования и вариативности образования, с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с РАС и введения адаптированных образовательных программ (АОП). Таким образом, обеспечивается возможность для выбора и реализации оптимального пути развития каждого обучающегося с РАС с учетом его особых образовательных потребностей, состояния здоровья, типологических и индивидуальных особенностей.

ФГОС НОО обучающихся с РАС в описании специальных условий уделяет большое внимание, как к освоению предметного материала, так и формированию универсальных учебных действий (УУД). УУД – это совокупность способов действий обучающегося, обеспечивающая его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения [2].

Цель статьи

Выявление уровня сформированности универсальных учебных действий у первоклассников с расстройством аутистического спектра.

Основная часть

Способности детей с расстройством аутистического спектра в процессе обучения крайне вариабельны и напрямую связаны с тяжестью аутистических проблем и качеством дошкольного образования, полученного ранее.

Причины возникновения РАС накладывают серьезный отпечаток на характер и динамику развития ребенка, являются условием, определяющим возможные трудности и, безусловно, оказывает влияние на социальное развитие. Не зависимо от этиологии, степень нарушения психического развития крайне неоднородна. С одной стороны, дети могут быть безразличны к происходящему, у них могут отсутствовать коммуникации, отмечаться речевые штампы. Но, наряду с этим, дети с РАС могут иметь богатый словарный запас и развернутую речь, не соотносимую с возрастом. Для большинства детей характерна глубокая умственная отсталость, но аутистические расстройства могут наблюдаться и у детей, имеющих нормальное и высокое интеллектуальное развитие. В особых случаях дети с РАС обладают избирательной одаренностью (грамотностью, математическими или музыкальными способностями и др.) [7].

В связи с недостаточным развитием психических функций и интеллектуальной недостаточностью дети с РАС отличаются низкой продолжительностью продуктивной деятельности и повышенной утомляемостью, возникающей на фоне какого-либо вида деятельности. Характерные для них нарушения в сфере коммуникаций и социализации приводят к дезадаптивному поведению. Вследствие этого обучающимся крайне сложно адаптироваться к школьным условиям [7].

Наличие данных факторов обуславливает необходимость введения АОП, которая определяет специальные условия обучения и индивидуальные планируемые результаты для каждого учащегося с РАС.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ выделяются рекомендации по разработке и реализации программы формирования универсальных и базовых учебных действий для детей с РАС. Данная программа на ступени начального общего образования выдвигает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения АОП НОО обучающихся с РАС [2]. Усиливается внимание к формированию полноценной жизненной компетенции, использованию полученных знаний в реальных условиях, в процессе поэтапного и планомерного расширения опыта обучающегося с РАС и социальных контактов.

В широком смысле, основной целью реализации программы УУД является формирование учащегося с РАС как субъекта учебной деятельности. В более узком – обеспечение возможностей

адаптации детей с расстройством аутистического спектра в процессе учебной деятельности и пребывания в школе.

Определение уровня развития учебных навыков и жизненных компетенций ребенка является необходимым условием при определении индивидуальных планируемых результатов и их оценке. Комплексная диагностика позволяет выявить все сложности ребенка, определить главные особенности конкретного ученика и направления коррекционно-развивающей работы [2].

Все требования к овладению детьми с РАС универсальных учебных действий подробно описаны во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ [5].

Для организации наблюдения и анализа возникающих трудностей в процессе обучения у детей, а также для оценки результативности оказываемой помощи нами было выделено 18 основных умений и навыков, наиболее важных в процессе обучения и социализации. Данные умения и навыки представляют в основном личностные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия. Познавательные, за исключением навыков обобщения и генерализации не представлены, вследствие того, что учитель может оценить уровень их сформированности в рамках изучения учебных предметов [2].

Мониторинг сформированности универсальных учебных действий включает в себя такие параметры, как:

- мотивация к учебной деятельности;
- соблюдение норм и правил поведения;
- самостоятельность;
- овладение начальными навыками адаптации к изменениям;
- умение ориентироваться в пространстве класса, школы;
- умение организовать учебное пространство;
- умение принимать учебную задачу;
- умение сохранять учебную задачу;
- способность добиваться результата;
- оценивание правильности выполнения действий в соответствии с поставленной задачей;
- восприятие оценки учителя и одноклассников;
- перенос знаний, умений и навыков;
- навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками;
- использование коммуникационных средств;
- умение вести диалог и умение задавать вопросы;
- эмоциональная отзывчивость и сопереживание;
- умение организовать собственную деятельность [2].

Базой исследования является МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №60» г. Тюмени, осуществляющая свою деятельность с 2017 г. в рамках проекта «Открытые сердца».

Исследование по формированию универсальных учебных действий у детей с РАС проводилось

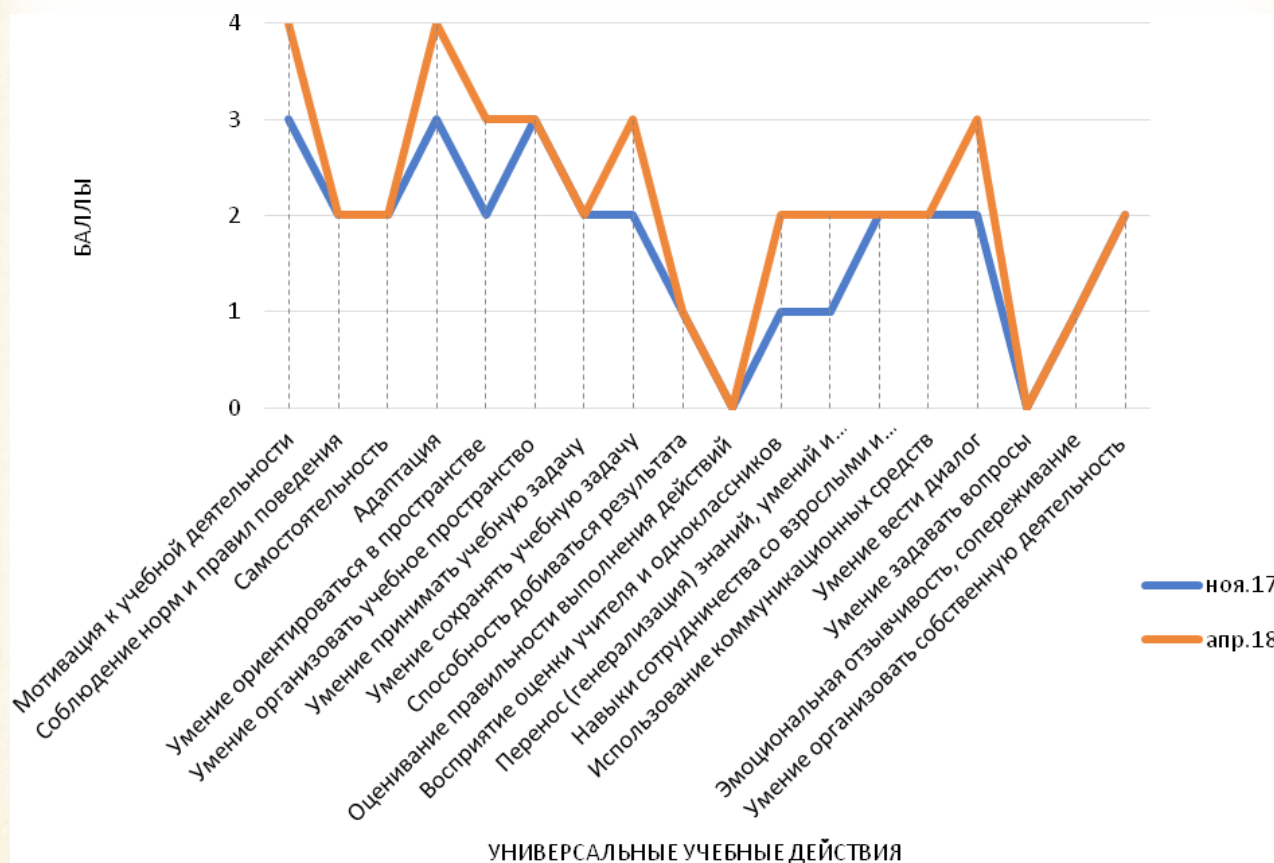


Рис. 1 Уровень сформированности УУД обучающегося с РАС

среди двух школьников первого класса, обучающихся по АООП НОО (вариант 8.2) в период с ноября 2017 г. – по апрель 2018 г. Исследование проводилось посредством проведения комплексной диагностики, осуществляемой классным руководителем и специалистами сопровождения в ходе наблюдения, бесед, опроса родителей с использованием специальных таблиц наблюдения.

Разработанные таблицы динамического наблюдения за обучающимся с РАС дают возможность объективной оценки проблем обучающихся, выявления их ресурсов и эффективности оказываемой помощи. Данные таблицы позволяют оценить личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД обучающихся с РАС, что, в условиях внедрения ФГОС НОО обучающихся с РАС является определяющим в работе учителя.

На рис. 1 представлены результаты уровня сформированности УУД у девочки с РАС на начальном этапе диагностики (ноябрь 2017 г.) и конечном этапе диагностики (апрель 2018 г.). Оценка проводилась только в школьных ситуациях и во время проведения классных мероприятий.

График позволяет увидеть уровень сформированности УУД и определить направления работы, необходимые для развития компетенций ребенка с РАС и адаптации в социуме. Результаты исследования свидетельствуют, что наблюдается положительная динамика в развитии и формировании учебных действий. Например,

стал выше показатель овладения начальными навыками адаптации к изменениям, т.е. переход от единичных протестных реакций в процессе обучения до адаптации, ожидаемой для сверстников с типичным развитием. Продолжается выработка умения сохранять учебную задачу. Девочка эпизодически прекращает выполнение заданий, но способна самостоятельно продолжать деятельность. По результатам диагностики можно выделить и несформированные учебные действия, такие как: оценивание своей деятельности (поиск ошибок) и умение задавать вопросы.

На рис. 2 представлены результаты уровня сформированности УУД у мальчика с РАС на начальном этапе диагностики (ноябрь 2017 г.) и конечном этапе диагностики (апрель 2018 г.).

По результатам исследования, представленным в виде графика можно говорить о наличии у мальчика более тяжелой формы расстройства аутистического спектра, являющейся барьером для формирования универсальных учебных действий. Отметим, что многие действия за наблюдаемый период времени так и не были сформированы. Обучающийся избегает совместной деятельности, отказывается от сотрудничества как со взрослыми, так и сверстниками, не инициирует диалог, не задает вопросы, не реагирует на эмоции и чувства одноклассников, демонстрирует полевое поведение при организации самостоятельной деятельности. Вместе с тем, наблюдается положительная динамика в формиро-

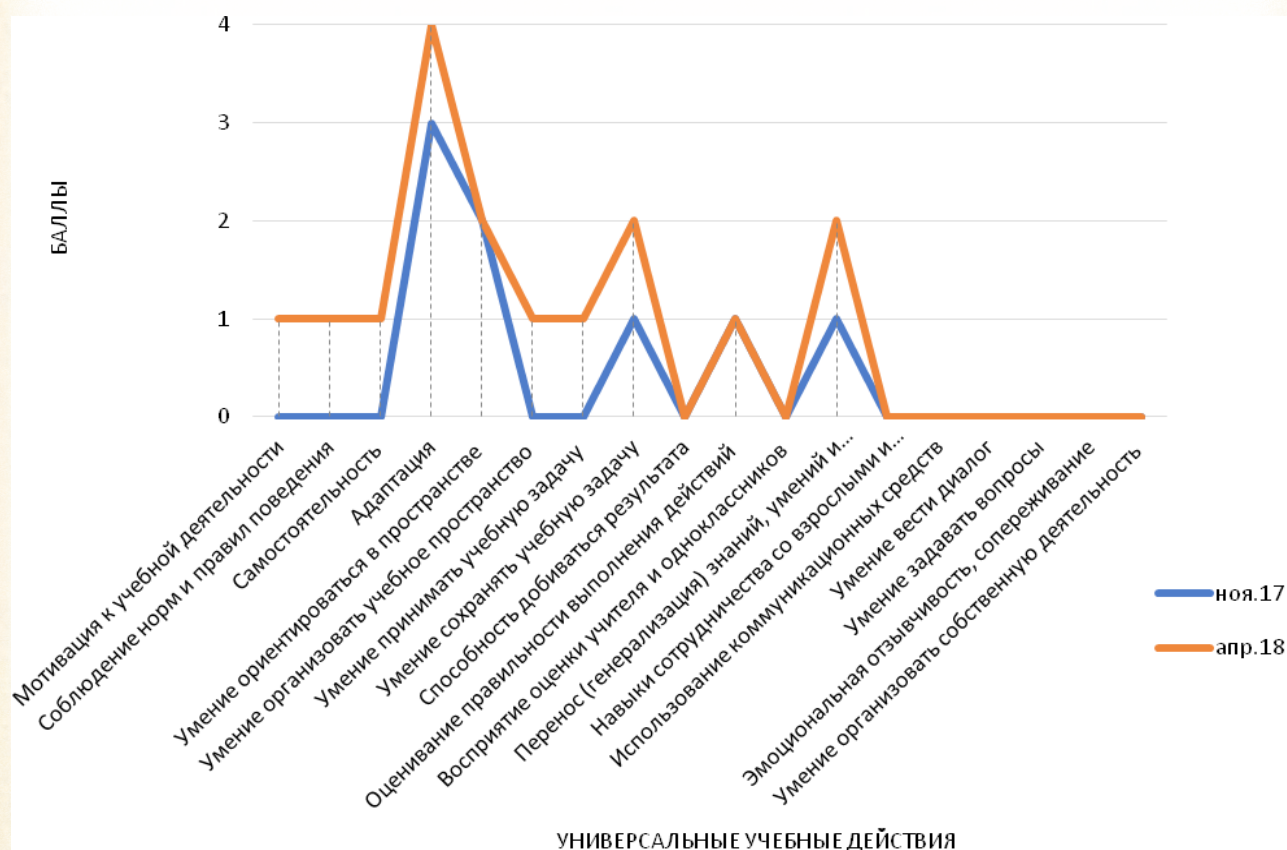


Рис. 1 Уровень сформированности УУД обучающегося с РАС

вании УУД при овладении навыками адаптации. Появляются умения сохранять учебную задачу и переносить знания. Наблюдается продвижение в сторону от постоянного внешнего побуждения первоклассника к продолжению учебной деятельности к периодическому побуждению.

Заключение

Были обозначены дальнейшие направления коррекционной работы для девочки: коррекция нежелательного поведения (исключение дезадаптивного поведения в процессе оценивания своей деятельности учителем); формирование социально-бытовых навыков (расширение знаний об окружающей действительности); формирование коммуникативных навыков (умения вступать в диалог, задавать вопросы); формирование и развитие устной речи (развитие связной речи, коррекция звукопроизношения, обогащение словарного запаса); коррекция учебных навыков (развитие познавательной активности, положительной мотивации к обучению и других видах деятельности).

В соответствии с уровнем сформированности УУД, определены индивидуальные планируемые результаты УУД: научиться выполнять задания, опираясь на речевую инструкцию педагога, самостоятельно выполнять задания и доделывать их до конца, развитие коммуникации, развитие познавательной активности и способности добиваться результата, развитие умения находить ошибки.

Программа коррекционной работы для мальчика направлена на: коррекцию нежелательного поведения (исключение дезадаптивного поведения: плач, крики, коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы); формирование социально-бытовых навыков (научиться соблюдать школьные нормы поведения); формирование коммуникативных навыков (развитие коммуникации, формирование эмоционального контакта); формирование и развитие устной речи (уточнение и обогащение словарного запаса, развитие связной речи, фонематического восприятия, звукобуквенного анализа и синтеза, грамматического строя речи); коррекция учебных навыков (формирование алгоритма продуктивной деятельности).

Таким образом, в соответствии с уровнем сформированности УУД, определили индивидуальные планируемые результаты УУД: повышение мотивации к учебной деятельности, соблюдение правил и норм поведения, развитие самостоятельности, коммуникации, научиться выполнять задания, опираясь на речевые инструкции педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная организация здравоохранения. Расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] <http://www.who.int/gho/ru/> (дата обращения: 1.05.2018)
2. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 177 с.
3. Данакин Н.С., Шутенко А.И. Критерии оптимального обеспечения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы Науки и Образования. 2014. № 6 (12).
4. Загуменная О.В., Белякова О.А., Береславская М.И., Богорад П.Л., Стальмахович О.В., Чистякова Л.А. Реализация ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 141 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
6. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. Методическое пособие / О.С. Рудик. М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. 189 с.
7. Карасёв В.А., Малярчук Н.Н. Трудности освоения и формирования академических навыков у детей с расстройством аутистического спектра / Карасёв В.А., Малярчук Н.Н. В сборнике: Проблемы современного педагогического образования. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57. Ч. 9. С 165-171.
8. Мужановский К. Расстройства аутистического спектра, (Joaquín Fuentes, Muideen Vakare, Kerim Munir) Перевод на русский: К. Мужановский, редактор: О. Доленко, Д. Марценковский. [Текст] / Расстройства развития, Глава С.2, 2015.
9. Новосёлова О.Г., Каркашадзе Г.А., Журкова Н.В., Маслова О.И. Перспективы диагностики расстройств аутистического спектра у детей // ВСП. 2014. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-dagnostiki-rasstroystv-autisticheskogo-spektra-u-detey> (дата обращения: 1.05.2018).
10. Janet Farmer, Stephen Kanne, Michele Kilo, John Mantovani, MD. Autism Spectrum Disorders: Missouri Best Practice Guidelines for Screening, Diagnosis, and Assessment is the result of a private-public partnership formed by the Thompson Foundation for Autism and the Division of Developmental Disabilities, Missouri Department of Mental Health. Consensus Publication. 2010, 164 p.

REFERENCES

1. World Health Organization. Autism spectrum disorders. URL: <http://www.who.int/gho/ru/> (accessed 1 May 2018)
2. Goncharenko M.S., Manelis N.G., Semenovich M.L., Stalmakhovich O.V. Adaptation of the educational program of the student with autism spectrum disorders. Methodical manual / Under the general ed. Khustova A.V., Manelis N.G. Moscow, MGPPU, 2016. 177 p.
3. Danakin N.S., Shutenko A.I. Criteria for the optimal provision of adaptation for children with disabilities. *Perspectives of Science*

and Education. 2014. No. 6 (12).

4. Zagumnennaya O.V., Belyakova O.A., Bereslavskaya M.I., Bogorad P.L., Stalmakhovich O.V., Chistyakova L.A. Implementation of GEF LEO trainees with HIA in organizations that teach children with autism spectrum disorders. Methodical allowance / Ed. Khustova A.V. Moscow: FRC FGBOU IN MGPPU, 2017. 141 p.
5. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 No. 1598 "On the approval of the federal state educational standard of primary general education for students with HIA."
6. Rudik O.S. Corrective work with an autistic child. Methodical manual / O.S. Rudik. Moscow, VLADOS Publ., 2015. 189 p.
7. Karasev V.A., Malyarchuk N.N. Difficulties of mastering and forming academic skills in children with autism spectrum: In the collection: Problems of modern pedagogical education. Yalta, RIO GPA, 2017. Issue. 57. Part 9. pp. 165-171.
8. Muzhanovsky K. Autistic spectrum disorders, (Joaquín Fuentes, Muideen Bakare, Kerim Munir) Translation into Russian: K. Muzhanovsky, editor: O. Dolenko, D. Martsenkovskiy. [Text] / Developmental disorders, Chapter C.2, 2015.
9. Novoselova O.G., Karkashadze G.A., Zhurkova N.V., Maslova O.I. Prospects for diagnosing autism spectrum disorders in children // VSP. 2014. no. 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-diagnostiki-rasstroystv-autisticheskogo-spektra-u-detey> (accessed 1 May 2018).
10. Janet Farmer, Stephen Kanne, Michele Kilo, John Mantovani, MD. Autism Spectrum Disorders: Missouri Best Practice Guidelines for Screening, Diagnosis, and Evaluation is the result of a private partnership based on the Thompson Foundation for Autism and the Division of Developmental Disabilities, Missouri Department of Mental Health. Consensus Publication. 2010, 164 p.

Информация об авторах

Малярчук Наталья Николаевна

(Россия, г. Тюмень)

Доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Тюменский государственный университет
E-mail: malarchuknn@gmail.com

Карасёв Владимир Александрович

(Россия, г. Тюмень)

Институт психологии и педагогики Тюменский государственный университет
E-mail: vladimir.karasyov@mail.ru

Information about the authors

Malyarchuk Natalia Nikolaevna

(Russia, Tyumen)

Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Medical Sciences, Head of the Department of Age Physiology, Special and Inclusive Education Tyumen State University
E-mail: malarchuknn@gmail.com

Karasev Vladimir Alexandrovich

(Russia, Tyumen)

Institute of Psychology and Pedagogy Tyumen State University
E-mail: vladimir.karasyov@mail.ru



М. В. ЗАБАВНОВА, М. В. ДАНИЛОВА

Мониторинг качества социально-педагогической работы с детьми мигрантов

Статья посвящена вопросу социально-педагогической работы с детьми мигрантов и оценке ее качества посредством мониторинга. На основе теоретического анализа раскрыта сущность понятий «социально-педагогическая работа с детьми мигрантов», «социально-педагогический мониторинг». Результаты анализа специализированных программ и проектов позволили определить основные критерии, которые лежат в работе с детьми данной категории. Представлен проект социально-педагогической работы с детьми мигрантов, результативность которого определяется сравнительным анализом первичной и вторичной диагностик по следующим параметрам: адаптация, самопринятие, принятие других, эмоциональная комфортность, интернальность, эскапизм, тревожность, агрессия, самооценка. В содержательной части проекта представлен комплекс мероприятий, направленный на формирование навыков межкультурной коммуникации, интереса и уважения к российской культуре и истории, умения конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, основных представлений о здоровом образе жизни, навыков межличностного взаимодействия, активное включение в совместную деятельность.

Ключевые слова: дети мигрантов, мониторинг, социально-педагогическая работа, адаптация, социализация



M. V. ZABAVNOVA, M. V. DANILOVA

Monitoring of quality of social and pedagogical work with migrant children

The article is devoted to the issue of social and pedagogical work with migrant children and assessment of its quality through monitoring. On the basis of theoretical analysis, the essence of the concepts "social and pedagogical work with migrant children", "social and pedagogical monitoring" is revealed. The results of the analysis of specialized programs and projects made it possible to determine the main criteria that lie in working with children of this category. The project of social and pedagogical work with migrant children is presented, the effectiveness of which is determined by the comparative analysis of primary and secondary diagnostics in the following parameters: adaptation, self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, internality, escapism, anxiety, aggression, self-esteem. The content of the project presents a set of activities aimed at building the skills of intercultural communication, interest and respect for Russian culture and history, the ability to constructively exit conflicts, basic ideas about healthy lifestyles, interpersonal skills, and active involvement in joint activities.

Keywords: migrant children, monitoring, social and pedagogical work, adaptation, socialization

Введение

Современная Россия представляет собой многонациональное государство, что обусловлено ярко выраженными миграционными процессами. В этой связи Национальная доктрина образования ориентирована на создание равных условий получения образования населением, предоставление возможности каждому повышению образовательного уровня в течение всей жизни. В ракурсе рассматриваемой темы необходимо отметить и реализацию Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.) [1].

Однако следует обозначить, что действующее законодательство РФ относительно вопросов миграции пока не позволяет в полной мере осуществлять эффективную миграционную политику. Миграционная ситуация достаточно изменчива, что определяет ориентиры реагирования миграционного законодательства как на федеральном, так и на региональном уровнях.

По статистическим данным за период с 2012 по 2016 гг. количество мигрантов в возрасте от 0 до 16 лет составило 3,6 млн. человек [2]. Подобная ситуация свидетельствует о необходимости организации качественной социально-педагогической работы, способствующей наиболее полноценной интеграции детей мигрантов в российское сообщество.

Проблематика миграции имеет сложный многогранный характер. Исследования в этой области проводились с различных аспектов.

Уровень адаптации мигрантов в зависимости от состояния рынка труда и функционирования институциональных структур анализируются в трудах Б.С. Хорева, Ж.А. Зайончковской, Т.И. Заславской [3], А. Г. Гришановой, М.Л. Рыбаковского [4] и других.

Проблема межкультурных коммуникаций, проблема идентичности, конфликта и межэтнической напряженности, изучение психологии миграций, проблема ксенофобии, проблема толерантности, аккультурация мигрантов рассматриваются такими учеными как Г.У. Солдатов, В.В. Шалин [5], В. Г. Крысько [6], Н.М. Лебедева [7], В.А. Тишков, А.Г. Асмолов [8] и другими.

Исследованиями в области социально-педагогической работы с детьми мигрантов занимаются О.В. Аракелян [9], М.В. Данилова [10], О.В. Гукаленко [11], Г.В. Давлеткамова [12], Г.Д. Дмитриев, И.В. Бабенко и другие.

Проблема адаптации мигрантов также представлена зарубежными учеными, такими как Р.В. Брислин, С. Бочнер, Дж. Берри [13], Я. Ким и другими.

На данный момент в России идет этап исследований, накопления знаний и практического опыта по исследуемой проблеме. За последнее

десятилетие сделаны основательные шаги по пути культурной идентификации и интеграции детей мигрантов в культурное и образовательное пространство страны. Личностно-ориентированная система обучения и воспитания рассматривается как среда поддержки детей, выходцев из различных этнических групп. Это делает актуальным изучение качества социально-педагогической работы с детьми мигрантов для того, чтобы рассмотреть дальнейшие пути развития и возможности по оказанию им помощи и поддержки.

Необходимо отметить и наличие специализированных программ и проектов, направленных на интеграцию учащихся данной категории в образовательное и культурное пространство российского социума. Как показал анализ научных публикаций и Интернет ресурсов осуществляемая работа строится на основе следующих критериев:

- 1) содействие социальной и языковой адаптации в новых условиях;
- 2) обучение на основе государственного стандарта по русскому языку как иностранному;
- 3) духовно-нравственное воспитание, посредством изучения русского языка и литературы;
- 4) помощь в культурно-речевой адаптации, на основе развития трех направлений деятельности: обучения, практического консультирования, культурного обмена и общения;
- 5) включенности в российскую культуру;
- 6) формирование идей межнационального согласия и развитие активной гражданской позиции у подрастающего поколения, а также поддержка межкультурного диалога;
- 7) трансляция положительного опыта интеграции культур народов и снижение риска межнациональных конфликтов;
- 8) использование различных форм обучения, направленных на формирование толерантности к обществу, в котором происходит социализация ребенка;
- 9) создание ситуаций успеха, в достижении общей цели с помощью сотрудничества и взаимодействия.

На наш взгляд опыт работы определяет как достижения поставленных целей, так и проблемные точки, указывающие перспективный вектор разработки новых стратегий работы посредством систематического мониторинга социально-педагогической деятельности с детьми мигрантов.

Мониторинг понимается как форма исследования, способ обеспечения сферы управления своевременной и качественной информацией [14]. В этой связи мониторинг социально-педагогической работы с детьми мигрантов – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о социально-педагогической деятельности, направленной на работу с детьми мигрантов, которая обеспечивает возможность отслеживания ее состояния и состав-

ления прогноза ее дальнейшего развития.

Показателем эффективности является повышение уровня адаптации детей-мигрантов к новой социокультурной среде, и уменьшение их дезорганизации в ином культурном пространстве. В качестве параметров оценки качества социально-педагогической работы с детьми мигрантами мы предлагаем использовать: академическую успеваемость, социально-психологическую адаптацию, включенность в культуру России, межличностное общение.

Эмпирическое исследование

С целью изучения качества социально-педагогической работы с учащимися из среды мигрантов нами было проведено исследование среди 87 учащихся школ Владимирской области.

В исследовании использовались следующие методики: методика диагностики социально-психологической адаптированности (шкала СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация Т.В. Снегиревой) [15]; методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина [16]; методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева [16]; методика «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) [17]; авторская анкета.

На основе результатов первичного исследования было выявлено наличие проблем в адаптации детей мигрантов к новым социокультурным условиям. Об этом свидетельствовали: высокий уровень тревожности, наличие агрессивных проявлений и низкий уровень самооценки. Кроме того, результаты анкетирования также свидетельствовали о том, что дети мигрантов слабо знакомы с культурой России и имеют трудности в изучении русского языка.

В соответствии с этим нами была разработана программа, направленная на содействие формированию навыков межкультурного взаимодействия, интереса и уважения к российской культуре и истории.

Программа реализовывалась с помощью следующих методов: тренинговые упражнения, бе-

седы, творческие задания, игры, беседы с родителями и педагогами.

В отношении учащихся из среды мигрантов и их одноклассников проводилась работа по следующему тематическому блоку:

- получение учащимися знаний об эмоциональной сфере, возможности правильного выражения своих эмоций;
- формирование эмпатии, дружелюбия, взаимного доверия;
- формирование умения конструктивно выходить из конфликтных ситуаций, усвоение эффективности непосредственного общения;
- создание благоприятного фона в классном коллективе, укрепление групповой сплоченности,
- формирование основных представлений о здоровом образе жизни;
- пробуждение творческого интереса, активное включение в совместную творческую деятельность;
- формирование знаний о различных культурах, навыков межличностного взаимодействия.

Исходя из имеющихся проблем, при социально-педагогической поддержке детей мигрантов, проводилась работа с родителями (законными представителями) педагогами образовательного учреждения в направлении толерантного отношения к детям мигрантов, обучения навыкам коммуникации и помощи в формировании жизненных установок.

Для определения результативности программы социально-педагогической работы с детьми мигрантов нами был проведен сравнительный анализ по параметрам выбранного диагностического инструментария. Кроме того эффективность полученных результатов проверялась при помощи использования Т – критерия Вилкоксона, который позволяет сопоставить показатели, измеряемые в различных условиях на одной и той же выборке, а также дает возможность установить выраженность этих изменений.

По методике «Социально-психологическая адаптированность» (К. Роджерс, Р. Даймонд) были получены следующие результаты (рис. 1):

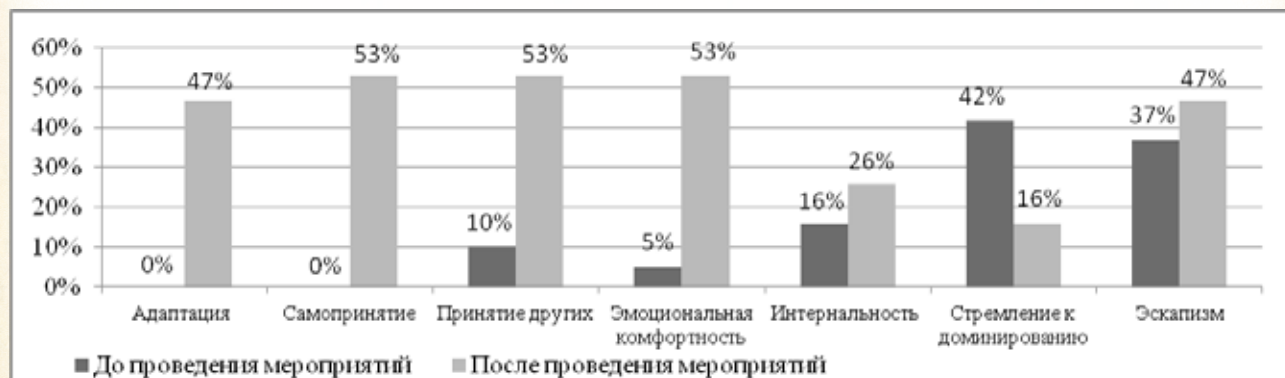


Рис. 1 Сравнительный анализ результатов методики «Социально-психологическая адаптированность» (К. Роджерс и Р. Даймонд)



Рис. 2 Сравнительный анализ результатов методики оценки тревожности (Ч.Д. Спилбергер и Ю.Л. Ханин)

выявлено 47% испытуемых с высоким уровнем по шкале «адаптация», в то время как при проведении первичного исследования данный показатель выявлен не был. Также у 53% респондентов был выявлен высокий уровень самопринятия. Высокие показатели по шкале «принятие других» были выявлены у 53% опрошенных, что на 43% выше, чем при первичном исследовании. Кроме того увеличились показатели по шкалам «эмоциональный комфорт» – на 48% и «интернальность» – на 10%. По шкалам «стремление к доминированию» и «эскапизм» замечено снижение показателей на 26% и 10% соответственно. Для сравнения ниже представлен рисунок с результатами первичной диагностики.

При использовании Т-критерия Вилкоксона для сравнения результатов первичной и вторичной диагностики по данной методике, в целом можно сделать вывод о статистической значимости критерия Т. При этом по шкалам «адаптация», «самопринятие», «принятие других» и «эмоциональная комфортность» заметно повышение показателей во втором замере. По шкалам «интернальность», «стремление к доминированию» и «эскапизм», критерий Т находится вне зоны значимости, что свидетельствует о минимальных сдвигах в положительном направлении по данным признакам и требует дальнейшей работы по улучшению результатов данных показателей (см. рис. 1).

На основе анализа результатов повторного исследования по методике оценки тревожности

(Ч.Д. Спилбергер и Ю.Л. Ханин) можно сделать вывод о снижении показателей, как по шкале «ситуативная тревожность» – на 47%, так и по шкале «личностная тревожность» – на 46% (см. рис. 2).

Расчет Т-критерия Вилкоксона после повторного проведения данной методики показал, что все показатели критерия Т находятся в зоне статистической значимости, при этом в данном случае показатели второго замера статистически ниже показателей первого.

Результаты, полученные в ходе проведения повторного тестирования по методике «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, свидетельствуют о повышении показателей уровня сдержанности на 16%. Кроме того снижены показатели по шкале «ПВА» – на 11% и по шкале «КФА» – на 6% (см. рис. 3).

При расчете Т-критерия Вилкоксона были получены следующие результаты: только по шкале «КФА» Т-критерий находится в зоне значимости, остальные показатели находятся вне зоны значимости. Это свидетельствует о минимальном улучшении результатов и также требует дополнительной работы по снижению уровня агрессии.

Проведя повторное исследование по методике «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) было установлено повышение средних значений как по уровню самооценки (на 42%), так и по уровню притязаний (на 11%) (см. рис. 4).

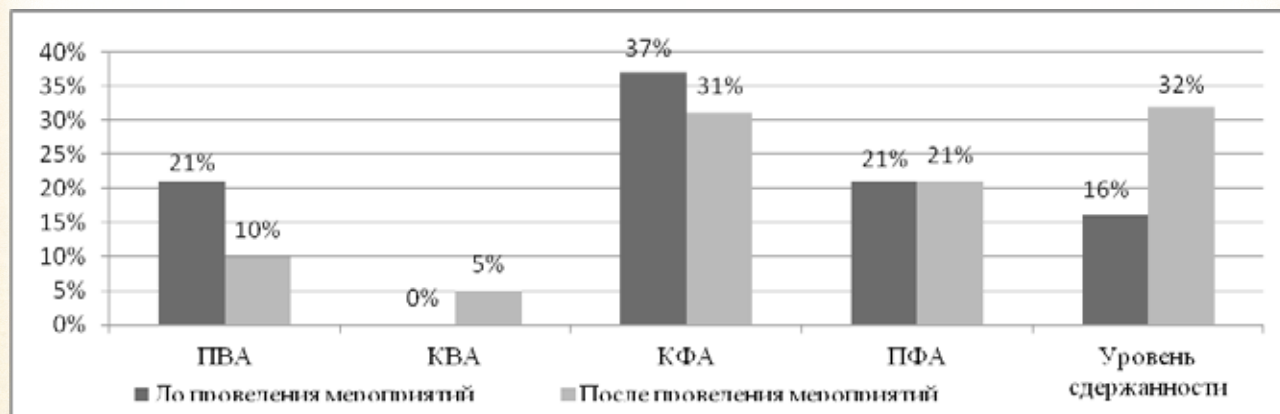


Рис. 3 Сравнительный анализ результатов методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)

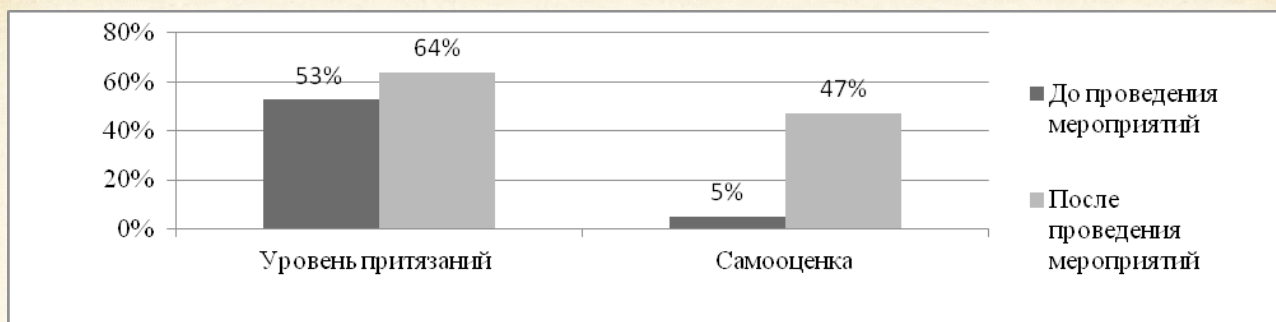


Рис. 4 Сравнительный анализ результатов методики «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)

Рассматривая эффективность полученных результатов посредством Т-критерия Вилкоксона, можно сделать вывод о повышении показателей после реализации программы.

Также кратко рассмотрим результаты, полученные в ходе повторного проведения анкетирования, которые свидетельствуют об изменении некоторых показателей (в скобках указаны результаты первичной диагностики): на 17% больше респондентов положительно ответили о наличии школьных друзей. 64% (26%) испытуемых участвуют в жизнедеятельности школы, что на 38% больше, чем при первичном исследовании.

79% (58%) испытуемых ответили, что им нравится изучать историю России, это на 21% больше, чем при первичном анкетировании. Повторное исследование также показало, что 42% (26%) посещают какие-либо кружки/секции, данный показатель повысился на 16%.

На 16% больше испытуемых отметили, что им нравится читать русскую литературу. На 10% больше ответили, что посещали какие-либо музеи, театры, а 31% отметили, что не посещали, но планируют сделать это в дальнейшем.

Отвечая на вопрос: «Как вы проводите свое свободное время?», 26% (на 11% меньше) испытуемых отметили, что они предпочитают смотреть телевизор/слушать музыку, 26% (на 6% меньше) в свободное время гуляют с друзьями, 31% (на 15% больше) читают книги, 10% (на 5% больше) опрошенных занимаются изучением культуры России и 5% (на 5% меньше) ничем не занимаются. 79% испытуемых ответили, что у них есть любимое российское произведение/автор/герой, это на 16% больше, чем при первичном исследовании.

На вопрос: «Какие русские обычаи и традиции вам известны?», 73% (на 26% больше) отметили масленицу; 42% учащихся упомянули национальную одежду и еду; на 15% опрашиваемых больше отметили пасху; 26% испытуемых (на 16% больше) упомянули крещение; 15% респондентов упомянули свадьбу, Ивана Купала и Рождество; 10% опрашиваемых отметили хоровод и матрешек; 5% отметили купание в проруби.

Заключение

Таким образом, на основе сравнения результатов первичной и вторичной диагностики в целом можно сделать вывод об эффективности программы социально-педагогической работы с детьми мигрантов. Об этом свидетельствует изменение результатов в положительную сторону: повышение уровня адаптации, принятия себя, снижение тревожности, как на личностном, так и на ситуативном уровнях, повышение уровня самооценки, включение в жизнедеятельность класса и школы, повышение уровня заинтересованности в особенностях российской культуры. Тем не менее, необходимо продолжать вести активную работу по снижению уровня агрессивности, повышению уровня внутреннего контроля и формированию умения адекватно воспринимать и решать возникшие трудности. Проведенная нами работа доказывает, что необходимо стремиться не только к улучшению качества социально-педагогической работы с детьми мигрантов, но и к распространению данного вида деятельности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Президентом РФ от 13 июня 2012 г.) [сайт]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244/#ixzz4gPLKwGBW> (дата обращения: 25.04.18)
2. Федеральная служба государственной статистики [сайт]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#/ (25.02.18)
3. Заславская Т.И. Процессы миграции и их регулирование в социалистическом обществе // Социологические исследования. 1978. №1. С. 35-39.
4. Рыбаковский М.Л. Миграция населения: прогнозы, факторы, политика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: «Наука», 2011. 197 с.
5. Шалин В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость. Краснодар: Периодика Кубани, 2000. 256 с.

6. Крысько В.Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 320 с.
7. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М.: ИЭА РАН, 2013. 415 с.
8. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2014. 416 с.
9. Аракелян О.В. Поликультурное образование и этнопсихология: научное издание. М.: Грааль, 2013. 188 с.
10. Данилова М.В. Педагогическая поддержка учащихся-мигрантов в учебно-воспитательном процессе: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Попова. Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2009. 187 с.
11. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. Наук. Ростов н/Д, 2011. 44 с.
12. Давлеткамова Г.В. Подготовка студентов педагогического вуза к изучению этнопедагогической среды в полинациональном регионе: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Волгоград, 1998. 23 с.
13. Бери Дж. Кросскультурная психология: исследования и применение. М.: Гуманитарный центр, 2017. 560 с.
14. Мокшеев, В.А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии. 2005. №1. С. 85-94.
15. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб.пособ. / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ, 2013. 672 с.
16. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2017. 416 с.
17. Методика «Исследование самооценки» Дембо-Рубинштейн [сайт]. URL: <http://metodi4ka.com/dembo-rubinshteyn> (дата обращения: 18.04.18)

REFERENCES

1. The concept of the state migration policy of the Russian Federation for the period until 2025 (approved by the President of the Russian Federation of June 13, 2012) [website]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244/#ixzz4gPLKwGBW> (accessed 18 April 2018)
2. Federal State Statistics Service [site]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/en/statistics/population/demography/#/ (accessed 18 April 2018)
3. Zaslavskaya T.I. The processes of migration and their regulation in a socialist society. *Sociological research*. 1978. no. 1. pp. 35-39. (in Russian)
4. Rybakovsky M.L. Migration of population: forecasts, factors, policy: training. allowance for stud. supreme. ped. educational institutions. Moscow, Science Publ., 2011. 197 p. (in Russian)
5. Shalin V.V. Tolerance: cultural norms and political necessity. Krasnodar, Periodica of the Kuban, 2000. 256 p. (in Russian)
6. Krysko V.G. Ethnic Psychology: Textbook. allowance for stud. supreme. schools, schools. Moscow Publishing Center "Akademiya", 2013. 320 p. (in Russian)
7. Lebedeva N.M. Social Psychology of Ethnic Migrations. Moscow, IEA RAS, 2013. 415 p. (in Russian)
8. Asmolov A.G. Psychology of personality: principles of general psychological analysis. Moscow, Sense Publ., 2014. 416 p. (in Russian)
9. Arakelyan O.V. Multicultural education and ethnopsychology: a scientific publication. Moscow, Graal Publ., 2013. 188 p.
10. Danilova M.V. Pedagogical support of migrant students in the teaching and educational process: a textbook for students. supreme. ped. educational institutions / ed. V. A. Popova. Vladimir, Publishing house "Transit-IKS", 2009. 187 p. (in Russian)
11. Gukalenko O.V. Teoretiko-methodological bases of pedagogical support of protection of pupils-migrants in polycultural educational space: the author's abstract. Dis. Dr. Ped. Sci. Rostov-on-Don, 2011. 44 p. (in Russian)
12. Davletkamova G.V. Preparation of students of a pedagogical university to study the ethnopedagogical environment in a poly-national region: Author's abstract. Dis. PhD. Ped. Sci. Volgograd, 1998. 23 p. (in Russian)
13. Bury J. Cross-cultural psychology: research and application. Moscow: The Humanitarian Center, 2017. 560 p.
14. Moksheev, V.A. Organization of the monitoring system in education. School technology. 2005. no. 1. pp. 85-94. (in Russian)
15. Practical psychodiagnosics. Techniques and tests: tutorial. Ed. D.Ya. Raygorodsky. Samara, BAHRAH Publ., 2013. 672 p. (in Russian)
16. Karelin A.A. A great encyclopedia of psychological tests. Moscow, Eksmo Publ., 2017. 416 p. (in Russian)
17. Method "Study of self-esteem" Dembo-Rubinstein [site]. URL: <http://metodi4ka.com/dembo-rubinshteyn> (accessed 18 April 2018) (in Russian)

Информация об авторах

Забавнова Мария Владимировна

(Россия, Владимир)

Магистрант

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

E-mail: mary.kitty-2012@yandex.ru

Данилова Марина Владимировна

(Россия, Владимир)

Доцент, кандидат педагогических наук

Зав. кафедрой социальной педагогики и психологии

Владимирский государственный университет

имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Information about the authors

Zabavnova Maria Vladimirovna

(Russia, Vladimir)

Master degree

Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs

E-mail: mary.kitty-2012@yandex.ru

Danilova Marina Vladimirovna

(Russia, Vladimir)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences

Head of the Department of Social Pedagogy and

Psychology. Vladimir State University

named after Alexander and Nikolay Stoletovs

E-mail: spp-vlgu@mail.ru



Проблема оттока талантливой молодежи из регионов (на примере Кабардино-Балкарской республики)

В предлагаемой статье проводится анализ причин оттока талантливой молодежи из регионов в столичные вузы страны для получения высшего образования. Рассмотрены основные варианты решения этой проблемы, предлагаемые другими исследователями. Выявлены и сформулированы дополнительные меры, направленные на снижение оттока. Приводятся результаты анкетирования школьников, показывающие необходимость оказания помощи школам в организации профессиональных проб и сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Описана модель института двойного наставничества, реализованного в Кабардино-Балкарском государственном университете: школьник – вуз – работодатель. Показано, что проблема закрепления молодежи в регионах может быть решена только на государственном уровне. При этом, ключевую роль должны играть опорные вузы, выполняющие функции координатора усилий органов власти, бизнеса и гражданского общества. Предложенные рекомендации, а также практика организации сетевого взаимодействия университета со школами-партнерами могут быть полезны для специалистов, занимающихся организацией системы довузовской подготовки и профориентационной работы для учащихся общеобразовательных школ.

Ключевые слова: талантливая молодежь, отток молодежи из регионов, внутренняя миграция, единый государственный экзамен, опорный университет, сетевое взаимодействие, наставничество, профессиональное самоопределение



Outflow problem of talented youth from the regions (on the example of the Kabardino-Balkarian Republic)

The proposed article analyzes the reasons for the outflow of talented youth from the regions to the capital's universities in the country for higher education. The main variants of solving this problem proposed by other researchers are considered. Identified and formulated additional measures aimed at reducing the outflow. The results of questionnaires of schoolchildren are shown, showing the need to assist schools in organizing professional tests and accompanying professional self-determination of students. A model of the institute of double mentoring realized in the Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov is described: schoolboy - high school - employer. It is shown that the problem of securing youth in the regions can be solved only at the state level. At the same time, the key role should be played by supporting universities, which act as coordinators of the efforts of government bodies, business and civil society. The proposed recommendations, as well as the practice of organizing the network interaction of the university with partner schools, can be useful for specialists involved in organizing the system of pre-university training and career guidance for students in general education schools.

Keywords: talented youth, outflow of youth from regions, internal migration, unified state examination, support university, networking, mentoring, professional self-determination

В последнее десятилетие все актуальней становится проблема оттока талантливой молодежи из регионов. В первую очередь речь идет о выпускниках общеобразовательных школ, которые уезжают для продолжения учебы в вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Сложность и острота этой ситуации переводит ее в разряд комплексных проблем. Поэтому, поиском её решения специалисты занимаются сразу в нескольких направлениях.

Целью настоящего исследования является изучение сложившейся ситуации, выявление основных причин, заставляющих выпускников с высокими баллами ЕГЭ уезжать из Кабардино-Балкарской республики (КБР), а также поиск механизмов сохранения человеческих ресурсов небольшой многонациональной республики. В статье представлены результаты теоретического анализа и практического изучения внутренней миграции талантливой молодежи из КБР.

Под внутренней миграцией мы понимаем территориальное перемещение людей, совершающееся внутри одной страны [1]. Внутреннюю миграцию в РФ чаще всего обуславливают социально-экономические причины: поиск работы, лучшие условия проживания и т.п. В контексте этого, регионов, притягивающих «переселенцев» не так много: Москва, Санкт-Петербург, Сочи и их окрестности. При этом, остальные регионы страны выступают в той или иной степени в качестве доноров [2].

С чем связано усиление внутренней миграции? Каковы основные причины оттока молодежи из регионов? Какие факторы способствуют

этому процессу? Анализ работ, посвящённых рассматриваемой проблеме, позволил выделить пять основных причин оттока талантливой молодежи:

1. Возможность получения высшего образования по более интересным и востребованным программам подготовки.
2. Высокая гарантия качества образования.
3. Привлекательная заработная плата после получения диплома и трудоустройства.
4. Возможность саморазвития и творческой самореализации.
5. Доступность культурных и иных общественных благ.

Основным же фактором, который способствует оттоку молодежи, по мнению большинства исследователей, является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). Действительно, как удержать абитуриента в регионе, если баллы ЕГЭ позволяют ему поступить в один из столичных вузов. О долгосрочных негативных последствиях введения ЕГЭ мало кто догадывался. Сейчас эту проблему косвенно начали признавать все, даже в Минобрнауки РФ. Запуск проекта «Опорных университетов» напрямую связан с признанием этой проблемы на самом высоком уровне.

В КБР мы также наблюдаем пока неуправляемый процесс оттока талантливой молодежи, связанный с продолжением учебы в Москве, Санкт-Петербурге и других городах. В восьми из тринадцати административно-территориальных единиц (АТЕ) республики, доля выпускников 2016 года, поступивших в вузы за пределами КБР, составляет 50% и выше (рис. 1).

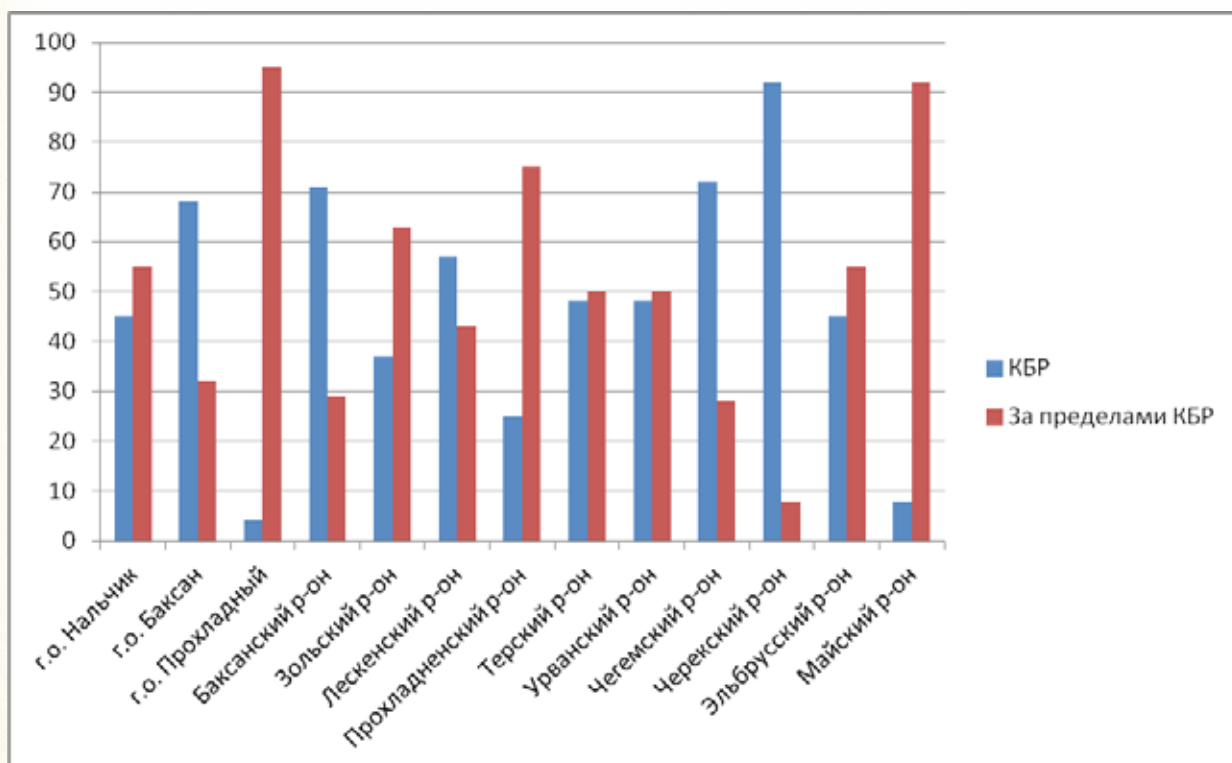


Рис. 1 Трудоустройство выпускников школ КБР (поступившие в вузы РФ)

На диаграмме не нашли отражение данные по абитуриентам, успешно поступившим в вузы за пределами РФ. Их не так много, общее количество таких абитуриентов 14 человек, что составляет 0,5% от числа первокурсников, поступивших в вузы.

Особую тревогу вызывает то, что из двух АТЕ (г.о. Прохладный, Майский район) практически все выпускники 11-х классов уезжают из республики, а из Прохладненского района – 75%. Результаты опроса учителей и родителей в этих муниципальных округах свидетельствуют о том, что эти дети навсегда уезжают из республики. По мнению опрошенных, не менее важным фактором этой миграции является высокий уровень безработицы, отсутствие возможности трудоустройства в соответствии с полученной профессией. Таким образом, в условиях КБР, проблема трудоустройства – существенный фактор, способствующий оттоку молодежи в центральные регионы.

Усиливающийся отток талантливой молодежи из регионов способен нанести непоправимый ущерб экономике, культуре, кадровому обеспечению различных отраслей высококласными специалистами. Этот процесс негативно отражается на развитии наукоемких технологий, внедрению инновационных разработок, широкому распространению и внедрению ИТ-технологий. Как следствие, в регионах не получают развитие малый и средний бизнес в перспективных секторах экономики.

С целью выяснения профессиональных намерений обучающихся в одной из школ г.о. Нальчик нами было проведено анкетирование 9-классников, изучающих элективный курс «Мир профессий». В опросе приняли участие учащиеся двух параллельных классов общей численностью 48 человек. Нас интересовало, какую траекторию обучения выберут учащиеся после завершения программы основной школы. Оказалось, что более 30% учащихся планируют продолжить учебу после окончания 9-го класса не в школе, а в колледже. Только 54,2% собираются завершить программу полного среднего образования. Это говорит о том, что многие родители и их дети хотят, таким образом, «уйти» от сдачи ЕГЭ. Примерно столько же ребят (52,1%) заявили, что уже определились с выбором будущей профессии.

Одной из главных задач общеобразовательных учреждений является организация деятельности по профессиональному самоопределению и проведению профессиональных проб. Однако школы с этой задачей не справляются в полной мере по ряду объективных причин. Только чуть больше половины обучающихся отметили, что им удалось попробовать себя в конкретной профессиональной деятельности. Для решения этой задачи Кабардино-Балкарский университет им. Х.М. Бербекова (КБГУ) в рамках сетевого взаимодействия со школами-партнерами соз-

дает университетские профильные классы. Они предназначены для первичного ознакомления обучающихся с профессией, мотивации детей, сопровождения их профессионального самоопределения.

По прогнозам Министерства экономического развития РФ к 2030 году трудоспособное население страны сократится на 12%. Это приведет к серьезному дефициту на рынке труда, особенно – квалифицированных рабочих. Острую нехватку в кадрах с начальным профессиональным образованием экономика испытывает уже сегодня. Около 13% всех вакансий приходится на долю специалистов рабочих профессий – электросварщиков, токарей, механиков и т.д. В связи с этим, ответ учащихся на вопрос «Считаешь ли ты рабочую профессию удачным стартом для профессионального карьерного роста?» несколько обнадеживает. Более 65% опрошенных ответили «Да».

Самым неожиданным результатом анкетирования школьников, на наш взгляд, явилось желание подавляющего большинства (87,5%) получить образование, а затем организовать собственное дело. Это свидетельствует о том, что многие современные юноши и девушки рассматривают этот вопрос вполне осознанно. В условиях нашей республики, вариант обеспечения самозанятости молодых специалистов, пожалуй, самый актуальный и перспективный.

В настоящее время идет процесс активного поиска различных способов выхода из сложившейся ситуации. В первую очередь, этим занимаются вузы, которые первыми почувствовали признаки этой складывающейся проблемы на себе. Проявилось это в том, что резко снизилось качество подготовки абитуриентов, поступивших на первые курсы. В качестве возможных вариантов ее решения, чаще всего, предлагаются следующие меры:

- создание филиалов и кафедр ведущих вузов страны в регионах;
- развитие науки, создание научных кластеров в регионах;
- практико-ориентированная подготовка студентов;
- создание опорных вузов в регионах.

Однако нетрудно понять, что комплекс предлагаемых мер, является далеко не полным. Кроме того, речь может идти лишь о частичном решении проблемы. Все они по отдельности и даже вместе, никак не смогут повлиять на основные факторы: систему итоговой государственной аттестации в форме ЕГЭ и проблему трудоустройства. Поэтому, необходимо обсуждать проблему с более широких позиций.

Опыт работы в системе довузовской подготовки и профориентационной работы КБГУ позволяет нам сформулировать ряд дополнительных мер, направленных на сокращение оттока молодых людей из республики. Остановимся кратко на каждом из них.

1. Подготовка кадров в регионах должна осуществляться на основе регионального заказа. При этом должны учитываться социально-экономические, демографические и инвестиционные факторы развития региона [3]. Системные вызовы, вставшие перед российской экономикой, являются отражением, как мировых тенденций, так и внутренних барьеров развития. Один из них – усиление роли человеческого капитала, выступающего основным фактором экономического развития. Ответ на этот вызов в условиях регионов связан с преодолением негативных тенденций, обусловленных рассогласованием образовательных программ и потребностей рынка труда. Это приводит к разрыву между системой образования и проблемами социально-экономического развития, как регионов, так и в целом страны.

2. Создание системы профессиональной ориентации, организации профессиональных проб, а также постшкольного сопровождения обучающихся через институт «двойного» наставничества. В отличие от традиционного наставничества, при двойном наставничестве взаимодействие с субъектами профессионального самоопределения одновременно осуществляют представители вуза и работодателя. Такая система предоставляет школьнику возможность осознанного выбора профессии, ее апробации и дальнейшего трудоустройства по избранной сфере профессиональной деятельности. В нашем университете уже с прошлого года реализована аналогичная система в области подготовки IT-специалистов.

Реализация этого проекта стала возможной благодаря сотрудничеству университета с компанией ITV, занимающейся производством программного продукта. Ниже приводится обращение к детям Генерального директора этой компании Мурата Алтуева: «Сейчас большинство молодых ребят, которые хотят получить современную востребованную профессию, стремятся после школы уехать из Кабардино-Балкарии. В первую очередь потому, что не видят здесь для себя перспектив. Мне очень хочется, чтобы эта ситуация изменилась. Чтобы у ребят появилась

возможность получить профессию, работать и жить в родной республике. Первый образовательный проект нашей компании, связанный с привлечением на практику заинтересованных студентов КБГУ уже успешно работает. Сегодня мы даем старт новому проекту «Япрограммист», нацеленному на заинтересованных школьников 6-11 классов. Для ребят республики, которые хотели бы стать программистами, мы строим профессиональную лестницу: школа («Япрограммист») – университет (практика в компании ITV) – работа в офисе компании ITV в Нальчике» [4].

3. Предоставление всем желающим получения бизнес образования по ускоренным программам с целью обеспечения самозанятости студентов после завершения учебы в университетском комплексе на программах высшего или среднего специального образования. Для реализации этого мероприятия необходимо наличие устойчивой долгосрочной политики государства по вовлечению бизнеса и гражданского общества в решение проблемы оттока талантливой молодежи из регионов. Очень важно, чтобы были созданы со стороны всех государственных институтов благоприятные условия для развития малого и среднего бизнеса. Наличие таких условий – необходимая предпосылка закрепления молодежи в регионах.

4. Предоставление льготных условий при решении жилищного вопроса молодым специалистам, решившим связать свою профессиональную деятельность с потребностями регионального рынка труда. Такая мера позволит удержать талантливую молодежь на малой Родине и повысить качество человеческого потенциала, столь необходимого для развития экономики в наукоемких отраслях.

Таким образом, мы видим, что решение проблемы оттока талантливой молодежи из регионов может быть найдено только на государственном уровне. Необходимо повысить экономическую и социально-культурную привлекательность регионов. Конечно же, важное место в системе мероприятий по их поддержке и профессиональной самореализации отводится вузам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юдина Т.Н. Миграция: словарь основных терминов: Учеб. пособие. М.: Издательство РГСУ; Академический Проект, 2007. 472 с.
2. Краткие результаты исследования АНКOPa – 2015 «Мобильность населения в России» [Электронный ресурс]. URL: https://www.ancor.ru/Mobility_Brief.pdf (дата обращения: 1.05.2018)
3. Филимоненко И.В., Разнова Н.В. Концепция формирования регионального заказа на подготовку специалистов с учетом изменений социально-экономической, демографической и инвестиционной ситуаций // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. №4 (11). Часть 2. С. 50-55.
4. Официальный сайт Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова. Программист. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kbsu.ru/programmist/> (дата обращения: 1.05.2018)

1. Yudina T.N. Migration: dictionary of basic terms: Textbook. allowance. Moscow, Publishing house RGSU; Academic Project, 2007. 472 p. (in Russian)
2. Brief results of the ANCOR study – 2015 "Mobility of the population in Russia" [Electronic resource]. URL: https://www.ancor.ru/Mobility_Brief.pdf (accessed 1 May 2018) (in Russian)
3. Filimonenko I.V., Raznova N.V. The concept of the formation of a regional order for the training of specialists, taking into account changes in socio-economic, demographic and investment situations. *International Scientific and Research Journal*. 2013. № 4 (11). Part 2. P. 50-55. (in Russian)
4. Official site of the Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov. Programmer. [Electronic resource]. URL: <http://www.kbsu.ru/programmist/> (accessed 1 May 2018) (in Russian)

Информация об авторах

Карашева Аксана Георгиевна

(Россия, г. Нальчик)

Доцент, кандидат экономических наук
Заведующий кафедрой экономики и менеджмента
в туризме, начальник управления по довузовской
подготовке и профориентационной работе
Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова
E-mail: karasheva05@inbox.ru

Насипов Артур Жабгиевич

(Россия, г. Нальчик)

Кандидат физико-математических наук, доцент
кафедры экономики и менеджмента в туризме,
директор Малой школьной академии при КБГУ
Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова
E-mail: alanda@rambler.ru

Information about the authors

Karasheva Aksana Georgievna

(Russia, Nalchik)

Associate Professor, PhD in Economic Sciences
Head of the Department of Economics and Management
in Tourism, Head of the Department for pre-university
training and career guidance work
Kabardino-Balkarian State University
named after H. M. Berbekov
E-mail: karasheva05@inbox.ru

Nasipov Artur Zhabagievich

(Russia, Nalchik)

PhD in Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor of the Department of Economics
and Management in Tourism, Director of the Small
School Academy. Kabardino-Balkarian State University
named after H. M. Berbekov
E-mail: alanda@rambler.ru



Оценка качества вариативного иноязычного образования в вузе

В статье рассматривается проблема оценки качества образовательной системы. Вариативное профессионально-ориентированное иноязычное образование в вузе проектируется с целью повышения качества иноязычной подготовки будущих выпускников на основе предоставления студентам совместно с преподавателями возможности выбора образовательного варианта, соответствующего личным и профессиональным потребностям студентов, особенностям когнитивного стиля. Оценка качества предлагаемой системы является необходимым механизмом внедрения вариативного иноязычного образования в массовую школу, его становления и развития. Анализ основных параметров системы, позволил отобрать значимые показатели, такие как развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, учебно-методическое обеспечение, образовательная среда. Оценка качества данных параметров позволяет оценить систему вариативного иноязычного образования в целом. Объективность обеспечивается многосторонней оценкой преподавателей региональных вузов, администрацией, экспертной оценкой представителей промышленности и производства.

Ключевые слова: качество образования, вариативное иноязычное образование, особенности системы, обеспечение качества, оценка формирования иноязычной коммуникативной компетенции, учебно-методическое обеспечение, образовательная среда, система оценки



Quality assessment of variative foreign language education in a higher school

The article deals with the problem of the quality assessing of an educational system. Variative profession-oriented foreign language education in a higher school is designed to improve the foreign language training quality of future graduates on the basis of providing students and teachers the opportunity to choose an educational option that meets the personal and professional needs of students, cognitive styles. Quality assessment of the proposed system is a necessary mechanism for the introduction of variative foreign language education in a mass school, formation and development of the variative system. Analysis of the system parameters allowed selecting significant indicators, such as the development of foreign language communicative competence of students, educational and methodical support and educational environment. Quality assessment of these parameters allows evaluating the system of variative foreign language education in general. Objectivity is provided by a multilateral assessment of teachers of regional universities, administration and expert evaluation of industry representatives.

Keywords: quality of education, variative foreign language education, features of the system, quality assurance, assessment of the foreign language communicative competence formation, educational and methodological support, educational environment, evaluation system

Вариативное профессионально-ориентированное иноязычное образование в высшей школе направлено на подготовку выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в иноязычном окружении. Сегодня профессиональная деятельность любого специалиста включает активное использование иностранного языка для целей деловой коммуникации, повышения квалификации, изучения и применения мирового опыта, что предполагает достижение высокого уровня владения иностранным языком. Овладение профессионально-ориентированным иностранным языком в условиях вариативности основывается на развитии индивидуальных способностей студентов, учете когнитивных особенностей, а также интересах и личностных познавательных потребностях путем предоставления обучающимся свободы выбора привлекательного образовательного варианта из многообразия форм, методов и средств изучения иностранного языка.

Особенности организации системы вариативного иноязычного образования заключаются в выявлении показателей, составляющих данные алгоритма выбора варианта, осуществлении студентами активной лингвосамообразовательной деятельности, решении квазипрофессиональных задач в аудиторной работе. С научно-методической стороны, значимой для организации является разработка вариантов, осуществление методической поддержки студентов, контроля, оценки и корректировки результатов образовательной деятельности.

Вариативное иноязычное образование реализует основные принципы образования в высшей школе, а именно, профессиональная направленность, личностное развитие, возможность осуществления индивидуальной образовательной траектории, что обуславливает вовлеченность обучающихся в образовательный процесс и повышение качества иноязычной подготовки в целом. Внедрение вариативной системы в массовую практику предполагает оценку качества подготовки, сравнение с другими инновационными проектами в высшей школе, выявление сильных и слабых сторон, коррекцию и развитие системы. Оценка качества призвана определить целесообразность, конкурентоспособность и эффективность предлагаемой системы, оценить управление системой и качество результата деятельности.

Качество иноязычной подготовки определяется достижением результата, отвечающего требованиям общества и государства, отраженным в Законе об образовании и Федеральных государственных образовательных стандартах, стандартам профессиональной деятельности, а также запросам личности, выбирающей данный вуз и направление подготовки. Гарантией качества является «соответствие рабочих программ, материальных ресурсов, научно-методического

обеспечения предъявляемым требованиям» [1]. Для оценки соответствия привлекаются представители региональных производственных предприятий и общественности, что определяет «открытость» образовательной системы [2]. В деятельность вуза активно внедряются системы управления качеством, основанные на планомерном само обследовании и самооценки вуза, призванные укрепить репутацию вуза [3].

Являясь интегративным понятием, «качество образования» включает такое свойство образовательной деятельности, как качество образовательных достижений обучающихся, то есть «изменения в личности, происходящие под влиянием образовательного процесса» [4]. В сложившейся системе иноязычного образования формированию и развитию подвергается иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся, максимально возможное повышение уровня которой в период обучения в вузе является индикатором качества иноязычной подготовки. Проблема измерения и оценки развития иноязычной коммуникативной компетенции до сих пор остается одной из обсуждаемых в научно-методической литературе, актуальной и вызывающей поиски новых подходов к ее решению.

Таким образом, оценка качества вариативного иноязычного образования включает: динамику развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов, соответствие учебно-методического обеспечения, качество образовательной среды. Рассмотрим данные показатели подробно.

1. Развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. В соответствии со сложившейся теоретико-методологической основой иноязычного образования коммуникативная компетенция измеряется, оценивается и соотносится с определенными уровнями владения иностранным языком. Ориентирами выступают уровни Европейской шкалы владения иностранным языком, принятые в качестве единых унифицированных маркеров развития компетенции во всем мире. Критериями оценки уровней являются навыки и умения осуществления речевой деятельности для достижения конкретных целей. Измерение динамики развития осуществляется путем установления входящего и исходящего уровня владения иностранным языком, при этом значимыми являются не только языковые умения, но и метапредметные результаты, включающие планирование речевого и невербального поведения, умение работать в команде, выполнение логических операций (сравнение, анализ, классификация, установление аналогий, поиск информации и т.д.) [5].

Измерение уровня профессионально-ориентированной иноязычной компетенции должно осуществляться в деятельности при решении квазипрофессиональных задач, что позволяет

проявить и продемонстрировать сформированность субкомпетенций, совокупность которых отражает уровень иноязычной компетенции в целом [6]. В условиях вариативности формирования субкомпетенций, с учетом ступени подготовки в вузе, уровня подготовки обучающихся, преемственности и достаточности уровня определенных субкомпетенций, оценке в квазипрофессиональной иноязычной деятельности подвергается не только совокупность иноязычной коммуникативной компетенции, но и в соответствии с практическими задачами, отдельные формируемые субкомпетенции. Оценка осуществления деятельности может реализоваться различными способами, как отмечает И.А. Мазаева, оптимальным способом является критериально-ориентированная оценка, где на основе «заранее определенных критериев и установленных стандартов» представляется возможным определить уровень умений и навыков на основе сравнения «наблюдаемого поведения» с существующим образом и качеством выполняемой деятельности [7].

Определенные в профессиональных стандартах типовые задачи, решаемые в иноязычном окружении, подробно детализируются. Уточняются коммуникативные задачи, виды деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование), способы решения, языковой материал. Отметим, что при вариативном изучении иностранного языка, набор языкового материала будет различаться, поэтому представляется возможным определить минимум частотных языковых единиц, необходимых для достижения коммуникативной задачи, разнообразие лексических и грамматических конструкций будет свидетельствовать о более высоком уровне иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. По каждому из проверяемых и оцениваемых аспектов речевой деятельности выделяются дескрипторы, характеризующие степень сформированности навыка или умения, разрабатывается шкала оценивания. Данный вид оценки иноязычной коммуникативной компетенции студентов способствует организации образовательного процесса в соответствии с профессиональными потребностями в овладении иностранным языком, выступает ориентиром самостоятельной работы студентов, обеспечивает механизм «единого объективного и надежного оценивания» динамики развития компетенции [7], а также определяет требования к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса.

2. Учебно-методическое обеспечение вариативного иноязычного образования. Овладение профессионально-ориентированным иностранным языком на всех ступенях образования в вузе включает практико-ориентированную деятельность на основе аутентичных материалов, широко представленных в сети Интернет. Подготовительный этап к самостоятельной работе

с аутентичными иноязычными материалами реализуется при работе с учебными пособиями, специальным образом разработанными для студентов определенного направления подготовки. Учебные пособия должны гарантировать овладение необходимым минимумом знаний, умений и навыков, необходимых для решения типовых квазипрофессиональных задач в иноязычной деятельности в рамках изучаемого курса, ориентировать на возможный максимум. Предоставление свободы выбора содержания, методов и средств овладения иностранным языком реализуется в плоскости минимум-максимум, где минимум представляет собой ядро образовательного варианта и является обязательным к изучению, так как обеспечивает нижний порог сформированности компетенции и обеспечивает выполнение государственных стандартов.

Оценка качества учебных пособий призвана обеспечить эффективную организацию аудиторной контактной и самостоятельной работ обучающихся. Исходя из особенностей черт вариативного образования, с учетом современных сформированных представлений в методике преподавания иностранных языков, возможно уточнить критерии оценки качества учебной литературы:

- наличие достаточного количества типовых квазипрофессиональных ситуаций с уклоном на формирование отдельных иноязычных субкомпетенций, а также активизации иноязычной коммуникативной компетенции в комплексе и взаимосвязи ее компонентов;
- демонстрация различных способов решения представленных задач;
- жанровое разнообразие аутентичного материала;
- наличие обязательного минимума языковых единиц для выполнения определенных коммуникативных функций;
- указание векторов самостоятельной работы в направлении максимума развития компетенции;
- наличие заданий и тестов на самопроверку и самоанализ самостоятельной работы.

Соответствие учебных пособий вышеперечисленным критериям и достижение максимального показателя по каждому пункту обуславливает качество данного вида учебных изданий.

Необходимым компонентом учебно-методического обеспечения являются методические рекомендации по организации самостоятельной работы обучающихся, призванные оказать поддержку в организации самообразовательной деятельности. В методических рекомендациях должны быть представлены рекомендации по поиску иноязычных источников в сети Интернет, безопасному использованию Интернет ресурсов [8], применению различных учебных стратегий в разных видах речевой деятельности на иностранном языке (чтение, письмо, аудирование, говорение), а также метакогнитивные и компетен-

саторные стратегии, рекомендации по выполнению устных и письменных заданий, подготовке к экзамену.

3. Образовательная среда. Актуализация иноязычной коммуникативной компетенции студентов реализуется в иноязычной деятельности, следовательно, должно быть представлено соответствующее окружение, обладающее потенциалом для реализации мотивационного, когнитивного и деятельностного аспектов компетенции. Качество образовательной среды оценивается исходя из критериев, свидетельствующих об активизации данных компонентов:

- *мотивационный компонент* – знакомство с национальными ценностями, нормами профессионального общения, культурой страны изучаемого языка, особенностями профессиональной деятельности в разных странах, с современными мировыми достижениями в приобретаемой профессии;

- *когнитивный компонент* – наличие ресурсов для получения и обмена информацией, статусно-ролевые характеристики партнеров по общению, возможность творчества и самореализации, определения своего уровня владения иностранным языком, анализа и самооценки; установления дальнейших задач в лингвосамообразовании;

- *деятельностный компонент* – участие в иноязычном общении в приемлемых формах для студентов с различным уровнем владения иностранным языком, в различных ситуациях общения, активизирующих как отдельные иноязычные субкомпетенции, так коммуникативную компетенцию в целом; выполнение различных ролей в командной и индивидуальной работе [9].

Реализация компонентов в среде осуществляется в организации профессионально ориентированных, научно-исследовательских мероприятий различных уровней (внутри группы, курса, факультета, вуза, межвузовский уровень, встречи с работодателями и представителями зарубежных компаний, волонтеров, иностранных студентов, всероссийский и международный уровни),

предоставлении студентам возможности практического применения получаемых знаний, навыков и умений [10].

Качество образовательной среды характеризуется присутствием всех компонентов и потенциалом их максимального раскрытия. Объективность оценки качества иноязычного образования обеспечивается регулярным мониторингом состояния образовательного процесса, сбором количественных и качественных показателей и их анализом. Важной характеристикой системы оценки является ее многосторонность – самооценка кафедры иностранных языков, оценка выпускающих кафедр, экспертного сообщества, включающего представителей региональных вузов и работодателей. Целью получения оценки качества является достижение высоких показателей, управление качеством, соответствие запросам региональных работодателей, получение общественной обратной связи по улучшению либо корректировке образовательной системы [11]. Данная интегративная оценка способствует открытости и динамике развития системы вариативного иноязычного образования в условиях массовой высшей школы.

В заключении отметим, что качество вариативного профессионально-ориентированного иноязычного образования в высшей школе на отдельных ступенях и в виде многоуровневой преемственной и непрерывной системы ориентировано на выполнение государственных стандартов, удовлетворение запросов региональных предприятий, индивидуальных потребностей личности. Качество оценивается по определяющим образовательный процесс параметрам: качественному формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, наличию соответствующего учебно-методического обеспечения, созданию образовательной среды. Достижение высоких показателей параметров обуславливает становление системы вариативного образования и качественной иноязычной подготовки выпускников вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Похолков Ю., Чучалин А., Могильницкий С., Боев О. Обеспечение и оценка качества высшего образования // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 12-27.
2. Гитман Е.К., Данилов А.Н., Столбова И.Д. Оценка открытости образовательной системы вуза на основе синергетического подхода // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. 2017. № 2 (368). С. 321-327.
3. Prisacariu A. New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. № 180. pp. 119-126.
4. Ершова О.В., Мишурина О.А. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 49-52.
5. Викулина М.А., Вилкова Л.В. Качество школьного иноязычного образования и стандарты нового поколения // Перспективы науки. 2013. № 11 (50). С. 15-19.
6. Бартош Д.К. Оценка качества иноязычного образования как фактор повышения уровня образовательных результатов студентов // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 47-53.
7. Мазаева И.А. Формы оценивания профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности (критериальное оценивание) // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 5 (32). С. 84-89.
8. Максаев А.А. Этапы развития социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся в процессе их участия в международных языковых культуроведческих проектах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 6 (134). С. 63-74.

9. Гурвич А.В. Коммуникативная компетенция как базисный критерии оценки качества иноязычного образования студентов-переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010. № 12 (188). С. 86-90.
10. Леушин И.О., Леушина И.В. Организация практической подготовки поликомпетентного выпускника технического вуза // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 93-98.
11. Атабекова А.А., Белоусов А.А., Горбатенко Р.Г. Аудит языковой подготовки в вузе как инструмент повышения конкурентоспособности учебного заведения и его выпускников на рынке труда // Наука и бизнес: пути развития. 2014. № 9 (39). С. 55-59.

REFERENCES

1. Poholkov Yu., Chuchalin A., Mogilnickiy S., Boev O. Quality assurance and evaluation in higher education. *Higher education in Russia*. 2004. no. 2. pp. 12-27 (in Russian).
2. Gitman E.K., Danilov A.N., Stolbova I.D. Assessment of Openness of Educational System of the University on the Basis of Synergetic Approach, *News of higher educational institutions. Technology of textile industry*, 2017, no. 2 (368), pp. 321-327 (in Russian).
3. Prisacariu A. New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 2015, no. 180, pp. 119-126.
4. Yershova O.V., Mishurina O.A. Quality of education at technical university as the pedagogical problem. *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2014. no. 4 (19). pp. 49-52 (in Russian).
5. Vikulina M.A., Vilkova L.V. Quality of foreign language teaching at school and new generation standards. *Science Prospects*, 2013, no. 11 (50), pp. 15-19 (in Russian).
6. Bartosh D.K. Evaluation of the quality of foreign language education as a factor in improving the level of educational results of students. *Pedagogics and psychology of education*, 2016, no. 2. pp. 47-53 (in Russian).
7. Mazaieva I.A. The competence-based focused forms of estimation of professional foreign-language communicative competence (criteria estimation). *Vestnik MGIMO-University*, 2013. no. 5 (32). pp. 84-89 (in Russian).
8. Maksayev A. Stages of development of learners' sociocultural and speaking skills via participation in international language cultural projects. *Vestnik of Tambov University. Series: Humanities*, 2014, no. 6 (134). pp. 63-74 (in Russian).
9. Gurvich A.V. Communicative competence as the basic criterion of quality evaluation of interpreter student's foreign language education. *Bulletin of South Ural state University. Series: Education. Pedagogical science*, 2010, no. 12 (188), pp. 86-90 (in Russian).
10. Leushin I.O., Leushina I.V. Organization of practical training of poly-competent graduates at technical university. *Higher education in Russia*, 2017, no. 2. pp. 93-98 (in Russian).
11. Atabekova A.A., Belousov A.A., Gorbatenko R.G. University-based foreign language training audit as a tool to improve the institutional landscape and graduates competitiveness on the labor market. *Science and Business: Development ways*, 2014, no. 9 (39), pp. 55-59.

Информация об авторе

Тимкина Юлия Юрьевна

(Россия, Пермь)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков

Пермский государственный аграрно-технологический
университет имени академика Д.Н. Прянишникова

E-mail: timkinaj@mail.ru

Information about the author

Timkina Yuliya Yurevna

(Russia, Perm)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign
languages. Perm State Agro-Technological University
named after Academician D.N. Pryanishnikov

E-mail: timkinaj@mail.ru



А. С. МАЙОРОВА, Ю. Н. СИНИЦИНА

Особенности обучения фонетике английского языка детям с дисграфией и дислексией

В данной статье рассмотрена проблема обучения фонетике английского языка детям с дисграфией и дислексией. Были описаны основные виды дислексии и дисграфии, а так же возможные причины их возникновения. Автором рассмотрены основные трудности, с которыми может столкнуться учитель при работе с данной категорией учащихся и описаны основные методы работы, направленные на формирование специальной коммуникационной среды при общении учителя, учеников и ребенка с дислексией. Автор поясняет, что дети, у которых обнаружилась дислексия и дисграфия, имеют существенные проблемы при чтении, говорении и написании. Они пропускают нужные звуки и добавляют лишние, искажают звучание слов, делают множество грамматических ошибок. Им сложно адаптироваться в социальной среде и общаться со сверстниками. Автором рассмотрены некоторые меры, которые помогут ребенку с дислексией справиться с вышеперечисленными трудностями, а так же поспособствуют развитию фонематического восприятия фонем английского языка и их правильную артикуляцию при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: фонетика, речь, методы обучения, иностранный язык, фонетические особенности, дислексия, дисграфия, обучение



A. S. MAIOROVA, YU. N. SINITSINA

Features of teaching English phonetics to children with dysgraphia and dyslexia

This article is devoted to the problem of teaching phonetics of English to children with dysgraphia and dyslexia. There were described the main types of dyslexia and dysgraphia and possible causes of their occurrence. The article treats of some difficulties that a teacher may face when he works with this category of students. The author describes the main methods of teaching, aimed at the formation of a special communication environment between teachers, students and a child with dyslexia. Children with dyslexia and dysgraphia have significant problems. Dyslexia is not simply a reading disorder. Dyslexics may have special needs in all areas of language, including spelling, writing, reading, pronunciation, and other disciplines involving sequencing, such as mathematics. They miss the right sounds and add extra, distort the sound of words, make a lot of grammatical mistakes. They find it difficult to adapt in a social environment and to communicate with peers. The author reviewed some useful techniques which will help a child with dyslexia to learn a foreign language and to develop phonemic perception of English phonemes and their correct articulation during the process of learning a foreign language. The author claims that dyslexia is an inherited condition resulting from a physical difference in the brain. There were found a brief description of the learning difficulty as well as related signs and symptoms.

Keywords: phonetics, speech, teaching methods, foreign language, phonetic features, dyslexia, dysgraphia, teaching

На сегодняшний день невозможно представить нашу жизнь без образования. Являясь важной и определяющей сферой общественной жизни, образование отражает развитие информационного общества. Иностранные языки играют очень важную роль в нашей жизни, они тренируют мозг и расширяют наш кругозор, позволяют узнать традиции и обычаи другого народа, расширяют возможности общения, но главное являются неотъемлемой частью современного образования. В дошкольном и младшем школьном возрасте иностранный язык рассматривается как средство формирования интеллекта ребёнка и развития его способностей, улучшает память, развивает воображение, внимание. Язык – средство общения. Это возможность, осуществляя коммуникативную функцию, передавать любую информацию и сообщения о предметах. Так же он служит средством общения и орудием мышления.

В последнее время можно заметить, что количество детей, имеющих речевые дефекты, постоянно растёт. Раннее обнаружение данной проблемы у детей дошкольного и школьного возраста позволяет исправить имеющиеся дефекты с логопедической помощью с целью предотвратить возникновение дисграфии и дислексии [3, с.26]. Все больше и больше детей и взрослых нуждаются в помощи в обучении чтению, произношению, выражению своих мыслей на бумаге и адекватному использованию грамматики. Дислексический ребенок может страдать и чувствовать неприязнь со стороны своих сверстников в школьной среде, потому что он испытывает трудности в обучении. Находясь дома, гораздо меньше шансов, что ребенок почувствует страх, поэтому проблемы, которые дислексические дети часто пытаются преодолеть легче решать в домашних условиях. Много можно сделать, чтобы облегчить это, интегрируя ребенка в классную среду (которая является преимущественно учебной средой), где он / она может чувствовать себя комфортно и развивать уверенность и самоуважение.

Изучение иностранного языка – сложная задача, и для таких детей это вдвойне сложно. Прежде всего, в данной ситуации важно желание и мотивация ученика. Задача учителя в таком случае – вовремя обратить внимание на имеющиеся проблемы у ребёнка, как можно скорее начать работу, направленную на их устранение.

Для начала нужно разобраться что обозначают понятия дисграфия и дислексия.

Под дисграфией понимается особое нарушение письма. Данная проблема может возникнуть у ребёнка при нормальном развитии интеллекта. Именно поэтому большинство родителей не заостряют на этом внимания и принимают нарушение за обычные грамматические ошибки или за недостаточный уровень знаний.

К сожалению, дисграфия не проявляется самостоятельно, чаще всего она идет в паре с дис-

лексией или же сопровождается задержкой психо-эмоционального развития.

Ребенок с дисграфией совершает одни и те же ошибки, связанные со смещением или заменой букв, может наблюдаться неровный почерк, а буквы будут убежать под строку, учащиеся не используют заглавные буквы и знаки препинания. Данный симптом не имеет ничего общего с незнанием орфографических правил. Это объясняется не до конца сформированной высшей психической деятельностью, которая принимает участие в процессе письма, что доставляет ребенку множество проблем.

Как понять, что у ребёнка дислексия? Как правило, у детей, имеющих речевые проблемы, возникают трудности с овладением письмом, чтением, подсчетом, с усвоением и пониманием текстов, хромает логическое мышление. Существуют следующие виды дислексии: фонематическая; семантическая; аграмматическая; оптическая; мнестическая. В отличие от дисграфии, обнаружить дислексию у ребенка совсем несложно. Попросите ребёнка прочитать небольшой текст. Задайте несколько вопросов на понимание этого текста. Попросите его записать текст под вашу диктовку. Прочитайте ему небольшой текст вслух и попросите пересказать. Дети, имеющие данную проблему, испытывают определённые трудности при чтении, им очень сложно пересказывать прочитанный текст, так же они делают множество ошибок при списывании, не различают рифмы, у них может обнаружиться заикание. Дислексию у дошкольников сложнее диагностировать, чем в старшие годы, потому что многие ее симптомы являются общими для всех дошкольников. Чем больше симптомов присутствует и чем дольше они сохраняются, тем больше вероятность того, что вашему ребенку может понадобиться помощь. Дислексия характеризуется сочетанием признаков и отсутствием прогресса с течением времени, дети могут начать говорить позже, чем их сверстники.

Дислексия так же сопутствуется такими симптомами, как невнимательность, отвлекаемость, проблемы с запоминанием математических фактов, хезитарная речь; трудность в нахождении правильных слов, чтобы выразить себя. Ребёнок может испытывать страх идти в школу. При совокупности трёх и более признаков ребёнка необходимо показать специалисту [7, с.58].

Если вовремя не обнаружить подобные дефекты, это повлечет за собой серьёзные проблемы. Взрослые с подобным дефектом не в состоянии сочинить поздравительную открытку или короткое письмо, они стараются найти работу, где не надо ничего писать.

Как обучить ребёнка с дислексией и дисграфией иностранному языку?

Учителя иностранного языка часто не имеют достаточного понимания природы дислексии и трудностей, которые она вызывает при изучении

иностранный язык, и не знакомы с соответствующими методиками и методами обучения иностранному языку студентам с дислексией. Поэтому подготовка учебных материалов для этой целевой группы языковых учащихся является своевременной и крайне необходимой.

У людей с дислексией возникают сходные трудности, но она может быть легкой, умеренной или глубокой, может повлиять на другие области обучения, в том числе и на способности к изучению иностранного языка. Чтобы научить детей хорошему произношению на английском языке, необходимо проводить систему тренировочных упражнений на развитие фонематического восприятия фонем английского языка и их правильную артикуляцию. Большую эффективность при устранении данного дефекта будут иметь регулярные тренировки, которые представляют собой ежедневное повторение проблемных звуков, речевую зарядку, словарный диктант и фонетический разбор слов [5, с.58]. Таким образом, одной из мер, направленных на исправление данного дефекта является тренировка речевого слуха и буквенного зрения. Ребенок должен усвоить, как произносятся определенные звуки и какой букве при письме этот звук соответствует [4, с. 76].

При обучении иностранного языка детей с дислексией нужно уделять больше внимания таким методам как ролевая игра, письмо и другие виды групповой активности, например, специально организованная игра, которая позволяет задействовать внутренние мотивы овладения языком, побуждает детей к речевым действиям. К упражнениям для развития слуха фонемы на английском языке относятся: «Поймай звук», «Тихий гром», «Звук потерян», «Угадай, кто я «Правильно-неправильно» и [2, с.18]. Так же нужно иметь в виду, что при изучении иностранного языка мы можем столкнуться с тем, что существуют звуки, сходные по артикуляции. В таком случае сопоставление звуковой системы английского языка с русским позволяет создать методическую типологию звуков, которая помогает учителю правильно организовать ознакомление и тренировку нового звука в речи, а у детей с ФФНР воспитывает умение отличать фонемы английского языка от сходных по звучанию или артикуляционному укладу русских звуков. Сопоставляя звуки, учитель помогает работать над дикцией, четким и ясным произношением каждого звука в отдельности, а так же слов и словосочетаний, благодаря этому развиваются навыки речевого дыхания, плавность и слитность произношения.

Участие в коммуникативной деятельности является важным аспектом социального развития. Языковой класс неизбежно расширит горизонты учащихся, поскольку их понимание других культур и сообществ будет развиваться. Учащиеся и их родители должны понимать, что для них

процесс изучения не родного языка будет более длительным и последовательным, чем для других. Это объясняется тем, что дети с дислексией могут испытывать трудности в различных областях, включая скорость обработки информации, поиск слов и краткосрочную память. Успешное изучение языка, скорее всего, будет зависеть от личности и методов обучения учителя и от воспринимаемой актуальности языка как от фактического выбора языка.

Еще одним вспомогательным действием будет использование флэш-карточек, которые будут способствовать быстрому запоминанию слов, полезно будет добавление цвета и изображения. Чтобы помочь запомнить порядок слов, поместите фразу на карточку, разделите карточку на отдельные слова, смешайте их и соберите полную фразу заново. Используйте мультисенсорное обучение [6, с.66].

Сравнительно недавний метод – использование разных оттенков одного и того же цвета для различения мужских и женских существительных и использования других цветов для представления разных частей речи [1, с.26].

Если произношение является источником трудностей, попросите учителя записать некоторые слова в MP3-файл, мобильный телефон или планшет, чтобы можно было тренироваться дома. Если же ребенок не воспринимает определенные звуки на слух, записать некоторые практические упражнения, которые можно практиковать дома.

Иногда, чтобы запомнить слово, можно найти ассоциацию с визуальным изображением. Попробуйте помещать изображения рядом со словами, и изображение может быть вызвано быстрее, чем фактическое слово. Ключевым моментом здесь является выяснение того, что работает для человека.

Работа над исправлением дисграфии должна проходить в комфортных для ребенка условиях. На занятиях он должен получать только позитивные эмоции. Ни в коем случае нельзя повышать на него голос и заставлять переписывать текст несколько раз. Такой процесс может вызывать неприязнь и нежелание записывать что-либо. Детям с дисграфией и дислексией также предлагается выполнять упражнение, суть которого заключается в том, чтобы вставить пропущенные. Если учитель жалуется на низкую успеваемость ребенка, которая связана с неправильным прочтением или написанием слов, родителям необходимо уделить должное внимание данной проблеме и обратиться к специалисту для диагностики. Для устранения дисграфии детям рекомендуют тренировать моторику рук при помощи лабиринтов – ребенку необходимо безотрывно провести линию. Эффективными считаются контурные упражнения. В таком случае ребенку необходимо вычеркнуть из объемного текста заданную букву. Адаптировать таких детей к зву-

кам иностранного языка – очень сложная задача. Особенно трудно сопоставить звуки и буквы. Так же фонологическое сознание ребенка настраивается на звуки родного языка, поэтому детям может быть трудно различать звуки нового языка. На практике показано, что при обучении иностранного языка, детям с дислексией помогает более структурированный подход [8, с.256].

Подводя итог, стоит отметить, что за последние годы значительно увеличилось количество исследований по дислексии, и новые данные далеко не окончательны. Исследователи обнаружили некоторые возможные причины возникновения дислексии, но не все они были полностью подтверждены. Несмотря на существование многих теорий, касающихся этиологии дислексии, факторы, ответственные за определенные трудности в обучении, включают в себя: генетические, экологические и неврологические (такие как нарушение головного мозга, деформация, дисфункция и отсталость, анатомические различия мозга и размер полушарий), расстройства, происходящие в пренатальном периоде, нарушения сенсорного восприятия и двигательных

функций и проблемы слуха в раннем детстве. Тем не менее, на сегодняшний день эта проблема является актуальной, и мы не должны закрывать глаза на ее решение. Чтобы обучение ребёнка было эффективным и приводило только к положительным результатам, нужно чтобы образовательный процесс соответствовал потребностям ребенка, важно видеть его или ее как целого человека с индивидуальными сильными и слабыми сторонами. Понимание специфических трудностей ученика и то, как они могут повлиять на производительность ученика в классе, может позволить учителю принять методы и стратегии обучения, чтобы помочь ребенку с дислексией успешно интегрироваться в классную среду. При работе с дислексиком, преподаватель должен использовать гибкий структурированный подход, который поможет конкретному ученику, а не ожидать, что все дети должны учиться одинаково. Их способности не должны измеряться исключительно на основе их трудностей с приобретением навыков грамотности. Дети с дислексией, как и все дети, преуспевают в одной области знаний и имеют проблемы в другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкина М.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников: Обзор теоретических позиций // Иностранные языки в школе. 1990. № 1.
2. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логопедические игры и задания. СПб.: КАРО, 2008.
3. Винникова И.В. Игры на развитие психических процессов // Начальная школа. 2002. № 3. С. 26.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991.
5. Кобышева А.В., Английский язык. Современные методы обучения. 2007. 352 с.
6. Кобышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006. 192 с.
7. Марченко А.В. Методические основы обучения фонетике английского языка [Текст]. М.: Московский педагогический государственный университет, 2016. С. 58-59.
8. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. М.: Владос, 1994.
9. Китаева Н.Н., Николаева И.А. Особенности преодоления дислексии у учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-preodoleniya-disleksii-u-uchaschihsya-shkol-s-uglublennym-izucheniem-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 27.06.2018).
10. Митник Л. Обучение английскому языку детей с признаками дислексии в многоязычной среде: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. М., 2000. 194 с.

REFERENCES

1. Belkina M.Yu. Teaching a foreign language for preschool children: A review of theoretical positions. *Foreign languages at school*. 1990. no. 1. (in Russian)
2. Bystrova G.A., Sizova E.A., Shuiskaya T.A. Logopedic games and tasks. Saint-Petersburg, KARO Publ., 2008. (in Russian)
3. Vinnikova I.V. Games for the development of mental processes. *Elementary School*. 2002. No. 3. P. 26. (in Russian)
4. Winter I.A. Psychology of teaching a foreign language in school. Moscow, Education Publ., 1991. (in Russian)
5. Konysheva A.V. English. Modern methods of teaching. 2007. 352 p. (in Russian)
6. Konysheva A.V. Game method in teaching a foreign language. Saint-Petersburg, KARO Publ., Mn.: Publishing House "Four Quarters", 2006. 192 p. (in Russian)
7. Marchenko A.V. Methodical bases of teaching phonetics of English [Text]. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2016. pp. 58-59. (in Russian)
8. Seliverstov V.I. Speech games with children. Moscow, Vlados Publ., 1994. (in Russian)
9. Kitaeva N.N., Nikolaeva I.A. Features of overcoming dyslexia in schoolchildren with in-depth study of foreign languages // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2013. no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-preodoleniya-disleksii-u-uchaschihsya-shkol-s-uglublennym-izucheniem-inostrannyh-yazykov> (date of circulation: June 27, 2013). (in Russian)
10. Mitnik L. English language teaching for children with signs of dyslexia in a multilingual environment: Dis. PhD Ped. Sci. 13.00.02. Moscow, 2000. 194 p. (in Russian)

Информация об авторах

Майорова Анастасия Сергеевна

(Россия, Краснодар)

Магистрант 2 курса

Краснодарский государственный институт культуры

E-mail: mayorovanastia@mail.ru

Синицына Юлия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры

русского и английского языков и литературы

Краснодарский государственный институт культуры

E-mail: tiida07@yandex.ru

Information about the authors

Mayorova Anastasia Sergeevna

(Russia, Krasnodar)

Secondary year master degree

Krasnodar State Institute of Culture

E-mail: mayorovanastia@mail.ru

Sinitsyna Yuliya Nikolaevna

PhD in Philology, Associate Professor of the Department

of Russian and English Languages and Literature

Krasnodar State Institute of Culture

E-mail: tiida07@yandex.ru



Особенности развития способности к рефлексии в обучении иностранному языку у гиперактивных детей

Изучение иностранного языка является сложным, многоэтапным процессом, в течении которого у учащихся возникают различные трудности ввиду различных причин. Чтобы помочь ученикам успешно справляться с этими трудностями и выявлять причины их возникновения, преподаватели используют различные подходы в обучении иностранному языку.

В данной статье речь пойдет об одном из самых прогрессивных подходов в обучении иностранным языкам – рефлексивном. В изучении языка важны не только умственные способности и хорошая память, но и самодисциплина, а также способность к самоанализу и самооцениванию. В основе всех этих качеств лежит рефлексия. Следовательно, чтобы обладать всеми этими умениями, перечисленными выше, необходимо развивать рефлексивные способности.

В статье раскрывается сущность рефлексивного подхода в обучении, объясняется необходимость его введения как для обучения обычных детей, так и для детей с СДВГ. Также предлагаются различные методы применения рефлексивного подхода и способы обучения детей с СДВГ рефлексии при изучении ими иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, рефлексивный подход, дети с СДВГ, способы обучения



Specific features of development of reflection ability of hyperactive children during foreign language studying

Foreign language studying is a complicated, multilevel process, during which many difficulties may arise because of different reasons. In order to help learners to deal with all these problems and find the causes of their occurring pedagogues use a variety of foreign language learning methods.

The main subject of this article is a reflective approach, which is one of the most progressive approaches nowadays. In language learning it is important to have not only mental abilities and good memory, but also such abilities as self-discipline, introspection and self-evaluation. Reflection is the main basis for all these qualities. So, in order to possess these abilities, it is important to develop reflexive abilities.

In this article the essence of reflective approach in foreign language studying is revealed, and the necessity of its introduction into the process of ordinary and hyperactive children's studying of foreign language is explained. There are also introduced different methods of reflective approach applying and ways of reflection teaching of hyperactive children while they study foreign language.

Keywords: foreign language, reflective approach, hyperactive children, ways of teaching

В настоящее время одной из наиболее важных целей современного образования становится обращение к личности, её развитию, самовоспитанию, самообразованию и саморазвитию. Поэтому главная задача всех обучающих заведений от школы до вуза – сформировать у обучающихся способность к рефлексии, а именно к рефлексивному контролю своей деятельности, который в свою очередь способен мотивировать и формировать умение учиться, раскрывать познавательные интересы и обеспечивать готовность к обучению.

В современной педагогике рефлексия обычно трактуется как «процесс и результат фиксации субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого» [1]. Также процесс рефлексии описывается как взаимооценка и взаимоотражение между всеми участниками педагогического процесса.

Между тем, в общем понимании рефлексия позволяет более глубоко осознать сильные и слабые стороны личности, а также определить настоящие убеждения и ценности [5]. Рефлексия способствует развитию самосознания, являющегося важным этапом личностного и профессионального роста. Более того, с помощью рефлексии можно обнаружить те способы и пути достижения цели, которые действительно работают на практике.

На сегодняшний день проблема формирования рефлексии является одной из главных в педагогике и психологии. Её достаточно активно обсуждают и изучают как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях, а также разрабатывают целые методики и тренинги, основанные на рефлексивном подходе.

Невозможно не согласиться с высказыванием Н.О. Деминой, которая говорит о том, что исследование структуры рефлексии, динамики ее развития представляет высокий интерес, поскольку позволяет подойти к пониманию механизмов формирования и развития личности. Мир рефлексии многообразен, богат и оригинален у каждого человека. Способность рефлексии дает возможность человеку создавать образ и смысл жизни, действий [2].

Существует также мнение о том, что «рефлексия – это показатель глубокого обучения, и там, где отсутствуют такие виды деятельности как рефлексия, возможно только поверхностное обучение.» [5]. Мы абсолютно согласны с данной точкой зрения, так как полагаем, что именно благодаря способности к рефлексии производится полное понимание и осознание своих собственных действий, а также происходит осмысление и переосмысление полученных знаний и умений.

Всем известно, что уроки иностранного языка обычно требуют от учеников большой концентрации внимания, напряжения и затраты умственных сил, чего трудно добиться, не облада-

дая способностью к рефлексии и рефлексивному контролю. В связи с этим большое количество современных ученых, преподавателей и методистов пытаются найти необходимые источники и ресурсы не только для улучшения занятий по иностранному языку, делая их более совершенными, эффективными и результативными, но и для развития в учениках необходимых рефлексивных умений и навыков, помогающих им активно и эффективно участвовать в процессе обучения.

Итак, когда лучше всего развивать рефлексия?

По мнению многих ученых, занимающихся данной проблемой, таких как А.А. Безяева, Г.Г. Ермакова, С.С. Кашлев и других, формировать и развивать рефлексия необходимо уже в школьном возрасте [11]. Это объясняется тем, что на данном этапе происходит переход от детства к юношеству и в связи с этим проявляются соответствующие изменения, которые наблюдаются в таких сферах как деятельность, сознание и осознание, в системе взаимоотношений, а также в формировании организма в процессе полового созревания. Все эти процессы безусловно влияют на психофизиологические качества подростка. Теперь ему необходимо понимать и оценивать себя, своё настроение, чувства, переживания, контролировать и регулировать свои действия и поступки, развивать и совершенствовать свой внутренний мир, а также учиться искусству общения, которое так важно в жизни любого молодого человека.

Возвращаясь к обучению иностранным языкам следует сказать, что развитая способность к рефлексии у учеников здесь играет очень важную роль по нескольким причинам. Во-первых, рефлексия в данном случае позволяет анализировать успехи учеников, определять их слабые и сильные стороны, и, следовательно, понимать на что нужно обратить больше внимания. А во-вторых, она способствует осознанию цели обучения, которая в свою очередь является мощным мотивационным фактором, побуждающим изучать иностранный язык.

Отсюда следует второй вопрос: как развить рефлексия у детей и подростков, изучающих иностранный язык?

Главная цель рефлексивной деятельности при изучении иностранного языка – выяснить, что действительно происходило на уроке, то есть выделить главное, обдумать и понять смысл занятия с помощью анализа. Тогда произойдет освоение и понимание учебного материала [6].

Ещё одной задачей рефлексии здесь является построение учащимися смыслового ряда, а также сравнение учащимися методов и способов, применяемыми ими самими и их товарищами.

В обучении иностранному языку выделяют разные виды рефлексии, которые могут быть использованы учениками на различных этапах урока. В зависимости от того, когда осуществ-

вляется рефлексивная деятельность, различают «текущую» и «итоговую» рефлексию, благодаря которым происходит осознание учащимися собственной деятельности или непосредственно в ходе учебного процесса или в конце него [3]. В зависимости от цели различают также рефлексию настроения и эмоционального состояния, рефлексию содержания учебного материала и рефлексию деятельности. Таким образом преподаватель может выбирать наиболее подходящий вид рефлексии и побуждать учеников использовать его в определённой ситуации.

Рефлексивная деятельность теснейшим образом взаимосвязана с процессом постановки целей. Когда ученик ставит перед собой цель своего образования, это подразумевает её достижение и как следствие рефлексию, то есть осознание и анализ средств достижения этой цели. При этом рефлексия здесь выступает не только в качестве заключительного, но и в качестве начального элемента. Сначала у учащегося появляются такие цели как «хочу получить хорошую оценку» или «хочу выучить 10 глаголов». Но затем с помощью преподавателя, который показывает ученикам более важные задачи, эти цели постепенно дополняются такими как «хочу научиться различать present simple и continuous» или «хочу сделать художественный литературный перевод стихотворения на английском языке» [7]. Таким образом, учащиеся формулируют три основных типа целей, необходимых для продуктивного образовательного процесса.

На наш взгляд, для того, чтобы научить учеников осуществлять рефлексивную деятельность, педагогам необходимо:

- 1) Позволять ученикам самим осуществлять выбор целей обучения, при котором обучающиеся смогут учесть свои способности и возможности;
- 2) Развивать способность у учеников самостоятельно определять причины своих успехов и неудач;
- 3) Формировать навык нахождения и определения проблем, а также умения решать их.

Важную роль в овладении рефлексивными навыками также играют следующие требования и условия: выполнение домашних заданий, так как данная деятельность активизирует учеников анализировать свои учебные действия; использование преподавателями различных инновационных видов контроля обучения, таких как портфолио, электронные дневники, проекты, презентации и др. (они более наглядно и понятно отображают успеваемость ученика, что позволяет ему лучше ориентироваться в своих результатах); определение учениками уровня своего учебного развития в конце каждого урока; осуществление самоанализа, а также анализа своей учебной деятельности, поиск причин неудач и проблем и способов их устранения [10].

Ещё одно правило, о котором необходимо помнить прежде всего преподавателям – это то,

что организация рефлексивной деятельности на уроках иностранного языка является двусторонним процессом. Это означает, что в осуществлении рефлексивной деятельности должны принимать участие и ученик и педагог. Поэтому очень важно, оценивая работу учащегося на уроке, учитывать его участие в образовательном процессе, обсуждать с ним его успеваемость и давать возможность ему самому анализировать свои результаты.

Однако, существует ряд проблем, с которыми приходится иметь дело при введении рефлексивного метода в процесс обучения. Наиболее серьёзной из них является то, что учащиеся зачастую не видят необходимость в анализе своего развития, не стремятся разобраться в причинах своих неудач, и, следовательно, не могут определить уровень своей успеваемости, осознать, что было сделано хорошо, а над чем ещё надо поработать. Особенно это проявляется у так называемых гиперактивных детей или детей с синдромом СДВГ. Главной их особенностью является повышенная активность, неусидчивость и зачастую рассеянность, что, безусловно, мешает не только осуществлению рефлексии, но и её обучению. В связи с этим возникают следующие вопросы: каковы особенности применения рефлексивного метода обучения иностранному языку к детям с СДВГ? Возможно ли обучить гиперактивных детей рефлексии?

Говоря о гиперактивных детях необходимо помнить, что процесс обучения с такими детьми требует определённого подхода. Ребенок с СДВГ реже всего учится по стандартным способам обучения. Важно отметить, что неусидчивость и невнимательность у таких детей не является преднамеренной, так как СДВГ является прежде всего синдромом, а не результатом неправильного воспитания. Но СДВГ не является страшным диагнозом, это лишь временная дисфункция лобных частей головного мозга, которые со временем, в любом случае, приходят в норму. Конечно, это физиология, однако, родителям и педагогом необходимо обратить на психологическое развитие такого ребенка. Для этого педагогам желательно либо иметь дополнительное психологическое образование (курсы переподготовки), либо сотрудничать с психологом, который будет направлять работу учителя, поможет выработать приемы взаимодействия в группе детского сада или в классе [4]. Почему же так важно построить определенный метод взаимодействия с гиперактивными детьми? Все дело в том, что такой ребенок, при не обращении внимания на его поведение, не способен будет в дальнейшем усвоить программу старших классов, а также программу высших учебных заведений, даже при высоких показателях умственных способностей.

Рефлексия у данных детей должна быть выработана, в основном, с помощью психологических и физических способов восприятия информации.

Дети с СДВГ практически не сидят на месте – им необходимо постоянно быть в движении. Таким образом, выходом из данной ситуации является разработка урока включающего в себя двигательные упражнения.

Важнейшим этапом развития рефлексии у данных детей является выработка мотивации к изучению нового материала. Сделать это непросто, однако необходимо, иначе в дальнейшем есть опасность утраты не частичного, а полного интереса к изучению. Прежде всего, нужно понимать, что ребенок с СДВГ требует от себя походов к психологу, повышенного внимания педагогов и родителей. Однако, присмотр психолога – это лишь одна из составляющих всего процесса правильной постановки обучения. Гиперактивные дети часто страдают от низкой самооценки. Желание утвердиться в обществе порождает неуместное поведение, а в более позднем возрасте – плохую успеваемость. Отсюда происходит обратная связь от низкой самооценки до плохих оценок – одно порождает другое. Следовательно, как и говорилось ранее, необходимо вводить иные методы обучения. Одним из способов является индивидуализация обучения. Дело в том, что не существует одной, определенной методики, которая бы подошла к каждому обучающемуся. Поэтому, педагог всегда обращает внимания, на то какие у него присутствуют ученики – их психологические особенности. В данном случае мы говорим именно о детях СДВГ, однако данный способ подойдет для выработки рефлексии и у обычных детей. Индивидуализация обучения – это предоставление ребенку достаточного широкого поля деятельности на уроке – выражение своего собственного «я» - выявление им самим наиболее подходящей методики обучения новому материалу. «Именно поэтому взрослому, обучающему ребенка или подростка с СДВГ, необходимо ориентироваться на учебные возможности каждого ученика, создавать условия самореализации, самостоятельности каждого ученика, помогать ученику раскрывать и максимально использовать опыт, который уже имеется у каждого, а не заставлять действовать по образу и подобию родителей или даже учителя». Ученику необходимо предоставлять выполнение упражнений различными способами, из которого он или она, в свою очередь, выберут для себя наиболее подходящий вариант. Однако, в процессе данного выбора педагогу необходимо оказывать помощь, чтобы исключить явно нерациональные варианты. Данная помощь особенно важна, когда ребенок с СДВГ имеет трудности с самостоятельным выполнением домашних заданий. В дальнейшем, ребенок научится уже сам выбирать для себя наиболее подходящий вариант выполнения заданий – без контроля со стороны.

Данный подход является начальным этапом выработки рефлексии у детей с СДВГ. Начальная ступенька – это понимания способа выполнения

заданий [9]. Конечная же цель представляет собой развитую мотивацию и понимание цели обучения. Необходимо отметить, что работа с психологом должна быть направлена (на начальных этапах) на развитие самооценки у ребенка с СДВГ. Именно от самооценки зависит насколько будет развита мотивация в конечном итоге. Особенно это касается изучение иностранного языка. В изучении иностранного языка существует множество нюансов, которые попросту могут смутить ученика, а, следовательно, он «закроется» в себе еще сильнее. Такой аспект как фонетика английского языка может значительно повлиять на самооценку. Если он или она не смогут произнести или неправильно произнесут определенный звук, то реакция сверстников не заставит себя ждать. Поэтому в начальной школе обучение иностранным языкам должно быть в основном в игровой форме – особенно с детьми с синдромом СДВГ.

Если же вы имеете дело с подростком с СДВГ то с таким учеником необходимо найти контакт, доверительное отношение. Педагогу необходимо провести несколько индивидуальных занятий с подростком. Такой ученик, с течением времени, начнет постепенно раскрываться. В эти моменты, необходимо научиться слушать ученика и дать ему возможность высказаться. В конце высказывания педагогу необходимо выразить собственное мнение о том, что он или она услышали. Если это проблема, то дать совет (в мягкой форме), если просто рассказ, то постараться выслушать. Все это необходимо для того, чтобы понять в каком направлении двигаться в обучении. Более того такая психологическая поддержка поможет выработке более высокой самооценки, поскольку ученик нашел того человека, которому можно доверять в лице педагога. От самооценки будет выработана в дальнейшем мотивация к изучению нового материала.

Детей с СДВГ необходимо слушать и понимать особенности каждого. Гиперактивных детей становится все больше в настоящее время. Это результат неправильного и нерационального использования современных технологий. Дети все чаще начали играть в компьютерные игры, а также проводить время смотря видео в интернете. Однако, мы не можем изменить данный фактор изобретения современных гаджетов, но нам необходимо подстроиться под данный фактор и выработать собственную стратегию обучения детей с СДВГ для их дальнейшего успешного будущего [8].

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что развитие рефлексии у детей с СДВГ очень важный аспект при работе с ними. Так как современная образовательная система требует от педагогов не только хороших результатов по определенным предметам, но и развития личности всецело (самовоспитание, самообразование, а, сле-

довательно, и саморазвитие), то при формировании данных качеств, развитие рефлексии становится здесь на главное место. Как говорилось ранее, работа по выработке рефлексии у таких детей требует особого внимания к себе. Дети с СДВГ мало кого слушают или вовсе не хотят этого делать, однако подсознательно они хотят быть услышанными. Чаще всего они не говорят об этом так как страдают от отсутствия у них высокой самооценки. В свою очередь низкая самооценка является

своеобразным «стопом» для развития рефлексии.

Поэтому при работе с детьми с СДВГ прежде всего необходимо стать той личностью, которому ученик хотел бы доверять. Дети должны видеть в педагоге не только учителя, но и друга и помощника. При таких установках легче всего будет развить интерес к саморазвитию у ребенка и подростка с СДВГ. Следовательно, поставленная цель – развитие рефлексии, будет выполнена успешно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рефлексия в педагогике [Электронный ресурс] // URL: https://author24.ru/spravochniki/pedagogika/obschie_osnovy_pedagogiki/refleksiya_v_pedagogike/#ponyatie-refleksii (дата обращения: 15.03.2018).
2. Рефлексивная деятельность учащихся на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. <https://nsportal.ru/user/827429/page/refleksivnaya-deyatelnost-uchashchih-sya-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 15.03.2018).
3. Хилькевич В.В. Рефлексия в обучении учащихся на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. URL:<https://multiurok.ru/files/rieflieksiia-v-obuchanii-uchashchikhsia-na-urokie.html> (дата обращения: 15.03.2018).
4. Особенности обучения и воспитания детей и подростков с СДВГ [Электронный ресурс] // URL: <http://5psy.ru/obrazovanie/osobennosti-obuchenija-deteie-s-sdvg.html> (дата обращения: 16.03.2018).
5. Гусаченко К.Ю. Рефлексия в педагогическом процессе обучения иностранному языку// Foreign language in the system of secondary and higher education: materials of the VII international scientific conference on October 1–2, 2017. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 50 p.
6. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псков, 2004. 336 с.
7. Стандарты второго поколения. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
9. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993.
10. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 2001. 264 с.
11. Ушева Т.Ф. Реализация рефлексивного подхода в педагогическом образовании// Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/realizatsiya-refleksivnogo-podhoda-v-pedagogicheskom-obrazovanii> (дата обращения: 16.03.2018)

REFERENCES

1. *Refleksija v pedagogike* (Reflection in Pedagogics). Available at: https://author24.ru/spravochniki/pedagogika/obschie_osnovy_pedagogiki/refleksiya_v_pedagogike/#ponyatie-refleksii (accessed 15 March 2018).
2. *Refleksivnaja dejatel'nost' uchashchih-sya na uroke inostrannogo jazyka* (Reflective activity of students at the lessons of foreign language). Available at: <https://nsportal.ru/user/827429/page/refleksivnaya-deyatelnost-uchashchih-sya-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (accessed 15 March 2018).
3. Hil'kevich V.V. *Refleksija v obuchenii uchashchih-sya na uroke inostrannogo jazyka* (Reflection in teaching students at the foreign language classes). Available at: <https://multiurok.ru/files/rieflieksiia-v-obuchanii-uchashchikhsia-na-urokie.html> (accessed 15 March 2018).
4. *Osobennosti obuchenija i vospitanija detej i podroستkov s SDVG* (The peculiarities of teaching and educating of children with ADHS syndrome) Available at: <http://5psy.ru/obrazovanie/osobennosti-obuchenija-deteie-s-sdvg.html> (accessed 16 March 2018).
5. Gusachenko K.Ju. *Refleksija v pedagogicheskom processe obuchenija inostrannomu jazyku*. // Foreign language in the system of secondary and higher education: materials of the VII international scientific conference on October 1–2, 2017. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 50 p. (in Russian).
6. Bizjaeva A.A. *Psihologija dumajushhego uchitelja: Pedagogicheskaja refleksija* [Psychology of a thinking teacher: pedagogic reflection]. Pskov, 2004. 336 p.
7. *Standarty vtorogo pokolenija. Federal'nyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija* [The second generation standard. The federal education standard of basic general education]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2011.
8. Hutorskoj A.V. *Sovremennaja didaktika: Uchebnik dlja vuzov* [Modern didactics: student book for high school]. S-Pb., Piter Publ., 2001.
9. Shhedrovickij P.G. *Oчерki po filosofii obrazovanija* [Feature articles about philosophy of education]. Moscow, Pedagogicheskij centr «Jeksperiment» Publ., 1993.
10. Babanskij Ju.K. *Optimizacija processa obuchenija. Obshhedidakticheskij aspekt* [Optimization of the process of teaching. General didactical aspect]. Moscow, Pedagogika Publ., 2001 - 264 p.
11. Uшева T.F. Realisation of reflective approach in pedagogic education. *Siberian Journal of pedagogics*, 2014, №5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/realizatsiya-refleksivnogo-podhoda-v-pedagogicheskom-obrazovanii> (accessed 16 March 2018).

Информация об авторах

Гусаченко Ксения Юрьевна

(Россия, Кореновск)

Студентка факультета информационно-библиотечной деятельности, направления «Методика и практика преподавания иностранного языка»
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: kseniya.belitchenko.93@mail.ru

Войстрикова Наталья Сергеевна

(Россия, Краснодар)

Студентка факультета информационно-библиотечной деятельности, направления «Методика и практика преподавания иностранного языка»
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: pozitihchik@mail.ru

Синицына Юлия Николаевна

(Россия, Краснодар)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранного языков и литературы
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: tiida07@yandex.ru

Information about the authors

Gusachenko Kseniya Yurievna

(Russia, Korenovsk)

A student of the faculty of information and library activities, directions "Methods and practice of teaching a foreign language"
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: kseniya.belitchenko.93@mail.ru

Voistrikova Nataliya Sergeevna

(Russia, Krasnodar)

A student of the faculty of information and library activities, directions "Methods and practice of teaching a foreign language"
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: pozitihchik@mail.ru

Sinitsyina Yuliya Nikolaevna

(Russia, Krasnodar)

PhD in Philology,
Assistant Professor of the Department of Russian and Foreign Languages and Literature
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: tiida07@yandex.ru



Проблема включения лингвострановедческого компонента в структуру урока китайского языка в средней школе

В связи с глобальными изменениями на мировой арене в последние годы, резко возросла роль китайского языка в качестве инструмента международного общения. Для удовлетворения потребностей России в специалистах-китаеведах, обладающих не только навыками письменного перевода, но также достаточным уровнем знаний о культурном фоне, позволяющим эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию, было принято решение о введении китайского языка для изучения в школах в качестве второго иностранного.

Ожидается, что результатом изучения китайского языка в школе будет сформированная у учащихся коммуникативная иноязычная компетенция в объеме, достаточном для осуществления эффективного межкультурного общения. Однако, достижение этой цели связано с рядом проблем, главным образом связанных с несоответствием учебных программ и методических комплексов современным требованиям.

В статье освещаются взгляды отечественных и зарубежных ученых на роль лингвострановедческого компонента в структуре урока китайского языка. Выявляются основные трудности, препятствующие введению лингвострановедческого материала, анализируются наиболее популярные методы обучения лингвострановедению на различных этапах обучения.

Ключевые слова: китайский язык, лингвострановедческий компонент, фоновые знания, «диалог культур», коммуникация, безэквивалентная лексика



The problem of inclusion of a linguistic and cultural component in the structure of the Chinese language lesson in secondary school

Due to the global changes in the global stage in recent years, the role of the Chinese language as an instrument of international communication has greatly increased. In order to meet the needs of Russia for Sinologists strong not only in written translation, but also capable of effectively implementing intercultural communication due to the sufficient level of knowledge about the cultural background, it was decided to include the Chinese language as an academic discipline in secondary school.

It is expected that the result of learning Chinese at school will be formation of communicative competence in the amount sufficient for carrying out effective intercultural communication. However, the achievement of this goal is associated with a number of problems, mainly connected with the discrepancy of training programs and methodological complexes to modern requirements.

The article highlights the views of Russian and foreign scientists on the role of linguistic-cultural component in the structure of the Chinese language lesson. The main difficulties of inclusion of linguistic-cultural material are identified, the most popular methods of teaching linguistic-cultural studies at different stages of training are analyzed.

Keywords: Chinese language, linguistic-cultural component, background knowledge, dialogue of cultures, communication, cultural words

Введение

В связи с глобальными изменениями в геополитике и финансово-экономической сфере, резко увеличился объём совместных проектов России и Китая в различных сферах деятельности, для реализации которых, помимо финансовых и политических мощностей, немаловажную роль имеет наличие грамотных, образованных, эрудированных специалистов со знанием китайского языка.

В течение многих лет основной формой учебных заведений, осуществляющих подготовку китаеведов, были университеты, при этом в процессе обучения в основном использовался грамматико-переводной метод, в рамках которого готовились кадры, способные к выполнению профессионального письменного перевода. Однако в настоящее время необходимым также стало владение и устной составляющей китайского языка, а также знание китайского национального менталитета, понимание языковой картины их мира. В связи с этим, актуальной стала позиция, утверждающая полезность знакомства обучающихся с китайским языком в школьном возрасте.

По данным исследования «Культура китайской письменности: тенденции распространения китайского языка в России», проведенного Ярославским государственным педагогическим университетом, количество изучающих китайский язык россиян увеличилось за последние 10 лет более чем втрое, с 17 тыс. в 2007 году до 56 тыс в 2018, при этом школьники являются второй по численности группой изучающих китайский язык – они составляют 31% от общего числа обучающихся [4]. Несмотря на рост количества школ, включивших в свой учебный план дисциплину «китайский язык» в качестве второго иностранного языка, до настоящего времени не разработана современная методика его преподавания, учитывающая возрастные особенности обучающихся, а также требования ФГОС, согласно которым в процессе обучения китайскому языку в школе, у учащиеся должна быть сформирована коммуникативная иноязычная компетенция, обеспечивающая эффективное межкультурное общение. Для достижения поставленной цели, необходимым стало включение лингвострановедческого компонента в структуру урока. Поскольку не все учебники в достаточной мере содержат лингвострановедческие материалы, их подбор должен быть осуществляться учителем. Основные трудности, связанные с выбором лингвострановедческого материала, будут рассмотрены в данной статье.

Анализ публикаций

Начало изучению проблемы внедрения страноведческого и лингвострановедческого ком-

понента в структуру урока иностранного языка в отечественной науке было положено в 60-х годах XX века. Впервые термин «лингвострановедение» был употреблен Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым в книге «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного», согласно их трактовке, это «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [1, с. 37].

Экономические реформы 80-х гг. повлияли на взгляды китайских ученых на роль иностранного языка в процессе международной коммуникации, и соответственно, на значение лингвострановедения в формировании навыков межкультурного взаимодействия у студентов лингвистических специальностей. Такие ученые, как Хуан Цзиньгуй, Су Баожун, Чан Цзиньюй подчеркивали в своих работах необходимость обучения иностранцев «культурным словам», т.е. лексике, связанной с традиционной культурой, отражающей символику и метафоричность китайского языка. Ученые Мэй Личун, Ван Дэчунь выделили также «слова национальной традиции» - лексику, касающуюся политики, экономики, истории, культуры, обычаев. В настоящее время, отдельные ученые также занимаются изучением специфики обучения российских студентов лингвострановедению Китая, а также принимают активное участие в разработке новых учебных комплексов, включающих в себя лингвострановедческие материалы.

Социально-экономические и политические изменения, произошедшие в 90-е гг. 20 века, оказали влияние на взаимодействие между Китаем и Россией. Усиление контактов, в первую очередь в экономической сфере, вызвало увеличение потребности в специалистах, способных осуществлять непосредственную коммуникацию с жителями Китая, а также понимать особенности их национального видения мира. В связи с этим, было положено начало исследованиям роли лингвострановедения в процессе обучения китаеведов. Его крайнюю важность отметили в своих работах А.Н. Алексахин, Н.А. Демина, И.В. Кочергин.

Тем не менее, научные исследования, в чистом виде посвященные теме введения лингвострановедческого компонента, до настоящего времени исчисляются единицами. Таким образом, изучение проблемы отбора и включения лингвострановедческого материала в учебный процесс остается по-прежнему актуальным.

Постановка проблемы

На процесс внедрения лингвострановедческого компонента в структуру урока китайского языка оказывают влияние следующие негативные факторы:

- 1) Несоответствие учебных комплексов предъявляемым к ним требованиям;
- 2) Ограниченное время учебных занятий;
- 3) Отсутствие возможности включения в состав урока дополнительного материала;
- 4) Нехватка дополнительных материалов для внеурочного использования с целью повышения мотивации;
- 5) Недостаточная подготовленность педагогических кадров.

Рассмотрим более подробно последствия каждого из вышеуказанных факторов.

В течение продолжительного времени специальные учебные комплексы для обучения школьников не разрабатывались. Согласно результатам исследования Ореховой Е.С., во многих школах учебный процесс до сих пор базируется на учебниках, предназначенных для обучения студентов ВУЗов: «Начальный курс китайского языка: учебное пособие» Т.П. Задоевко, Хуан Шуин, «Практический курс китайского языка» А.Ф. Кондрашевского. Кроме того, используются авторские курсы, написанные преподавателями специально для отдельных учебных заведений, а также зарубежные издания [8]. Недостатком учебников для студентов ВУЗов является их устаревание, оторванность от реальности, а также неуместность некоторой лексики при обучении младших школьников (например, обучение этикету курения в первом томе «Практического курса китайского языка» А.Ф. Кондрашевского). Авторские курсы не всегда в полной мере отвечают возрастным особенностям обучающихся, а также их способности к восприятию информации. Учебники зарубежных издательств не учитывают необходимость включения в учебный материал реалий России. Таким образом, в течение долгих лет лингвострановедческий компонент рассматривался как факультативный, подбор и введение лингвострановедческого материала зависел от учителя. В настоящее время ситуация кардинально не изменилась, несмотря на появление новых учебно-методических комплексов, учитывающих требования ФГОС и содержащих страноведческие комментарии, толкование иероглифов (например, линия пособий «Китайский язык» М.Б. Рукодельниковой), поскольку разработка полных курсов ещё не завершена, и, соответственно, данные УМК широкого распространения пока не получили.

Китайский язык в средней школе изучается в основном в качестве второго или даже третьего иностранного языка, соответственно, продолжительность занятий составляет не более 2-4 ака-

демических часов в неделю. Предполагается, что результатом обучения должно стать овладение учениками устной и письменной формой иноязычной речи, что требует усвоения и тщательной проработки фонетики, лексики, грамматики и иероглифики. В условиях ограниченного времени, выделяемого в учебном плане, а также высокой насыщенности учебной программы, практически отсутствует возможность включения дополнительных лингвострановедческих материалов в состав урока.

Кроме недостаточной продолжительности занятий, затрудняющей использование дополнительных материалов лингвострановедческой тематики, определённые ограничения накладывают также возрастные и психологические особенности обучающихся. Очень часто при постановке учебных целей не учитываются реальные возможности изучения китайского языка в средней школе: иероглифическая письменность, тоновая система языка, наличие большого количества диалектов заставляют сосредотачивать основное внимание на запоминании иероглифов, формировании навыков аудирования и говорения, что занимает большую часть учебного времени, поскольку вызывает у учащихся определённые трудности. Так, согласно результатам исследования, Глушковой С.Ю., Ворониной Е.К., в первые месяцы изучения китайского языка, школьники способны освоить не более 5-6 иероглифов в месяц, ограниченный объем памяти учащихся заставляет педагога очень серьезно подходить к подбору материала и жестко дозировать нагрузку, поскольку трудности, возникающие в процессе изучения языка, могут послужить источником негативной реакции и привести к полной потере интереса к изучению языка и культуры страны. По этой причине, крайне важно создание дополнительной мотивации путем придания импульса к обучению через знакомство с лингвострановедческим аспектом языка без увеличения учебной нагрузки.

Традиционно для повышения мотивации к изучению иностранных языков на уроках используются различные мультимедийные материалы и дополнительная литература. Как было сказано ранее, использование текстовых источников на уроке китайского языка в средней школе затруднено в силу очень медленного по сравнению с европейскими языками темпа усвоения лексики и грамматических конструкций, что порой делает их осмысление непосильной задачей для школьников. Использование песен, видео, мультфильмов, стихотворений, созданных для детей-носителей китайского языка, практически невозможно по аналогичной причине. Альтернативным вариантом является применение лингвострановедческих материалов, разработанных специально для изучающих китайский язык, однако в таком случае учитель нуждается в помощи в их приобретении, поскольку большинство

подобных ресурсов производится за рубежом и имеет ограниченное распространение в России.

Результатом вышеуказанных недостатков является ведущая роль учителя в разработке лингвострановедческого компонента урока, что само по себе также создает проблему, поскольку немалое число учителей не обладают достаточными знаниями возрастной психологии, развитой лингвострановедческой компетенцией и опытом проживания в стране изучаемого языка.

Далее будут рассмотрены пути решения проблемы отбора лингвострановедческого материала для уроков китайского языка в средней школе.

Введение лингвострановедческого компонента в структуру урока

Проанализировав основные проблемы, связанные с отбором лингвострановедческого материала, можно сделать вывод, что учитель в средней школе, использующий базовый учебник, предусмотренный программой, вынужден осуществлять подбор различных дополнительных материалов лингвострановедческого характера по теме урока из доступных источников. При этом должны учитываться следующие факторы:

1) Тип вводимой лингвострановедческой информации;

2) Возрастные и психологические особенности обучающихся;

3) Конечные цели.

В данной статье определены следующие виды лингвострановедческой информации:

1) Безэквивалентная лексика;

2) Фоновая лексика (включая идеологемы и узуальные формы речи, несущие национально-культурный компонент);

3) Коннотативная лексика;

4) Речевой узус;

5) Паралингвистические средства выражения.

Использование тех или иных видов лингвострановедческой информации регулируется языковой подготовкой школьников и объемом их фоновых и межпредметных знаний.

В качестве второго иностранного языка китайский язык обычно начинает изучаться в 5 классе. К начальному этапу обучения китайскому языку относятся первые два года обучения. Кроме выполнения образовательной функции, лингвострановедческий компонент на данном этапе обучения позволяет создать у школьников положительную мотивацию к изучению иностранного языка и постижению иноязычной культуры, а также выполняет воспитательную функцию, прививая уважительное отношение к истории и традициям других народов. При отборе лингвострановедческого материала необходимо учитывать низкую скорость усвоения языкового материала, а также ряд психологических особенностей школьников 5-6 класса. Часто данный этап обучения является стрессовым, поскольку происходит смена подходов к обучению школьников при их переходе из начальной в среднюю школу, воз-

растает объем школьных предметов, изменяются критерии оценки и система взаимоотношений «ученик-учитель». По этим причинам нередко детям предпубертативного возраста свойственны неорганизованность, импульсивность, быстрая утомляемость. Вместе с тем, психологическая незрелость и ограниченный объем знаний компенсируется жаждой к саморазвитию, общению и творчеству.

Для активизации опосредованного запоминания иероглифов, постижения логики языка, и ознакомления с языковой картиной мира древних китайцев рекомендуется использовать грамматологический подход к изучению иероглифов. Это не только позволяет ускорить перестройку восприятия с «иероглиф-изображение» на «иероглиф-единица информации», но также позволяет рассказать школьникам о культуре и быте древнего Китая.

Дети предпубертативного возраста также отличаются стремлением к осуществлению коммуникации, при этом основной тематикой бесед они выбирают собственную личность в качестве способа противопоставления себя миру. Это позволяет на основе условных диалогов между российскими и китайскими школьниками ознакомиться с речевыми формулами, этикетом, невербальными средствами общения, небольшим объемом безэквивалентной и фоновой лексики.

Поскольку данный этап является ключевым в формировании интереса к китайскому языку, в условиях недостаточного владения школьниками изучаемым языком, крайне важной является грамотная подача материала лингвострановедческой тематики учителем в виде развернутых бесед на русском языке.

Кроме того, обучение лингвострановедческому аспекту языка невозможно без использования аутентичных материалов (билетов, чеков, товарных этикеток, денежных единиц, бланков, журналов, газет, объявлений, меню и пр.) и средств наглядности (географических и политических карт, изобразительных материалов).

Основным критерием при выборе лингвострановедческого материала на данном этапе должна быть доступность, наглядность, эмоциональность. Результат обучения должен заключаться в умении узнавать лексические единицы в речевом материале и воспринимать их на уровне понятия, иметь базовое представление о языковой вежливости, важной роли узуса и паралингвистических средств выражения.

Средний этап обучения китайскому языку включает в себя трёхлетний период с 7 по 9 класс. Его особенностью являются значительные психо-возрастные изменения сознания учащихся. Они проявляются в большей по сравнению с предыдущим этапом готовностью школьников к обучению, увеличению познавательной активности, развитию навыков анализа и обработки информации. Также происходит перестройка памя-

ти, новый материал воспринимается более легко и эффективно откладывается в долговременной памяти. Школьники приобретают большее количество знаний о мире, более глубокое понимание родного языка, поэтому работа с лингвострановедческим материалом на данном этапе может быть направлена не только на знакомство с другой культурой, но также базироваться на сравнительном анализе родной и иностранной культуры. Этому также способствует накопление лексической и грамматической базы, достаточной для ведения простых бесед-сравнений реаллий в России и Китае.

На данном этапе не окончательно утрачена игровая мотивация, поэтому используемая ранее форма беседы на лингвострановедческую тематику может быть заменена викторинами, которые позволят с одной стороны получить новую информацию, а с другой стороны удовлетворить потребность школьников в соревновании со сверстниками, а также поменять активность в процессе урока. На среднем этапе школьники обладают достаточным уровнем самостоятельности и навыками обобщения и умозаключения для поручения им подготовки индивидуальных докладов-проектов на русском языке со включением иноязычной безэквивалентной, коннотативной и фоновой лексики.

Отдельное внимание также следует уделить выбору материала, позволяющего достичь одновременно несколько целей, такого как стихотворения, скороговорки, фразеологизмы, которые могут служить также для отработки фонетики, иллюстрирования грамматических конструкций и особенностей использования лексики. Ожидаемый результат обучения на среднем этапе обучения китайскому языку в средней школе заключается в умении школьников включать иноязычные лексические единицы в коммуникацию на уровне репродукции, наличии у них базового знания культурно-исторических компонентов лексического значения и сформированного представления об узусе на уровне бытового общения.

На старшем этапе обучения китайскому языку в средней школе (10-11 кл.) происходит изменение мотивации учащихся, переосмысление задач их обучения. На данном этапе становится возможным введение в работу текстов лингвостра-

новедческой тематики, поскольку устойчивая мотивация обеспечивает готовность учащихся к преодолению трудностей. Старшие школьники стремятся к достижению решения сложных задач, отстаиванию своей позиции, поэтому на данном этапе актуальным становится использование кейсов и дискуссий для приобретения лингвострановедческих знаний и развития коммуникативных способностей. Значительная языковая база, навыки работы с дополнительными источниками позволяют ввести в учебный процесс выполнение и защиту проекта на китайском языке. Проекты могут быть как устного (например, доклады и презентации на китайском языке на заданную тему), так и письменного характера (оформление плакатов, открыток, афиш и т.п.), несомненным достоинством такого вида работы является поощрение самостоятельности обучающихся в изучении лингвострановедческой специфики Китая. Результатом обучения китайскому языку должно стать четкое осознание школьниками всех признаков предмета, явления, способность к включению лингвострановедческих единиц в активную коммуникацию.

Вывод

Таким образом, изучение лингвострановедческого аспекта китайского языка являются ключевым для достижения планируемого конечного результата обучения – эффективного межкультурного взаимодействия и межличностного взаимопонимания. Все описанные способы включения лингвострановедческих материалов в структуру урока способствуют ознакомлению учащихся с иноязычной культурой, способствуют их вовлечению в диалог культур, развивают их творческие и познавательные навыки, а также повышают интерес к изучению китайского языка в целом.

Обеспечение достаточного уровня лингвострановедческой компетентности возможно путем выхода за жесткие рамки учебной программы, творческого подхода учителя к преподаванию, а также повышения мотивации обучающихся к самостоятельному изучению лингвострановедческой составляющей иноязычной культуры путем апеллирования к их стремлению к расширению общего кругозора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Глушкова С.Ю., Воронина Е.Б. Особенности преподавания китайского языка в контексте развития способностей запоминания китайских иероглифов в начальной школе // "Общество: социология, психология, педагогика", 2017. №4. [Электронный ресурс]. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnal/spp/2017/4/pedagogics/glushkova-voronina.pdf (дата обращения 28.05.2018)
3. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М.: Вост. лит., 2006. 88 с.
4. Китайский язык становится популярным в России [Электронный ресурс]. URL: russian.china.org.cn/exclusive/txt/2017-07/29/content_41309901.htm (дата обращения 28.05.2018)
5. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. М.: Муравей, 2000. 160 с.
6. Круглов В.В. Лингвострановедение как необходимый компонент при изучении китайского языка в школе// Готлибовские

чтения: Азиатско-тихоокеанский регион в контексте глобального развития: Материалы Международной-научно-практической конференции. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. С.172-176.

7. Оберемко О.Г. Лингвострановедческий аспект в обучении иностранным языкам: Учебное пособие для студентов факультета очно-заочного обучения. Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. 75 с.
8. Орехова Е. С. Обучение китайскому языку в регионах РФ: подходы и проблемы // Молодой ученый. 2016. №5. С. 717-720.
9. Пань, Хен. Китайская культура и китайский язык: о формировании лингвострановедческих знаний в русской аудитории // Иностранные языки в высшей школе. 2011. №1. С.110-113.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/documents/938 (дата обращения 27.05.2018)
11. Шаклеин В.М., Суй Ин «Слово-реалия» в русском языке и ... [wénhuà cíy.], ... [guósú cíy.] с позиции китайской лингвокультуры // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017. № 8(74): в 2-х ч. Ч. 1. С. 162-167.

REFERENCES

1. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, 1990. 246 p.
2. Glushkova S.Yu., Voronina E. B. *Osobennosti prepodavaniya kitayskogo yazyka v kontekste razvitiya sposobnostey zapominaniya kitayskikh ieroglifov v nachalnoy shkole* [Features of teaching chinese in the context of developing the abilities to memorize the chinese characters in primary school]. *Obschestvo: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2017. No. 4. Available at: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2017/4/pedagogics/glushkova-voronina.pdf (accessed May 28, 2018) (in Russian)
3. Demina N.A. *Metodika prepodavaniya prakticheskogo kitayskogo yazyka* [Methods of teaching practical Chinese]. Moscow, Vost. lit., 2006. 88 s.
4. *Kitayskiy yazyk stanovitsya populyarnym v Rossii* (Chinese is becoming popular in Russia) Available at: russian.china.org.cn/exclusive/txt/2017-07/29/content_41309901.htm (accessed May 28, 2018)
5. Kochergin I. V. *Ocherki metodiki obucheniya kitayskomu yazyku* [Articles on methods of teaching the Chinese language]. Moscow, Muravey, 2000. 160 p.
6. Kruglov V.V. *Lingvostranovedenie kak neobhodimyy komponent pri izuchenii kitayskogo yazyka v shkole* [Linguistic and cultural studies as a necessary component in the study of Chinese language at school]// *Gotlibovskie chteniya: Aziatsko-tihookeanskiy region v kontekste globalnogo razvitiya: Materialyi Mezhdunarodnoy-nauchno-prakticheskoy konferentsii – Gotlyb readings: the Asia-Pacific region in the context of global development: Materials of International scientific-practical conference*. Irkutsk: Izd-vo IGU, 2017. pp.172-176.
7. Oberemko O.G. *Lingvostranovedcheskiy aspekt v obuchenii inostrannymi yazykamy: Uchebnoe posobie dlya studentov fakulteta ochno-zaochnogo obucheniya* [Linguistic-cultural aspect in teaching foreign languages: a textbook for students of the faculty of part-time education]. Nizhniy Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2010. 75 p.
8. Orekhova E. S. *Obuchenie kitayskomu yazyku v regionah RF: podhody i problemy* [Learning Chinese in the regions of the Russian Federation: approaches and problems]. *Molodoi uchennyi – Young Scientist*, 2016. no. 5. pp. 717-720. (in Russian).
9. Pan, Heng. *Kitayskaya kultura i kitayskiy yazyk: o formirovaniy lingvostranovedcheskikh znaniy v russkoy auditorii* [Chinese culture and Chinese language: the formation of linguistic and cultural knowledge in the Russian audience]. *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole - Foreign languages in higher education*. 2011. No 1. pp. 110-113.
10. *Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart osnovnogo obshego obrazovaniya* (The federal state educational standard of basic education). Available at: минобрнауки.рф/documents/938 (accessed May 27, 2018)
11. Shaklein V.M., Sui Yin «Slovo-realiya» v russkom yazyke i ... [wénhuà cíy.], ... [guósú cíy.] s pozitsii kitayskoy lingvokultury ("Word-realia" in the russian language and ... [wénhuà cíy.], ... [guósú cíy.] from the perspective of the chinese linguoculture) // *Filologicheskie nauki. Voprosyi teorii i praktiki – Philological Sciences. Theory and practice*, 2017. No. 8(74). pp. 162-167.

Информация об авторе

Галкина Евгения Вячеславовна
(Россия, Краснодар)

Магистрант, Информационно-библиотечный факультет, направление «Методика и практика преподавания иностранных языков и культур»
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»
E-mail: ev.v.galkina@gmail.com

Information about the author

Galkina Evgeniya Vyacheslavovna
(Russia, Krasnodar)

Master's Degree Student,
Faculty of information and library activities,
area of study "Methods and practice of teaching foreign languages and cultures"
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: ev.v.galkina@gmail.com



Формирование межкультурной компетенции с помощью перевода иноязычных текстов

В данной работе раскрывается содержание понятия «межкультурная компетенция» и её компоненты в контексте обучения иностранному языку. Проанализирован перевод как механизм формирования межкультурной компетенции у учеников. Выбранная тема является актуальной, ведь специфика предмета «Иностранный язык», согласно федеральному государственному образовательному стандарту, предполагает овладение учениками межкультурной компетенцией, столь необходимой для успешной коммуникации между носителями разных языков и культур. Также в работе говорится, что именно в рамках перевода происходит сопоставление не только двух языков, но и двух культур, следовательно, различия в культурах переводчика и автора может привести к большим культурным различиям в переводе текста. Рассматриваются способы закрепления информации относительно особенностей других культур после перевода текста. Также в статье затрагивается тема формирования продуктивной языковой личности, которая посредством перевода познает особенности взаимодействия родной и неродной культуры. Большое внимание уделено ошибкам, возникающим в процессе перевода, их причинам и последствиям, а также способу их устранения.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, обучение иностранному языку, культурные различия, языковая личность, перевод, иноязычный текст, социокультурная компетенция



The formation of intercultural competence through translation of foreign-language texts

This article reveals the content of the concept "intercultural competence" and its components in the context of teaching a foreign language. The translation as a mechanism of formation of intercultural pupils' competence is analyzed. The chosen theme is relevant, because the specificity of the subject "Foreign language", according to the Federal state educational standard, involves mastering intercultural competence, which is so necessary for successful communication between speakers of different languages and cultures. It is also stated that it is within the framework of translation that not only two languages are compared, but also two cultures, therefore, differences in the translator and author's cultures can bring great cultural differences in the translation of the text. The ways of consolidation of information concerning features of other cultures after translation of the text are considered. The article also touches upon the theme of the formation of a productive linguistic personality, which through translation learns the peculiarities of the interaction of native and non-native culture. Much attention is paid to errors arising in the process of translation, their causes and consequences, as well as the method of their elimination.

Keywords: intercultural competence, teaching a foreign language, cultural differences, linguistic personality, translation, foreign language text, sociocultural competence

Стремительная глобализация, вход России в мировые хозяйственные связи оказали непосредственное влияние и на процесс обучения иностранным языкам (далее – ИЯ). Именно это поставило на новый наиважнейший уровень владение иностранным языком и сделало взаимодействие между культурами неотъемлемой частью повседневного общения [3, с. 116]. Нужно отметить, что преподавание ИЯ в настоящее время переживает самый сложный период пересмотра задач, целей и методов создания новых технологий и концепций обучения.

При этом адекватное взаимопонимание с иноязычными коммуникаторами может быть достигнуто лишь в случае, когда собеседник имеет представление о видении картины мира носителем другого языка. Иными словами, овладение обучающимися лингвосоциальными знаниями о культуре и традициях иноязычного социума помогает формировать готовность к международному сотрудничеству в самых различных областях. Более того, овладение основами культуры того иноязычного общества является одним из ключевых условий успешности международного общения. В современном мире смешение народов, культур и языков достигло небывалого размаха.

Поднимая вопрос формирования межкультурной компетенции, следует, в первую очередь, необходимо обратить внимание на само понимание феномена межкультурной компетенции. Под «межкультурной компетенцией» принято понимать непосредственно способность лично-сти, базирующаяся на специальных знаниях, умениях и навыках, а также личностных установках и стратегиях, с помощью, которой возможно успешное осуществление профессионального общения с партнерами из других культур [2, с. 59].

При этом под современной целью изучения ИЯ понимается формирование межкультурной компетенции, которая, в свою очередь, включает в себя языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции [1, с. 141].

Более того, можно говорить о том, что межкультурная компетенция в контексте обучения ИЯ включает в себя следующий ряд компонентов, а именно:

- знания;
- умения;
- установки;
- стратегии;
- лично-деятельностный компонент.

В данной статье рассматривается перевод как механизм формирования межкультурной компетенции у обучающихся. Развитие межкультурной компетенции предполагает под собой как источника познания себя и другого человека на основе диалога.

Владение ИЯ предполагает знанием коммуникатора «фоновых» знаний и «фоновой» ин-

формации. Это, в свою очередь, включает в себя совокупное множество представлений о том, что составляет реальный фон, где происходят события жизни другой страны и другого народа. При этом фоновые знания могут со временем утрачиваться, а также становиться неактуальными. С другой стороны, распространение и усвоение фоновой информации про иноязычную культуру происходит посредством перевода.

С другой стороны, при переводе текстов ранее полученные фоновые знания могут оказывать помощь в переводе путем выстраивания тактики перевода, определяя контекст того или иного текста [6, с. 141].

Рассматривая перевод как механизм формирования межкультурной компетенции, следует отметить, что перевод как транслятор фоновой информации предоставляет изображение фона действия как важную роль при изображении вещественных деталей материального и общественного быта. В рамках перевода происходит сопоставление не только двух языков, но и двух культур. Именно различия в культурах переводчика и автора может привести к большим культурным различиям в переводе текста. Следовательно, для нивелирования ошибок в переводе обучающимся как данного текста, так и последующих большое внимание должно уделяться именно культурной составляющей текста.

В свою очередь, закрепление информации относительно особенностей других культур после перевода текста может быть также реализовано при помощи аудирования, говорения и письма, обучающихся проводить сравнения, формировать аналитику относительно родной и неродной культуры после прочтения и перевода иноязычного текста также положительно влияет на уровень его межкультурной компетенции.

Формирование межкультурной компетенции при переводе иноязычных текстов предполагает параллельное переводу освоению знаний из истории, культуры, экономики, техники, политики страны изучаемого языка. Именно в рамках перевода формируется продуктивная языковая личность, которая посредством перевода познает не только особенности неродной культуры, но и особенности взаимодействия родной и неродной культуры путем поиска аналогов предметам и явлениям быта носителей иностранного языка.

Необходимо отметить, что процесс формирования межкультурной компетенции при переводе активизируется при переводе слов, коннотация которых опирается на ассоциации, в основе которых лежат социально-исторические реалии [5, с. 92].

Перевод слов в переносно-расширительном смысле также положительно влияет на процесс формирования межкультурной компетенции у обучающихся. Например, в России старого, сторбленного, слабого человека с оттенком иронии называют «старый гриб» [4, с. 230].

Иными словами, для правильной передачи слов, которые выражают реалии материального быта носителей ИЯ, необходимо непоселенное знание данных вещей, более того, необходимо наличие правильно сформированного представления о таких вещах и явлениях. Но здесь также необходимо отметить, что если вещь или феномен в иноязычном тексте названы не прямо, а, например, описаны путем применения таких стилистических приемов, как метафора или метонимия, то перевод будет значительно затруднен. При этом при большой отдаленности родной и неродной культур, быстрее могут возникать различные ошибки, неточности понимания, а также приблизительность перевода как в части непосредственно содержания текста перевода, но и также в его стилистическом оформлении.

В рамках перевода иноязычных текстов также рассматриваются типичные ситуации, на основе которых возможно формирование межкультурно-ориентированной личности.

Полноценные знания о культуре народа изучаемого языка формируют базу для эффективного международного сотрудничества, где участники межкультурной коммуникации самостоятельно конструируют социальные миры друг друга.

Перевод должен восприниматься как механизм для преодоления межкультурного барьера. Сформированная межкультурная компетенция проявляется в высоком уровне развития способности мобилизовать систему знаний и умений, которые непосредственно применяются с целью декодирования и корректной интерпретации смысла неречевого и речевого поведения представителей различных культур, а также для самостоятельной ориентации коммуникаторов в той или иной коммуникативной ситуации. Более того, необходимо отметить, что при формировании при переводе аутентичных текстов межкультурной компетенции у обучающихся параллельно формируется также и социокультурная компетенция.

При переводе обучающимися иноязычных текстов не следует ограничивать их исходными

данными текста, так как при сопоставлении переводов иностранных слов могут возникнуть нелепые ошибки, которые нарушают понимание текста и, как следствие, формирование межкультурной компетенции.

Ошибки при переводе могут возникать из-за различных классификационных признаков, которые берутся в различных языках для образования понятий. Данное расхождение приводит к тому, что при переводе выявляются абсолютные несовместимые друг с другом словоупотребления, что обуславливаются тем, что языковая традиция зачастую закрепляет определенное словосочетание, исходя из формы словам, что может повлиять также и на общий смысл переводимого текста.

При этом если фонетические или грамматические ошибки говорят о недостаточности изученности ИЯ, то социопрагматические ошибки вызывают определенные чувства и эмоции у коммуникантов, например, удивление, либо недоверие. Следовательно, при обучении ИЯ необходимо большое внимание уделять не только непосредственно переводу, как механизму формирования межкультурной компетенции у обучающихся, но также и сопоставительно-типологическому анализу переводимого текста, что помогает практически овладеть ИЯ.

Таким образом, подводя итог, можно говорить о том, что перевод можно рассматривать как один из ключевых методов при формировании межкультурной компетенции у обучающихся. Это обуславливается тем, что при чтении и переводе аутентичных текстов у обучающихся происходит активное формирование фоновых знаний, которые помогают им проводить сопоставительные линии между изучаемым и родным языком. Также при переводе формируется продуктивная языковая личность, которая посредством перевода познает не только особенности неродной культуры, но и особенности взаимодействия родной и неродной культуры путем поиска аналогов предметам и явлениям быта носителей иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бганцева И. В., Боженова Н. А. Обучение чтению как средству речевого взаимодействия на иностранном языке // Дискуссия. 2013. №5-6 (35-36). С. 140-143.
2. Герасимова И. Г. Структура межкультурной компетенции // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2016. № 67. С. 59-62.
3. Дегтярь Л.В., Невская П.В. Формирование межкультурной компетенции на уроках иностранного языка // Развитие социально-культурной сферы юга России Материалы региональной научно-практической конференции молодых учёных. 2017. С. 116-120.
4. Дмитриева Р.Н., Дмитриева М.В. Формирование межкультурной интерактивной компетенции при обучении переводу // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013. № 3. С. 228-233.
5. Леонгард О. А. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения чтению аутентичных текстов // Вестник ТГУ. 2014. № 1. С. 91-93.
6. Мустафина И. Г. Основные принципы формирования межкультурной компетенции студентов в процессе изучения иностранных языков // КПЖ. 2013. №1 (96). С. 140-144.

REFERENCES

1. Bganceva I. V., Bozhenova N. A. the Teaching of reading as a mean of communication in a foreign language. *Discussion*, 2013, no. 5-6 (35-36), pp.140-143. (in Russian)
2. Gerasimova I. G. the Structure of intercultural competence. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2016, no. 67, pp. 59-62. (in Russian)
3. Degtyar L. V., Nevskaya P. V. formation of intercultural competence at foreign language lessons. Development of the social and cultural sphere of the South of Russia. Materials of the regional scientific and practical conference of young scientists, 2017, pp. 15-17 (in Russian)
4. Dmitrieva R.N., Dmitrieva M.V. Formation of cross-cultural interactive competence in teaching to translation. *Bulletin of ASU. Series 1: Regional studies. Philosophy, history, sociology, law, political science, cultural studies*, 2013, no.3, pp. 228-233. (in Russian)
5. Leonhard O. A. Formation of intercultural competence in the process of teaching reading authentic texts. *Vestnik TSU*, 2014, no.1, pp. 91-93. (in Russian)
6. Mustafina I. G. Basic principles of intercultural competence of students in the process of learning foreign languages. *KPZ*, 2013, no.1 (96), pp. 140-144. (in Russian)

Информация об авторах**Дегтярь Людмила Витальевна**

(Россия, Краснодар)

Магистрант 2 курса факультета информационно-библиотечной деятельности, направления «методика и практика преподавания иностранных языков и культур»

Краснодарский государственный институт культуры

E-mail: degtuarludmila@mail.ru

Шидловская Ксения Владимировна

(Россия, Краснодар)

Магистрант 2 курса факультета информационно-библиотечной деятельности, направления «методика и практика преподавания иностранных языков и культур»

Краснодарский государственный институт культуры

E-mail: sxv94@yandex.ru

Синицына Юлия Николаевна

(Россия, Краснодар)

Кандидат филологических наук, доцент
Краснодарский государственный институт культуры и искусств

E-mail: tiida07@yandex.ru

Information about the authors**Degtyar Lyudmila Vitalevna**

(Russia, Krasnodar)

Second-year master degree of the Faculty of Information and Library Activity,

directions "Methodology and practice of teaching foreign languages and cultures"

Krasnodar State Institute of Culture

E-mail: degtuarludmila@mail.ru

Shidlovskaya Ksenia Vladimirovna

(Russia, Krasnodar)

Second-year master degree of the Faculty of Information and Library Activity,

directions "Methodology and practice of teaching foreign languages and cultures"

Krasnodar State Institute of Culture

E-mail: sxv94@yandex.ru

Sinitsyna Yuliya Nikolaevna

(Russia, Krasnodar)

PhD in Philology,
Associate Professor
Krasnodar State Institute of Culture and Arts

E-mail: tiida07@yandex.ru



Введение и изучение глагольных конструкций английского языка в техническом вузе

В статье рассматривается внедрение глагольных конструкций английского языка на начальных периодах высшего технического образования. Особое внимание уделяется особенностям технической лексики при обучении иностранному языку, а также необходимость совершенствования высшего образования на современном уровне мирового развития. В настоящее время изучение и внедрение иностранного языка в технические специальности проходит этап совершенствования в связи с глобализационными процессами, что позволяет новым специалистам совершенствоваться и углублять свои знания в области иностранного языка, тем самым достигая большего успеха в профессиональном поиске. Дается характеристика различных форм глагольных конструкций, как основополагающее для изучения английского языка, а также возможные трудности их применения. Предлагаются методические приемы и стратегии для преподавания иностранного языка данной категории обучающихся.

Ключевые слова: глагольные конструкции; образование технического профиля; обучение английскому иностранному языку; методические приемы; техническая лексика



Integration and studying process of the verbal structures of the English language in the technical branch of higher education

The article deals with the introduction of verbal constructions of the English language at the initial part of higher technical education. Particular attention is paid to the peculiarities of technical vocabulary in teaching a foreign language, as well as the need to improve higher education at the modern level of world development. Currently, the study and integration of a foreign language into technical professions is undergoing a stage of improvement in connection with globalization processes, which allows new specialists to improve and deepen their knowledge in the field of a foreign language, thereby achieving greater success in professional search. The characteristics of various forms of verbal constructions are given, which is fundamental for the study of the English language, as well as possible difficulties in their application. Methodical methods and strategies for teaching a foreign language of this category of students are suggested.

Keywords: verbal constructions; technical profile education; English language teaching; methodical techniques; technical vocabulary.

Изучение английского языка, является обязательным атрибутом успешного, образованного человека. В современных высших учебных заведениях английский язык включен в большинство программ технического, а также гуманитарного направлений.

Для специальностей технической направленности характерно изучение определенных, свойственных конкретному ремеслу набора терминов на английском языке, а также задания, связанные с переводом различного рода деловых документов на техническую тематику.

В дополнении к этому, как показывают различного рода исследования, в условиях современного, динамичного научно-технического прогресса, знания студента технического вуза успевают устареть уже в процессе его обучения. Это требует от ВУЗов не просто обеспечивать определенный уровень знаний, умений и навыков, но и формировать готовность к саморазвитию и самообразованию обучаемого.

В условиях быстрого развития технического прогресса, поменялся и подход к образованию в целом, и языковому образованию в том числе. Иностранный язык, в особенности английский, становится средством межкультурного общения. Самообразование становится необходимым методом развития конкурентно способного специалиста. Данная ситуация объясняет необходимость пересмотра не только концепции обучения при получении высшего образования, но и языкового образования в технических ВУЗах в новых, динамично развивающихся условиях.

Основной целью обучения становится увеличение словарного багажа технической и деловой направленности, при этом не забывая о развитии повседневной, разговорной речи.

Особое внимание должно быть уделено обучению терминологических слов, так как без основ знания терминов общение на английском языке при решении каких-либо профессиональных и бытовых вопросов будет просто невозможным.

Известное высказывание, ставшее афоризмом: «Сколько языков ты знаешь — столько раз ты человек» подтверждается многочисленными житейскими историями. Осознание необходимости и важности изучения в первую очередь именно английского языка приходит со временем. Студентам, в том числе и технических ВУЗов, изучающим данный язык, следует настроиться на учебный процесс и постараться максимально эффективно использовать время. Брать в расчет свои возможности, способности, а также склонности к изучению, стараться подобрать наиболее подходящие методы изучения английского языка. Практика, в этом смысле, является наилучшим методом обучения.

Глагольные конструкции играют основную роль в построении предложения, как в русском, так и в английском языке, это тот плацдарм, на

котором строится вся лексическая база. Избегать их изучения невозможно. Даже если речь идет о технических специальностях, изучение для построения сложных технических текстов, где за основу будут браться именно глагольные конструкции для выражения основной мысли. Для начала, обратимся к примерам родного языка, чтобы понять принцип построения предложения где порядок слов будет глагол плюс глагол. Например, мне нравится читать, я люблю проводить время с семьей и т.д. Важно отметить, что меняется в зависимости от времени только первый глагол, второй и последующие сохраняют свою форму. Например, мне нравится (настоящее время) читать, нравилось (прошедшее время) читать, и мне будет нравится (будущее время) читать. И тут у большинства студентов возникают сложности и вопросы, как же связать два и более глаголов в английском языке? Есть несколько правил, которые необходимо запомнить.

Итак, перейдем к рассмотрению глагольных конструкций английского языка:

1. V1+to+V2 (глагол+to+глагол)

После таких глаголов как: ask, want, help, arrange, decide, offer, would like to, etc., следует предлог to, а следующий глагол остается в форме инфинитива, по данной формуле работают большая часть глаголов в английском языке [2, с.84]. Рассмотрим пример, she wants to be a teacher, I hope to find my key.

2. V1+V-ing (глагол+герундий)

Существует ряд глаголов в английском языке после которых следует герундий, то есть второму глагол требуется окончание -ing. Такие глаголы как: admit, delay, miss, report, suggest, appreciate, deny, postpone, resent, avoid, enjoy, finish, recall, insist on, mind [2, с.84]. Например, would you mind shutting the door, we enjoy reading the books.

3. V1+V2 (глагол+глагол)

В данном пункте мы рассмотрим случай, когда второй глагол употребляется без предлога to. После глаголов: let, make (заставлять), see, hear, feel, can, must, may, should [3, с.305]. Например, you make me brush, let me introduce myself.

4. V+ to V or V+ V-ing (глагол+to+глагол или глагол+герундий)

После некоторых глаголов может употребляться как герундий, так и инфинитив, при этом смысл меняться не будет. Назовем их «безопасные» глаголы: begin, like, prefer, intend, hate, continue [4, с.46]. Например: it started snowing = It started to snow.

А также глаголы, после которых можно употребить и инфинитив, и герундий. Однако смысл фразы будет меняться в зависимости от того, какую из неличных форм глагола вы выберете. Для примера разберем несколько из них: 1) forget+to= не помнить/забыть I am sorry I forgot to call you

Forget+ing form= не забывать I will never forget winning my fist gold medal [4, с.48].

2) remember + to= напомнить, не забыть
Remember to call Jack tonight

Remember + ing form= припоминать I don't remember seeing you here before [4, с.48].

Следующий ряд глагольных конструкций будет немного отличаться от вышеупомянутых, но также широко используется в лексике повседневной жизни:

5. Adj +toV

За данной группой прилагательных всегда следует инфинитив и никогда не ставится герундий: anxious, eager, pleased, usual, boring, easy, prepared, common, dangerous, good, ready, difficult, hard, strange [2. С.87]. Рассмотрим несколько примеров: We are ready to go; It is difficult to explain it; It is boring to spend time at home.

6. Adj+preposition+Ving

В данном примере, после прилагательного с предлогом необходимо ставить герундий: accustomed to, intent on, afraid of, interested in, capable of, successful in, fond of, tired of. Например: I am fond of travelling; He is accustomed to keeping late hours at the weekend.

7. Последняя не менее важная группа глагольных конструкций, которую необходимо рассмотреть, имеет следующую «формулу»:

Noun+preposition+Ving, глагол ставится в форме герундия: choice of, possibility of, excuse for, intention of, reason for, method for (of) [2. с.87].

Например: There is no reason for leaving this early.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на специальностях технического профиля вносит важную составляющую для дальнейшего становления специалистов на международном уровне. Интеграционный процесс с профилирующими дисциплинами формирует знания для всестороннего использования современных технических устройств и базовой технической информационной составляющей. Владение и употребление иностранного языка прежде всего повышает компетентность

и лично-профессиональную подготовку выпускников.

На данный момент существует достаточное количество учебной литературы для полноценного процесса обучения в рамках технических специальностей с уклоном на изучение иностранного языка, что позволяет студентам накапливать профессиональный опыт и анализировать учебные материалы. Мотивационный аспект в обучении играет немалую роль при введении в учебный процесс сложных глагольных конструкций и языковых оборотов. Профессионализм преподавателей дает возможность к прогрессу даже в отстающих группах, путем использования интерактивных и мультимедийных методов обучения, что способствует развитию интереса к изучению английского языка.

Курс иностранного языка в техническом вузе носит профессионально направленный характер. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции с профилирующими дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Специалист технической направленности обязан обладать широким спектром знаний в сфере точных наук, таких как математика, физика, химия, а также таких технических наук, как механика, электротехника, инжиниринг и т. д. В условиях глобализации внедрение и международный обмен сотрудниками с высшей технической подготовкой, стало неотъемлемой частью мирового сообщества. Иностранный язык занимает одно из первостепенных значений среди перечисленных выше дисциплин и в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и лично-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. TOEFL preparation guide by Michael A. Pyle, M.A. fifth edition in 1995. 660 с.
2. Дроздова Т.Ю., Маилова В.Г., Берестова А.И. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. СПб.: Антология, 2012. 424 с.
3. Grammarway third by Jenny Dooley, Virginia Evans. Liberty House, 1999. 269 с.
4. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практический курс английского языка с упражнениями и ключами. СПб.: КАРО, 2014. 608 с.
5. Ефорова А. Р. Формирование критического мышления студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку // Известия ВГПУ. 2010. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-tehnicheskogo-vuza-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 28.06.2018).
6. Нестерова С.А. К вопросу о профессиональной направленности процесса обучения иностранному языку в техническом вузе // Вестник ЧГАА. 2011. Том 59. С. 92-97.
7. Полозова В.П., Правдина М.В. Иноязычная подготовка студентов технического ВУЗа: вопросы интеграции // Вестник Нижегородской государственной сельскохозяйственной академии. 2013. С. 184-188.
8. Пчелинцева, И.Г. Формирование толерантного речевого поведения на основе организации дискуссии [Текст]/ И.Г. Пчелинцева // в кн. Теоретические и практические аспекты обучения иностранным языкам в техническом ВУЗе. Тюмень, 2013. С. 107-110.

REFERENCES

1. TOEFL preparation guide by Michael A. Pyle, M.A. Fifth edition in 1995. 660 p. (in Russian)
2. Drozdova T.Yu., Mailova V.G., Berestova A.I. English Grammar: Reference and Practice. Version 2.0. Saint-Petersburg, Anthology Publ., 2012. 424 p. (in Russian)
3. Grammarway third by Jenny Dooley, Virginia Evans. Liberty House, 1999. 269 p. (in Russian)
4. Kachalova K.N., Izrailevich E.E. Practical English course with exercises and keys. Saint-Petersburg, KARO Publ., 2014. 608 p. (in Russian)
5. Eferova A.R. Formation of critical thinking of technical college students in foreign language classes. Izvestiya VSPU, 2010. no. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-tehnicheskogo-vuza-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku> (accessed 28 June 2018). (in Russian)
6. Nesterova S.A. On the issue of the professional orientation of the process of teaching a foreign language in a technical college. Vestnik ChGAA. 2011. Vol. 59, pp. 92-97. (in Russian)
7. Polozova V.P., Pravdina M.V. Foreign language preparation of technical university students: integration issues. Bulletin of the Nizhny Novgorod State Agricultural Academy. 2013. pp. 184-188. (in Russian)
8. Pchelintseva, IG Formation of tolerant speech behavior on the basis of discussion organization [Text] / I.G. Pchelintsev // in the book. Theoretical and practical aspects of teaching foreign languages in a technical university. Tyumen, 2013. pp. 107-110. (in Russian)

Информация об авторах**Потуроева А.М.**

(Россия, Краснодар)

Студентка, кафедра Русского и иностранного языков
и литературы, магистратура
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: bergman.annette@mail.ru

Костянко А.А.

(Россия, Краснодар)

Студентка, кафедра Русского и иностранного языков
и литературы, магистратура
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: belatrics@mail.ru

Невская А.В.

(Россия, Краснодар)

Студентка, кафедра Русского и иностранного языков
и литературы, магистратура
Краснодарский государственный институт культуры
E-mail: kopenkinann@yandex.ru

Information about the authors**Potouroev A.M.**

(Russia, Krasnodar)

Student, Department of Russian and Foreign Languages
and Literature, Master's Degree
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: bergman.annette@mail.ru

Kostyanko A.A.

(Russia, Krasnodar)

Student, Department of Russian and Foreign Languages
and Literature, Master's Degree
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: belatrics@mail.ru

Nevskaya A.V.

(Russia, Krasnodar)

Student, Department of Russian and Foreign Languages
and Literature, Master's Degree
Krasnodar State Institute of Culture
E-mail: kopenkinann@yandex.ru



Е. Н. ВОРОНОВА

Образовательные технологии с применением ИКТ и интернета в обучении иностранному языку в вузе

В статье подчеркнута, что инновации технологического подхода способны влиять на процесс обучения в целях его совершенствования и повышения эффективности. Технологии M-Learning, Web-Quest, E-portfolio, Online-Diary относятся к современным методам преподавания иностранных языков, т.к. обладают преимуществами и перспективами использования в вузовской практике преподавания. Одним из преимуществ описанных технологий является разнообразие форм и видов работы со студентами. Представлен процесс обучения иностранному языку с использованием рефлексивного дневника. В статье описывается использование дневника как средства организации и самоорганизации учебной деятельности студентов. Выделены определённые преимущества дневника саморефлексии при изучении иностранного языка как продуктивной и результативной формы сотрудничества студента и преподавателя. Отмечено, что использование интернета в учебном процессе вуза и разработка новых образовательных технологий с применением ИКТ должны способствовать совершенствованию иноязычных коммуникативных умений студентов и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, вуз, иностранный язык, студент, дневник рефлексии, учебная деятельность



E. N. VORONOVA

Educational Technologies Using ICT and Internet in Foreign Language Teaching at a Higher Educational Institution

The paper stresses that innovations of technological approach can influence the learning process with the aim of its improvement and increasing its efficiency. The technologies M-Learning, Web-Quest, E-portfolio, Online-Diary can be treated as modern methods of teaching foreign languages because they possess advantages and prospects of the use in University teaching. One of the advantages of the described technologies is the variety of forms and types of work with students. The process of teaching foreign language by means of Reflective Diary is represented in the article. The paper describes how to use the Diary as a tool of organization and self-organization of students' educational activity. The article describes how to use the diary as a means of organization and self-organization of educational activity of students. It is stated that Reflective Diary offers certain advantages in foreign language study as a productive and effective form of cooperation between a student and a teacher. It is noted that the use of Internet in educational activities of a higher educational institution and the elaboration of new educational technologies with the use of ICT should contribute to the improvement of foreign language communicative skills of students and enhance the motivation to learn a foreign language.

Keywords: ICTs, higher educational institution, foreign language, student, Reflective Diary, educational activity

Актуальная проблема использования компьютерных технологий исследуется в обучении иностранному языку, обусловленная модификацией содержания обучения, увеличением объема изучаемого материала. Особое внимание уделяется инновационным методам обучения, в том числе с применением скайпа и блогов [1, с. 28-33]. Мультимедийные ресурсы являются перспективным и высокоэффективным инструментарием в образовательной области, т.к. предоставляют преподавателю массивы информации в большем объеме, чем традиционные источники информации, и в более наглядной форме. Система презентации может в интегрированном виде включать не только текст, графики, схемы, но и звук, анимацию, видео и т.п. [2].

Одним из новых направлений применения компьютерных технологий и интернета в образовательной деятельности является технология M-Learning – это передача знаний на мобильное устройство с использованием WAP или GPRS технологий, wi-fi и 3G [3, с. 61-64]. В практике преподавания иностранного языка это означает использование потенциала имеющихся у учащихся гаджетов для работы с приложениями на иностранном языке, причём для всех платформ (IOS, Android, Simba). Одним из преимуществ M-Learning является разнообразие форм работы – от игр, квизов, видео роликов до подкастов и мини-сериалов.

Веб-квест в настоящее время относится к современным методам преподавания иностранных языков, т.к. обладает преимуществами использования в вузовской практике преподавания и может рассматриваться, наряду с Портфолио и кейс-технологией, как альтернативное средство оценки уровня достигнутых студентами результатов в их учебной деятельности и личностном росте [4, с. 182-186]. При использовании новых информационных технологий в рамках предметных уроков преподаватели должны знать дидактические возможности программно-прикладных средств, и, исходя из своего опыта и рекомендаций, «встраивать» их в учебный процесс. Например, целесообразна игровая форма выполнения Web-квестовых заданий при ролевом самоопределении учащихся, повышающая интерес к процессу учения [5, с. 51-53].

Внедрение компьютерных технологий в образование дает возможность использовать в учебном процессе такие методы и технологии, как метод Web-портфолио (web-portfolio), представляющий собой web-базируемый ресурс (web-сайт), который отражает рост учебных или профессиональных достижений владельца [6]. В связи с популярностью использования термина «Е-портфолио» существует множество определений этого понятия. В одних источниках он рассматривается как интернет-система управления информацией, которая использует электронные

СМИ и услуги. В других – как цифровое хранилище артефактов, которые можно использовать, чтобы продемонстрировать уровень компетентности. Данная технология применяется на различных ступенях образования для оценивания, обучения, презентации достижений. Стратегия формирования ИКТ-компетентных кадров может быть реализована через создание обучаемыми собственных информационных продуктов. Одним из таких продуктов является электронный портфолио (web-портфолио) [7].

Еще одним современным методом преподавания иностранных языков является метод Online-Diary. Основой самостоятельной учебной деятельности студентов является высокий уровень познавательной (когнитивной) самостоятельности студентов, формируемой преподавателем и представляющей собой целый комплекс компетенций, среди которых – рациональное изложение (устно или письменно) своих знаний [8]. Для этой цели может использоваться преподавателем в учебном процессе такая форма учебной работы, как дневник. Преимущества дневника как исследовательского метода, используемого в педагогике, отмечаются такими исследователями, как J.McDonough, S.McDonough, S.Peck, D.Block, Renata Suzuki и другими [9].

Автор данной статьи полагает, что график режима работы студента в форме разработанного им дневника изучения иностранного языка может выступать в качестве средства рациональной организации и самоорганизации учебной деятельности, в том числе деятельности студента по ОВЖ (организация времени жизни). В дневнике саморефлексии, который ведут студенты на протяжении всего курса изучения иностранного языка, отражена их индивидуальная рефлексивная деятельность. Он включает следующие графы для заполнения: 1) Содержание и тема задания; 2) Запланированная дата выполнения задания; 3) Реальная дата выполнения задания; 4) Причины невыполнения задания в срок; 5) Учебные цели; 6) Вид УД+время, затраченное на выполнение задания; 7) Трудности при работе и их причины; 8) Что не вызвало трудностей; 9) Прогресс (движение); 10) Форма оценивания (замечания) и оценка (самооценка, взаимооценка) за выполнение; 11) Выводы; что в этом направлении сделано.

Многолетний опыт внедрения в учебный процесс в вузе методики ведения рефлексивного дневника по изучению иностранного языка показал, что студенты с большим интересом относятся к практике ведения такого дневника, с энтузиазмом работают в течение года, так как это новый для них вид работы. Было замечено, что студенты учатся анализировать свою работу, собственные успехи, объективно оценивать свои возможности, способы достижения более высоких результатов. Более осознанной становится вся их деятельность по изучению иностранного

языка, а также ответственность за свой труд. Таким образом, у них создаётся целостная картина объективного продвижения в этой области. Самоанализ, отражённый в дневнике, проводится в конце каждого семестра и заносится в учебный "Портфель достижений" студента (пакет учебной образовательной продукции: Learning Educational Activities Packet = LEAP), работа над которым ведётся индивидуально.

При желании студентов такой дневник можно оформить в электронном виде – Online Reflective Diary. Преподавателю предоставляется возможность контроля учебных действий студента и их коррекции в течение всего учебного года.

В качестве перспективного направления можно рассмотреть создание студентами «Рефлексивного дневника учебной группы» по изучению иностранного языка – Reflective Group-Diary, в котором учащиеся могут фиксировать и анализировать, например, свою работу по изучению иностранного языка в форме групповых проектов. Этот дневник можно создать и в электронном виде – Online Reflective Group-Diary, где будут фиксироваться продвижения в выполнении различных проектов в разных группах, в том числе и Web-квест проектов, результаты выполнения которых потом будут сравниваться и анализироваться совместно преподавателем и студентами [10, с. 19-28].

Результаты внедрения рефлексивного дневника в образовательный процесс вуза как инструмента оценки личных и учебных достижений студентов позволили:

- формировать рефлексивные умения студентов;
- предоставить студентам инструмент, дающий возможность постоянно фиксировать динамику образовательных достижений;
- производить самостоятельное управление индивидуальной образовательной деятельностью [11].

Ведение дневниковых записей при обучении иностранному языку является результативной формой работы студента, т.к. способствует развитию различных языковых навыков, формирует положительную мотивацию, помогает преподавателю установить контакт со студентами [12, с. 110-116]. Замечено, что внедрение подобных форм учебной деятельности в учебный процесс вуза способствует как более активной работе студентов на занятиях, так и выполнению большего объёма учебного материала в качестве внеаудиторной самостоятельной работы.

В заключение необходимо отметить, что описанные образовательные технологии являются современными методами преподавания иностранного языка в вузе. Как показали опросы студентов и результаты внедрения описанных методов и форм работы в учебный процесс в течение многих лет, использование в вузовской практике этих технологий повышает эффективность учебного процесса, увеличивает уровень мотивации студентов и повышает интерес к изучению иностранного языка, способствует совершенствованию языковых навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Л.А., Архипова М.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №2 (1). С. 28-33.
2. Odnokaya M.A., Nedorubkova E.A. Role of the information and communication technologies in distance learning of a foreign language during university studies // Перспективы развития науки и образования: материалы XXII международной научно-практической конференции. Москва: ИП Туголуков А.В., 2017. С. 32-35.
3. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Мохова О.Л. Возможности и перспективы использования m-learning (мобильного обучения) в процессе изучения иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 1. С. 61–64.
4. Воронова Е.Н. Потенциал технологии Веб-квест при обучении студентов иностранному языку // Современные Web-технологии образовательного назначения: перспективы и направления развития: сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал; Под общей редакцией С.В. Мироновой, С.В. Напалкова. 2016. С. 182-186.
5. Напалков С.В., Первушкина Е.А. Web-квест как средство развития инновационной стратегии образования // Приволжский научный вестник. 2014. № 8-2(36). С. 51-53.
6. Laborda J. G. "Revisiting materials for teaching Languages for Specific Purposes" [Electronic resource] // 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies. 2011. 17(1). Pp. 102-112. URL: https://www.researchgate.net/publication/229020389_Revisiting_materials_for_teaching_languagesfor_specific_purposes (accessed January 12, 2018).
7. Смолянинова О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. 332 с.
8. Могилевич Б.Р. Психолого-педагогический дискурс познавательной самостоятельности // Организация самостоятельной работы студентов / Сипакова И.Н., Александрова Е.А., Могилевич Б.Р., Базылева Р.М., Воронова Е.Н., Кубракова Н.А., Зайцева М.А., Саунина Е.В. Коллективная монография. Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2015. С. 32-51.
9. Renata Suzuki. Diaries as introspective research tools: From Ashton-Warner to Blogs [Electronic resource] // TESL-EJ, The Electronic Journal for English as a Second Language. Volume 8, Number 1 — June 2004. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej29/ej29int/> (accessed January 12, 2018).
10. Воронова Е.Н. Дневник саморефлексии как средство организации и самоорганизации учебной деятельности студентов по изучению иностранного языка // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции. Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2016. С.19-28.

11. Ваганова О.И., Царёва О.С. Рефлексивный дневник как средство оценивания личностных и учебных достижений студентов педагогического вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 128-130.
12. Иванова Д.В., Саунина Е.В. Ведение дневниковых записей как вид самостоятельной работы // Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВПО: материалы докладов Региональной научно-практической интернет-конференции. Саратов: РИЦ «Студия развития лидерства», 2012. С.110-116.

REFERENCES

1. Artamonova L.A., Arkhipova M.V. Innovations in teaching English to students of non-linguistic universities. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky*. 2012. no 2 (1). pp. 28-33. (in Russian)
2. Odnokaya M.A., Nedorbukova E.A. Role of the information and communication technologies in distance learning of a foreign language during university studies. *Perspectives for the development of science and education: materials of the 22nd International Scientific and Practical Conference*. Moscow: IP Tugolukov A.V., 2017. pp. 32-35. (in Russian)
3. Gerasimenko T.L., Kovalchuk S.V., Mokhova O.L. Opportunities and prospects for using m-learning (mobile learning) in the process of studying a foreign language. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 2013. no. 1. pp. 61-64. (in Russian)
4. Voronova E.N. Potential of technology Web-quest for teaching students in a foreign language // Modern Web-technologies of educational purpose: perspectives and directions of development: a collection of articles of participants of the International scientific-practical conference. National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Arzamas branch; Under the general editorship of S.V. Mironova, S.V. Napalkov. 2016. pp. 182-186. (in Russian)
5. Napalkov S.V., Pervushkina E.A. Web-Quest as a Means of Development of Innovative Strategy of Education. *Privolzhsky Scientific Herald*. 2014. no. 8-2 (36). pp. 51-53. (in Russian)
6. Laborda J.G. "Revisiting materials for teaching languages for Specific Purposes" [Electronic resource] // 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies. 2011. 17 (1). pp. 102-112. URL: https://www.researchgate.net/publication/229020389_Revisiting_materials_for_teaching_languages_for_specific_purposes (accessed January 12, 2018). (in Russian)
7. Smolyaninova O.G. Technology of electronic portfolio in education: Russian and foreign experience: monograph. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2012. 332 p. (in Russian)
8. Mogilevich B.R. Psychological and pedagogical discourse of cognitive independence // Organization of independent work of students / Sipakova I.N., Aleksandrova E.A., Mogilevich B.R., Bazyleva R.M., Voronova E.N., Kubrakova N.A., Zaitseva M.A., Saunina E.V. Collective monograph. Saratov, Publishing house "Techno-Dekor", 2015. pp. 32-51. (in Russian)
9. Renata Suzuki. Diaries as introspective research tools: From Ashton-Warner to Blogs [Electronic resource] // TESL-EJ, The Electronic Journal for Russian as a Second Language. Volume 8, Number 1 – June 2004. URL: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej29/ej29int/> (accessed January 12, 2018). (in Russian)
10. Voronova E.N. Diary of Self-Reflection as a Means of Organizing and Self-Organization of Student Activity in Studying Foreign Languages. Organization of Student Self-Study: materials of the reports of the 5th International Full-time Scientific and Practical Conference. Saratov, Publishing house "Techno-Dekor", 2016. P.19-28. (in Russian)
11. Vaganova O.I., Tsaryova O.S. Reflexive diary as a means of assessing the personal and educational achievements of students of a pedagogical university. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2015. no. 6. pp. 128-130. (in Russian)
12. Ivanova D.V., Saunina E.V. Maintenance of diary entries as a kind of independent work // Independent work of students in conditions of transition to the two-tier system of HPE: the materials of the reports of the Regional scientific and practical Internet conference. Saratov, RIC "Leadership Development Studio", 2012. pp.110-116. (in Russian)

Информация об авторе

Воронова Елена Николаевна

(Россия, Саратов)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей факультета иностранных языков и лингводидактики

Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: voronovaen.lion@yandex.ru

Information about the author

Voronova Elena Nikolaevna

(Russia, Saratov)

PhD in Pedagogics,

Associate professor of (the) Department of English Language for Humanities,

Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods Saratov National Research State University named after N.G.Chernyshevsky

E-mail: voronovaen.lion@yandex.ru



Архитектура репозитория отечественного офисного программного обеспечения

Настоящая статья посвящена архитектуре репозитория отечественного офисного программного обеспечения. Репозиторий обеспечивает предоставление пакетов программного обеспечения удостоверенного качества, развертывание пакетов программного обеспечения на рабочих станциях и процесс поддержки пользователей. Приведены функциональные требования к репозиторию, краткая характеристика основных рабочих процессов и рассмотрена его модульная архитектура. Программная реализация репозитория выполнена на основе интеграционной шины с использованием только свободных программных средств. Автоматизация ряда процессов проводится с помощью технологий контейнерной виртуализации. Репозиторий предназначен для решения задач импортозамещения офисного программного обеспечения в подведомственных Минобрнауки России организациях образования и науки.

Ключевые слова: импортозамещение, отечественное программное обеспечение, репозиторий, интеграционная шина



Architecture of the domestic office software repository

This article is dedicated to the domestic office software repository's architecture. The repository provides the software packages of certified quality, their deployment on workstations and user support. Functional requirements for the repository, a brief description of the main work processes and its modular architecture are presented. The software implementation of the repository is based on the integration bus using only free software. Automation of some processes is carried out with the help of container virtualization technologies. The repository is designed to solve the tasks of office software import substitution in the educational and scientific organizations subordinate to the Ministry of Education and Science of Russia.

Keywords: import substitution, domestic software, repository, integration bus

Введение

Одно из направлений повышения качества и скорости разработки программного обеспечения связано с применением репозитория программного обеспечения (РЕПО). Репозиторий представляет собой хранилище, из которого программные пакеты могут быть восстановлены и установлены на компьютере. Однако, в отличие от хранилища репозиторий можно рассматривать как систему связанных объектов, то есть как сложную информационную систему [1] или сложную технологическую систему [2]. Репозиторий обычно означает репо-

зиторий, и, в частности, это слово используется для обозначения двух сущностей. Информационный репозиторий – хранилище информационных ресурсов, чаще всего в библиотеках [3, 4]. Программный репозиторий – хранение программных пакетов с компьютерными программами [5, 6]. Репозиторий программного обеспечения также известен как репозиторий кода. Пакеты, хранимые в репозитории, называют R-пакеты [7]. Использование системы управления пакетами направлено на то, чтобы облегчить интеграцию кода из разных источников в единый автономный блок управления. Разработка и построение репозитория является актуальной современной задачей.

Постановка проекта

В рамках федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы» в Московском технологическом университете (МИРЭА) разрабатывается репозиторий отечественного офисного программного обеспечения (ПО) с целью замещения импортных продуктов разработками российских компаний, интеграции свободно распространяемого ПО, работающего на базе Linux/GNU-систем, в деятельность подведомственных Минобрнауки России организаций образования и науки.

Актуальность этого проекта обусловлена как общей политикой импортозамещения, так и требованиями Постановления Правительства РФ от 16 ноября 2015 г. № 1236 [8] и последующего Постановления Правительства РФ от 20 декабря 2017 г. № 1594 [9].

В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 23 марта 2017 г. № 325 [10] к офисному ПО отнесены: операционная система (ОС); коммуникационное программное обеспечение; офисный пакет; почтовые приложения; органайзер; средства просмотра; интернет-браузер; редактор презентаций; табличный редактор; текстовый редактор; файловый менеджер; справочно-правовая система; программное обеспечение системы электронного документооборота; средства антивирусной защиты. Указанный документ также определяет дополнительные требования, в частности, обеспечение совместимости с не менее, чем тремя различными браузерами, обеспечение работы пользователей на персональных компьютерах, устройствах терминального доступа и мобильных устройствах, в том числе без подключения к локальной сети организации, совместимость как минимум с двумя ОС, включенными в реестр российского программного обеспечения и ряд других.

Требования к Репозиторию

Рассматриваемый Репозиторий должен удовлетворять обозначенным выше нормативным требованиям и обеспечивать предоставление пакетов ПО удостоверенного качества в ясном и понятном пользовательском интерфейсе для использования на пользовательских рабочих станциях (ПРС) в зависимости от профиля пользователя, хранимого на переносном носителе. Он реализует следующие основные процессы [11]:

1. Процесс предоставления пакета ПО удостоверенного качества на ПРС. Перед размещением пакета ПО сервисные компоненты Репозитория проводят его валидацию. Проверка осуществляется по спектру базовых и настраиваемых критериев, позволяющих оценить достовер-

ность пакета ПО, его целостность, безопасность и соответствие иерархии файловой системы. В случае успешного прохождения тестов пакет ПО удостоверяется цифровой подписью Репозитория и располагается в выбранном разделе. Каждый размещаемый пакет в разделе Репозитория классифицируется внутренним классификатором, разработанным на основе ГОСТ Р ИСО/МЭК ТО 12182-2002 и Приказа Минкомсвязи России от 01.04.2016 №134 [12]. Используя данные классификаторы, пользователи Репозитория определяют необходимый им набор пакетов ПО.

2. Процесс развертывания пакета ПО удостоверенного качества на ПРС. Развертывание пакета ПО проводится посредством специализированного кроссплатформенного клиента на ПРС. Автоматизация этого процесса реализована с применением технологии виртуализации на уровне ОС. Это позволяет создавать локальные и удаленные изолированные контейнеры, содержащие экземпляры ПО, явно не устанавливаемые в ОС ПРС. Контейнеры также применяются для проведения входного контроля, в частности для поиска вредоносного содержимого в пакетах ПО, размещаемых в Репозитории.

3. Процесс обеспечения поддержки пользователей, развернувших пакет ПО удостоверенного качества на ПРС. Для удобства пользователей взаимодействие с Репозиторием будет осуществляться через официальный сайт Минобрнауки России с использованием безопасных протоколов. Графический интерфейс соответствует концепции DWIM, предоставляя доступ к экранным объектам и возможности манипулирования ими с ПРС и мобильных устройств.

По согласованию с Минобрнауки России определены следующие функциональные требования к Репозиторию:

1. Проведение входного контроля ПО перед размещением в Репозиторий;
2. Хранение ПО в Репозитории;
3. Управление правами доступа к ПО Репозитория;
4. Принятие пользователями лицензионных соглашений с правообладателями ПО, включенного в Репозиторий;
5. Подключение с пользовательских рабочих станций (ПРС) к Репозиторию;
6. Разворачивание виртуальной среды для автоматизированной установки на ПРС выбранного ПО из Репозитория;
7. Административное управление серверной частью Репозитория;
8. Масштабирование и высокая доступность Репозитория;
9. Мониторинг состояния серверной части Репозитория;
10. Отслеживание ошибок в процессе функционирования Репозитория и в пакетах ПО, размещенных в Репозитории.

Данный перечень охватывает вопросы раз-

мещения, хранения и актуализации пакетов ПО в Репозитории, контроля доступа к объектам архитектуры Репозитория, возможности подключения с ПРС, возможностей интеграции с сайтом Минобрнауки России, а также вопросы администрирования и мониторинга серверной части Репозитория. Для каждого функционального требования составлены соответствующие спецификации, на основе которых разработан 31 сценарий выполнения, включающий шаги основного и альтернативных сценариев.

Особенности архитектуры

Реализация всех функциональных требований отражается в архитектуре Репозитория, которая сформирована по модульному принципу и поддерживает наращивание функционала за счет применения унифицированной интеграци-

онной шины. Проектные решения для серверной части Репозитория формировались с учетом децентрализации и горизонтального масштабирования серверной части. Это позволяет сохранить работоспособность в условиях возрастающих нагрузок при использовании Репозитория подведомственными организациями Минобрнауки России.

В состав Репозитория входят следующие компоненты, рис 1: Интерфейс администратора; Входной контроль; Хранение метаданных; Хранение ПО; Управление правами доступа; Виртуальная среда; Резервное копирование; Мониторинг; Интеграция с сайтом Минобрнауки России; Доверенный репозиторий; Интеграционная шина компонентов Репозитория; Интерфейс пользователя Репозитория; Аутентификации и авторизации; Поиск ПО; Кроссплатформенный клиент.

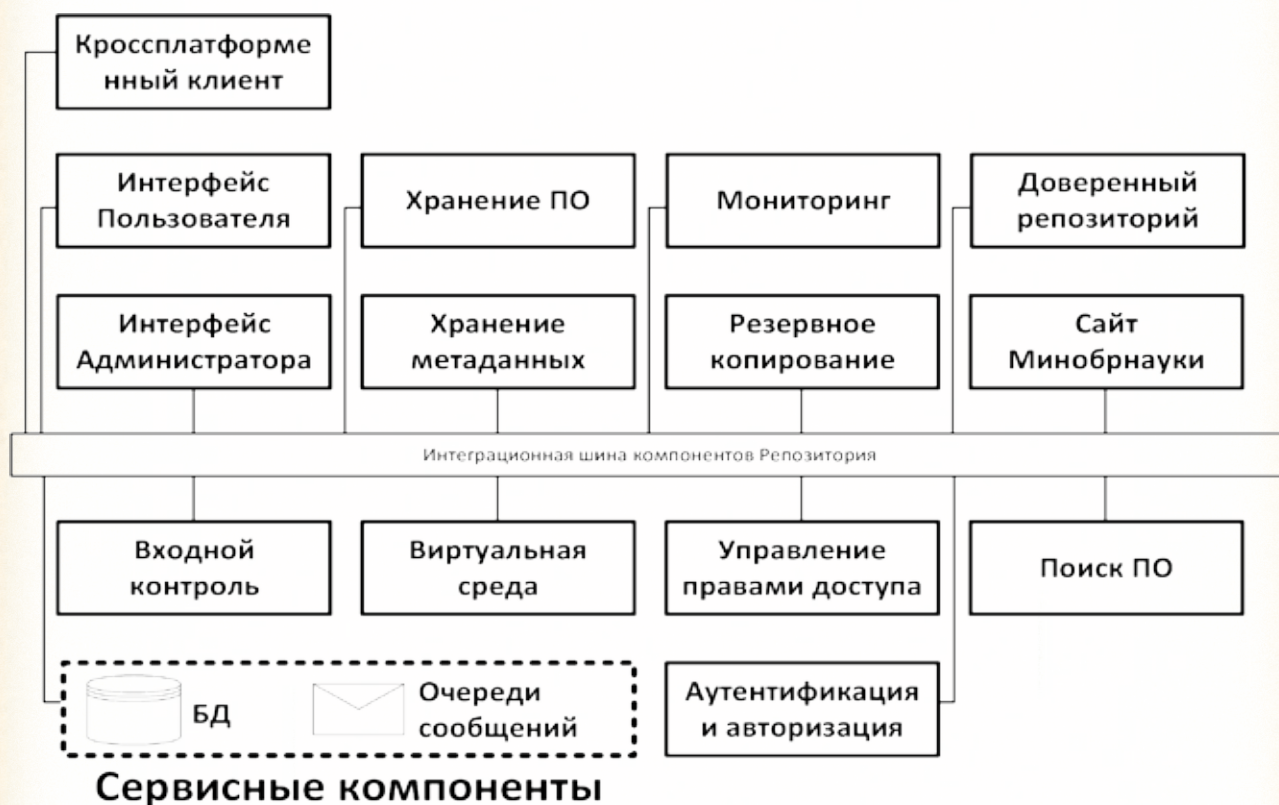


Рис. 1 Архитектура Репозитория

Рассмотрим подробнее компоненты. Интерфейс Администратора или административный интерфейс управления (АИУ) обеспечивает простой и удобный способ выполнения рутинных операций администрирования Репозитория. АИУ содержит набор экранов для эффективного управления Репозиторием, отображения текущего состояния Репозитория и его компонент. АИУ может использоваться как в графическом режиме, так и в режиме командной строки. Он организован по иерархическому принципу, реализующим переключение вышестоящими областями АИУ зависимых областей в необходимый режим

работы. АИУ обеспечивает готовность к приему и выполнению команд, а также отображает состояние исполнения поступивших команд, в том числе в динамическом режиме. Доступ к АИУ организуется с помощью безопасных сетевых протоколов.

Входной контроль производит проверку пакетов ПО перед размещением в Репозитории. Входной контроль инициируется автоматически при поступлении задачи размещения пакета ПО через АИУ. Компонент входного контроля производит формирование контейнера, в котором производится валидация требований, предъяв-

ляемых к пакету ПО удостоверенного качества. По результатам проверки формируется протокол, предоставляемый администратору для информирования и подтверждения возможности размещения в Репозитории. Пакет ПО удостоверяется цифровой подписью и помещается в указанный администратором раздел Репозитория.

Хранение метаданных обеспечивает:

- Хранение структурированной информации о пакетах ПО, протоколах входного контроля и профилей пользователей;
- Хранение общесистемной информации;
- Использование системы управления базой данных (БД) на основе открытого исходного кода для организации БД;
- Формирование БД в соответствии со структурой метаданных и требованиями информационного взаимодействия с внешними автоматизированными системами;
- Целостность и непротиворечивость данных;
- Быстродействие при доступе к данным.

Хранение ПО позволяет организовать структурированное размещение актуальных версий пакетов ПО в хранилище данных. Пакеты ПО размещаются в соответствующих разделах Репозитория и хранятся в них до момента изменения своего статуса. Статус пакета ПО может быть изменен администратором или серверной частью Репозитория. При этом пакет ПО не удаляется из раздела Репозитория, он переводится в архивное состояние с последующим перемещением в соответствующий раздел Репозитория. Актуализированный пакет ПО замещает расположенный пакет ПО в разделе Репозитория, а исходный переводится в архивное состояние с последующим перемещением в необходимый раздел Репозитория.

Управление правами доступа позволяет идентифицировать субъекта и предоставить ему доступ к заданным объектам Репозитория. Компонент управления правами доступа обеспечивает доверенное взаимодействие с системой аутентификации и авторизации пользователей, а также журналирует их действия при работе с Репозиторием. Обеспечена поддержка спектра протоколов и инструментов, позволяющих идентифицировать и предоставить разрешения пользователям:

- Локальная БД;
- Сервер каталогов LDAP/MS AD;
- Протокол RADIUS;
- Технология единого входа.

С объектами Репозитория (разделы и пакеты ПО) ассоциируются разрешения, которые предоставлены определенной роли или пользователю. Данный подход позволяет реализовать иерархию ролей и обеспечить наследование разрешений. Аккаунты пользователям могут быть созданы либо администратором, либо самостоятельно

с помощью специализированной страницы Репозитория и метода подтверждения введенных данных. Каждому созданному пользователю назначается определенная роль в зависимости от его функциональных обязанностей.

Виртуальная среда предоставляет возможность ПР использовать упакованные в контейнеры пакеты ПО для быстрого и автоматического развертывания на ПРС. Исполняемая среда контейнеров и формат образа контейнера базируется на спецификациях Open Container Initiative. В Репозитории размещается базовый образ контейнера, который доставляется на ПРС в момент формирования окружения контейнера. Параметры окружения передаются на кроссплатформенный клиент из серверной части Репозитория. Окружения контейнера включает необходимые компоненты и зависимости для успешного развертывания пакета ПО на ПРС с последующим размещением иконки приложения на рабочем столе ПРС. Запуск развернутого приложения на ПРС инициирует старт приложения в контейнере с мапированием в него необходимых компонент ОС для успешной эксплуатации виртуализированного на уровне ОС приложения.

Резервное копирование позволяет сформировать инкрементное копирование структуры Репозитория. Компонент резервного копирования позволяет создавать резервные копии данных по заданным администратором условиям (компоненты структуры Репозитория, временные интервалы и месторасположение созданных копий), а также производить восстановление данных структуры Репозитория или отдельных его компонент. Этот компонент поддерживает процедуру ротации как хранилища данных резервных копий, так и самих резервных копий. Режим ротации может быть определен как ручным, так и автоматическим.

Мониторинг отслеживает состояние СЧР и сигнализирует о его состоянии. Мониторинг производится в реальном времени для заданных администратором компонент серверной части Репозитория, обеспечивает накопление статистической информации и позволяет формировать отчеты в заданных временных интервалах или в зависимости от состояния серверной части. Отчеты выводятся в АИУ или могут быть отправлены соответствующим планировщиком с использованием телематических служб.

Интеграция с официальным сайтом Минобрнауки России предоставляет инструментарий для формирования единой точки входа в Репозиторий. Инструментарий базируется на спецификации W3C и обеспечивает создание инкапсулированного веб-приложения. Веб-приложение реализуется в виде набора компонент, таких как стартовый, конфигурационный, графический файл, файл таблицы каскадных

стилей и файл сценария, обрабатываемый веб-браузером. Данный подход позволяет обеспечить изолированность веб-приложения от ресурса, в который они встраиваются.

Доверенный репозиторий предоставляет возможность синхронизировать список пакетов ПО с Репозиторием. Связь с доверенным репозиторием осуществляется через сеть Интернет с применением безопасных сетевых протоколов взаимодействия и применением файла ключа для идентификации доверенного репозитория.

Интеграционная шина компонентов Репозитория обеспечивает согласованную работу и доставку унифицированных заданий компонентам Репозитория. Она позволяет реализовать модульную архитектуру Репозитория, где каждый компонент получает задания, адресованные только ему. Интеграционная шина обеспечивает контроль заданий, преобразование данных и сохранность сообщений, а также:

- Синхронный и асинхронный вызов служб компонент Репозитория;
- Гарантированную доставку заданий через защищенный транспорт;
- Маршрутизацию сообщений;
- Взаимодействие со сторонними системами;
- Форматирование и обработку сообщений;
- Оркестрацию компонент Репозитория;
- Протоколирование потоков заданий.

Компонент интерфейс пользователя Репозитория предоставляет простой и понятный интерфейс для доступа к возможности получения пакетов ПО удостоверенного качества. Он реализован с использованием линейной структуры, позволяющей организовать простую навигацию по компонентам Репозитория. Интерфейс пользователя позволяет осуществлять сортировку выводимых пакетов ПО по заданным критериям, как в рамках всех разделов Репозитория, так и по каталогизированному справочнику.

Аутентификации и авторизации реализована с учетом требований ГОСТ Р ИСО/МЭК 9594-8-98 и обеспечивает возможности проверки аккаунтов пользователей, зарегистрированных в локальной или доверенной системах аутентификации. Для каждого аккаунта в Репозитории формируется профиль, содержащий информацию для авторизации. Поиск ПО позволяет реализовать в Репозитории обработку поисковых запросов пакетов ПО, содержащие поисковые слова или их формы. Результат поиска формируется в виде списка и предоставляется пользователю на странице результата.

Кроссплатформенный клиент устанавливается на ПРС и обеспечивает взаимодействие с Репозиторием и сервисным ПО, установленным в ОС ПРС. Кроссплатформенный клиент

после получения пакета ПО на ПРС передает его на вход пакетному менеджеру для последующего развертывания. Сервисные компоненты реализуют согласованное функционирование всех компонент Репозитория, обеспечивая их надежную и бесперебойную работу.

Разработка программного кода серверной части Репозитория выполнена на языке программирования Python с использованием системы контроля версий Git. Данный способ разработки позволил оптимизировать процесс совместной работы над исходными кодами серверной части Репозитория и осуществлять их оперативную модификацию. При написании программного кода учитывались сформулированные в сценариях выполнения каждого функционального требования алгоритмы, что потребовало реализации специализированных библиотек. Исходный код серверной части Репозитория и необходимые зависимости сформированы в установочный пакет, разворачивающий серверную часть Репозитория.

Все реализованные в Репозитории технические решения используют только свободное программное обеспечение. В настоящее время Репозиторий успешно прошел этап предварительных испытаний и готов к проведению апробаций.

Заключение

Организация работ Репозитория основана на оптимизации информационного взаимодействия [13] в сочетании с организацией комплементарности информационных ресурсов [14, 15]. Эти два подхода задают концепцию работы и технологии Репозитория. Репозиторий, выполняющий регулярные проверки пакетов предоставляет обширный, если специальный тестовый набор для версий разработки основного языка. Репозиторий программного обеспечения является объектом хранения ресурсов, которые пользователи могут извлечь по необходимости. Репозитории программного обеспечения позволяют совместно использовать, предлагая удаленный доступ к модулям кода и пакетам программного обеспечения. Репозитории программного обеспечения выполняют дополнительные функции защиты от вредоносных программ. Если компьютер настроен на использование репозитория с цифровой подписью и связан с соответствующей системой разрешений, это значительно снижает угрозу вредоносного ПО для этих систем. В качестве побочного эффекта многие системы, обладающие этими возможностями, не нуждаются в антивирусном программном обеспечении. В качестве перспективы исследования следует отметить возможность использования методов системного анализа для построения репозиториев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Монахов С.В., Савиных В.П., Цветков В.Я. Методология анализа и проектирования сложных информационных систем. М.: Просвещение, 2005. 264 с.
2. Буравцев А.В. Сложные технологические системы // Славянский форум. 2017. 4(18). С. 14-19.
3. Захарова Г. М., Солдатенко И. С. Открытый доступ в действии: репозиторий вуза // Научные и технические библиотеки. 2010. № 5. С. 50-59.
4. Дайитбегов Д. М. Интернет-репозиторий образовательных ресурсов ВЗФЭИ как инструментальный электронный обучения // Инновационное развитие российской экономики. 2010. С. 42.
5. Копайгородский А. Н., Массель Л. В. Разработка и интеграция основных компонентов информационной инфраструктуры научных исследований // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2006. Т. 3. № 2 (26). С. 26-31.
6. Marill J. L., Luczak E. C. Evaluation of digital repository software at the national library of medicine //D-Lib Magazine. 2009. T. 15. № 5/6. С. 1082-9873.
7. Graves S., Dorai-Raj S. Creating R Packages, Using CRAN, R-Forge, And Local R Archive Networks And Subversion (SVN) Repositories. 2008.
8. Постановление Правительства РФ от 16 ноября 2015 г. № 1236 «Об установлении запрета на допуск программного обеспечения, происходящего из иностранных государств, для целей осуществления закупок для обеспечения государственных и муниципальных нужд»
9. Постановление Правительства РФ от 20 декабря 2017 г. № 1594 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2015 г. № 1236»
10. Постановление Правительства РФ от 23 марта 2017 г. № 325 «Об утверждении дополнительных требований к программам для электронных вычислительных машин и базам данных, сведения о которых включены в реестр российского программного обеспечения, и внесении изменений в Правила формирования и ведения единого реестра российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных»
11. Разработка репозитория отечественного офисного программного обеспечения / К.Г. Кряженков, И.П. Дешко, Д.В. Двоглазов, А.А. Тихонов, С.В. Тулинов // Тринадцатая конференция «Свободное программное обеспечение в высшей школе»: Материалы конференции, Переславль, 26-28 января 2018 года. М.: Basealt, 2018. С. 112–114
12. Приказ Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации от 01.04.2016 № 134 «О внесении изменений в Классификатор программ для электронных вычислительных машин и баз данных, утвержденный приказом Министерства связи и массовых коммуникаций Российской Федерации от 31.12.2015 № 621»
13. Tsvetkov V. Ya. Information interaction // European Researcher. Series. A. 2013, Vol.(62), № 11-1. p.2573-2577.
14. Цветков В.Я. Комплементарность информационных ресурсов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №2. С. 182-185.
15. Розенберг И.Н. Сложность и комплементарность // Перспективы науки и образования. 2016. № 5. С. 7-10.

REFERENCES

1. Monakhov S.V., Savinykh V.P., Tsvetkov V.Ya. Methodology of analysis and design of complex information systems. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2005. 264 p. (in Russian)
2. Buravtsev A.V. Complex technological systems. *Slavic Forum*. 2017. no. 4 (18). Pp. 14-19. (in Russian)
3. Zakharova G.M., Soldatenko I.S. Open access in action: repository of the university. *Scientific and technical libraries*. 2010. no. 5. pp. 50-59. (in Russian)
4. Daiitbegov D.M. Internet repository of educational resources of VZFEI as a tool for e-learning. Innovative development of the Russian economy. 2010. p. 42. (in Russian)
5. Kopyagorodsky A.N., Massel L.V. Development and integration of the main components of the information infrastructure of scientific research. *Bulletin of the Irkutsk State Technical University*. 2006. V. 3. no. 2 (26). pp. 26-31. (in Russian)
6. Marill J. L., Luczak E. C. Evaluation of digital repository software at the national library of medicine. *D-Lib Magazine*. 2009. V. 15. no. 5/6. pp. 1082-9873.
7. Graves S., Dorai-Raj S. Creating R Packages, Using CRAN, R-Forge, And Local R Archive Networks And Subversion (SVN) Repositories. 2008.
8. Decree of the Government of the Russian Federation of November 16, 2015 No. 1236 "On the establishment of a ban on the admission of software originating from foreign countries for the purposes of procurement for ensuring state and municipal needs"(in Russian)
9. Decree of the Government of the Russian Federation of December 20, 2017 No. 1594 "On Amending Resolution of the Government of the Russian Federation No. 1236 of November 16, 2015" (in Russian)
10. Decree of the Government of the Russian Federation of March 23, 2017 No. 325 "On approval of additional requirements for programs for electronic computers and databases, information on which is included in the register of Russian software, and amendments to the Rules for the formation and maintenance of a single register of Russian programs for electronic computers and databases» (in Russian)
11. Development of a repository of Russian office software / K.G. Kryazhenkov, I.P. Deshko, D.V. Dvoeglazov, A.A. Tikhonov, S.V. Tulinov // Thirteenth Conference "Free Software in Higher Education": Conference proceedings, Pereslavl, January 26-28, 2018. Moscow, Basealt Publ., 2018. pp. 112-114 (in Russian)
12. The Order of the Ministry of Communications and Mass Media of the Russian Federation of 01.04.2016 No. 134 "On Amending the Classifier of Programs for Electronic Computers and Data Bases, approved by the Order of the Ministry of Communications and Mass Media of the Russian Federation No. 621 of December 31, 2015"(in Russian)
13. Tsvetkov V. Ya. Information interaction. *European Researcher. Series. A*. 2013, Vol. (62), no. 11-1. pp. 2573-2577. (in Russian)
14. Tsvetkov V.Ya. Complementarity of information resources. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2016. no. 2. pp. 182-185. (in Russian)
15. Rozenberg I.N. Complexity and complementarity. *Perspectives of science and education*. 2016. no. 5. pp. 7-10. (in Russian)

Информация об авторах

Двоеглазов Дмитрий Викторович

(Россия, Москва)

Ведущий программист

Центра сетевого управления и телекоммуникаций

Управления информатизации

МИРЭА – Российский технологический университет

E-mail: dvd@mirea.ru

Дешко Игорь Петрович

(Россия, Москва)

Доцент кафедры Инструментального и прикладного
программного обеспечения

МИРЭА – Российский технологический университет

E-mail: dip@mirea.ru

Кряженков Константин Геннадьевич

(Россия, Москва)

Директор

Центра сетевого управления и телекоммуникаций

Управления информатизации

МИРЭА – Российский технологический университет

E-mail: konstantin@mirea.ru

Цветков Виктор Яковлевич

(Россия, Москва)

Профессор, доктор технических наук

Центр стратегического анализа и развития

НИИАС, Заместитель руководителя. Научно-

исследовательский и проектно конструкторский
институт информатизации, автоматизации и связи на

железнодорожном транспорте

E-mail: cvj2@mail.ru

Information about the authors

Dvoglazov Dmitry Viktorovich

(Russia Moscow)

Leading programmer of the Center for Network

Management and Telecommunications of the

Department of Informatization

MIREA - Russian Technological University

E-mail: dvd@mirea.ru

Deshko Igor Petrovich

(Russia Moscow)

Associate Professor of the Department of Instrumental
and Applied Software

MIREA - Russian Technological University

E-mail: dip@mirea.ru

Kryazhenkov Konstantin Gennadievich

(Russia Moscow)

Director of the Center for Network Management

and Telecommunications of the Department of

Informatization

MIREA - Russian Technological University

E-mail: konstantin@mirea.ru

Tsvetkov Victor Yakovlevich

(Russia Moscow)

Professor, Doctor of Technical Sciences

Center for Strategic Analysis and Development of NIIS,

Deputy Head

Scientific Research and Design Institute of

Informatization, Automation and Communication in

Railway Transport

E-mail: cvj2@mail.ru



Анализ влияния технологий лекций-визуализаций на результаты контрольных мероприятий по учебным дисциплинам

Статья посвящена вопросам совершенствования методик и технологий обучения, повышающих качество образования. Проведена сравнительная оценка эффективности применения некоторых видов информационно-компьютерных технологий – циклов лекций-визуализаций в учебном процессе по дисциплинам направления подготовки «Информатика и вычислительная техника». Анализ результативности проведен по группам студентов. Одна группа изучала курс дисциплин в классическом варианте без использования проекционного оборудования на лекциях, а вторая – с его использованием. В качестве оценочных параметров были взяты оценочные баллы совокупного рейтинга, выставляемого по контрольным мероприятиям, входящим в модуль данных дисциплин. Полученные данные были проанализированы с применением двухвыборочного критерия Вилкоксона. Рассмотрен пример сравнительного анализа оценок на основе тестирования двух групп студентов по курсу «Схемотехника дискретных устройств», прослушавших курсы лекций, читаемых по двум разным технологиям. Показана результативность применения методики преподавания с использованием технологии лекций-визуализаций.

Ключевые слова: качество образования, информационно-компьютерные технологии, образовательный процесс, информационное обеспечение учебного процесса, презентации, лекция-визуализация, двухвыборочный критерий Вилкоксона



Analysis of the impact of technology lectures-visualizations on the results of control measures in various academic disciplines

The article is devoted to improvement of methods and technologies of training, increase the quality of education. Comparative evaluation of the effectiveness of certain types of information computer technologies – lectures-visualizations in educational process on disciplines of specialty "Computer science and engineering". The performance analyses carried out by groups of students. One group studied the course of disciplines in the classical way without the use of projection equipment in the lecture, and the second with its use. As evaluation parameters were taken as evaluation points of the total rating assigned to control actions within the module these disciplines. The obtained data were analyzed using two-sample Wilcoxon criterion. An example of a comparative analysis of estimates based on testing two groups of students for the course "Circuit design of discrete devices" device enrolled to the courses of lectures on two different technologies. Shows the performance of using methods of teaching using technology lectures-visualizations.

Keywords: quality of education, information and computer technologies, educational process, informational support of educational process, presentations, lecture-visualization, a two-sample Wilcoxon test

Введение

В настоящий период тенденции совершенствования методик и технологий, повышающих качество образования, формирующих необходимые компетенции, получают все новые направления развития и совершенство их форм и методов [1, 2]. К самым современным технологиям относится использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ) и формирование на их основе инновационных методов обучения [3, 4, 5]. Одним из способов применения ИКТ является, так называемая, лекция-визуализация, подразумевающая использование лектором мультимедиа презентаций, разработанных по тематикам лекций, программ-приложений, позволяющих провести моделирование работы изучаемых узлов, электронных схем и т.д., подтверждающих практическими примерами теоретический материал.

Применение средств компьютерной техники с развитыми аудиовизуальными возможностями современных аудиторий и классов имеют следующие преимущества перед традиционным представлением материала [6, 7]:

- способствуют росту качества обучения, как в целом, так и за счет воздействия не только на слуховой канал восприятия материала, но и на зрительный;
- обладают большей наглядностью и могут быть использованы, как для самих лекций, так и для повышения эффективности и продуктивности всех направлений самостоятельной работы студентов, являясь одновременно мобильным дидактическим пособием;
- дают возможность студенту сосредоточить внимание на понимании материала вместо механического записывания лекций;
- исключают вероятность ошибочной трактовки мыслей преподавателя;
- уменьшают интенсивность работы преподавателя во время лекции за счет переноса изображения материала с момента лекции (на доске) на досрочную подготовку презентаций;
- позволяют преподавателю классифицировать материал, находить узкие и недостаточно проработанные места;
- стимулируют творческую работу преподавателя [8] на изыскание более совершенных методик и технологий изложения изучаемого студентами материала.

Постановка задачи

Необходимо оценить эффективность технологических приемов, используемых преподавателем на лекции-визуализации и произвести

оценку этих приемов для подтверждения их преимуществ по результатам контрольных мероприятий у двух групп студентов, слушавших лекции по классической технологии и со средствами визуализации.

Данный тип лекции подразумевает владение лектором следующими информационными возможностями: использование презентаций, программных пакетов флэш-анимации, приложений в виде программ моделирования электронных схем и узлов архитектур вычислительных устройств. Данные компьютерные средства обучения помогают в процессе лекции студенту правильно записать определение нового термина, понятия, теоремы; наглядно отображать электрические параметры и потенциалы, возникающие в процессе объяснения принципов функционирования схем; практически подтвердить справедливость утверждений по изложенному теоретическому материалу о работе элементов и узлов. Особенно удобны данные пакеты и их демонстрация на большом экране в процессе проведения лабораторного практикума.

Помимо чтения лекций в арсенале преподавателя присутствуют и другие автоматизированные процедуры коммуникационных средств, применяемые при практических занятиях (лабораторный практикум) и при проведении различных форм контрольных мероприятий [9]. К этим средствам можно отнести:

- оснащение компьютерного класса специализированным программным обеспечением для проведения закрытых контрольных тестов и автоматизированной технологии расчета интегральной оценки;
- возможность просмотра части презентационного материала, специально разработанного для подготовки по отдельным темам лабораторных работ.

При этом следует иметь в виду, что создание компьютерного информационного обеспечения учебного процесса предусматривает целый ряд предварительных работ. Отметим наиболее важные из них:

- выделение в лекционном материале фрагментов (текстовых, математических, графических), заслуживающих представления на проекционном экране;
- редактирование материала выбранных фрагментов в структуру и по требованиям и рекомендациям создания презентационного материала;
- подготовка отдельных рисунков, графиков, схем и исследование вариантов их представления в презентационном материале;
- разработка мультимедийных компонентов (звук, флэш-анимация, видео-фильм и др.);
- использование в презентации интернет-ресурсов, других приложений (например,

программ моделирования электронных схем и узлов ЭВМ);

- разработка общего дизайна электронных презентаций для конкретного курса лекций.

Возможности, заложенные в технологии мультимедиа, позволяют использовать визуальный канал обучаемого как самый мощный источник получения знаний. Следующие возможности, являющиеся достоинством технологии мультимедиа, присутствуют во многих программных средах создания презентаций: возможность «свободной» навигации по представляемой информации; использование гипертекста для получения справочной или иной поясняющей информации; работа с приложениями, вызываемыми по ходу демонстрации презентаций и дополняющие восприятия лекционного материала; возможность масштабирования изображений, использования видеорагментов, видеозаписей.

Подходы, используемые для подтверждения эффективности результатов использования лекции-визуализации

Как правило, эти подходы основаны на сравнении результатов тестирования знаний разных групп студентов, имеющих одинаковый уровень начальной подготовки, но обучавшихся по разным технологиям или методикам. При этом одни группы обучаются по классической методике, а другие – по инновационной. В нашем случае одна группа обучалась по классической методике, когда преподаватель использовал доску и мел, а при обучении второй группы на лекциях и практических занятиях были использованы мультимедийные технологии.

Обычно для сравнения несвязных выборок результатов тестирования двух групп студентов используют критерий Стьюдента [10]. Однако корректнее применять непараметрические методы анализа данных, основу которых составляют ранговые критерии [11].

Наиболее простым в использовании и достаточно распространенным является непараметрический статистический двухвыборочный критерий Вилкоксона [12].

Результатами проверки знаний студентов являются баллы, которые они набрали в процессе решения одинаковых контрольных мероприятий [13]. Каждое задание в контрольной работе оценивается степенью выполнения и максимально возможным числом баллов. После выполнения всех заданий каждый студент получает баллы, оценивающие качество усвоения теоретического материала конкретной темы дисциплины. Баллы, набранные студентом, вычисляют по формуле:

$$X_{ij} = \sum_{g=1}^z \beta_{ijg} x_g,$$

где X_{ij} – сумма баллов, которую набрал j -ый студент i -ой группы по результатам выполнения всех контрольных заданий; x_g – максимальный балл, который дают студенту за правильное выполнение g -го задания; β_{ijg} – уровень правильного выполнения j -ым студентом i -ой группы g -го задания, z – количество контрольных заданий, входящих в контрольную работу.

Сравнение результатов тестирования двух групп студентов на основе двухвыборочного критерия Вилкоксона

Рассмотрим пример, который показывает возможность применения двухвыборочного критерия Вилкоксона для сравнительного анализа двух методик чтения лекций, и принятия решения по целесообразности дальнейшего использования презентаций на лекциях.

Для этого определим нормированную и централизованную Т-статистику Вилкоксона по формуле:

$$T = \frac{R_m - M(W)}{\sqrt{D(W)}} = \frac{2R_m - n_1(n+1)}{\sqrt{n_1 n_2 (n+1)/3}},$$

где n_1 и n_2 – численность студентов групп; n – общее число студентов двух групп; R_m – наибольшая из ранговых сумм R_1 и R_2 , определенных из суммы рангов каждой из групп; $M(W)$ и $D(W)$ – математическое ожидание и дисперсия статистики Вилкоксона.

Сравним Т-статистику Вилкоксона с ее табличным критическим значением T_{α} , взятым из [14, 15] и приведенным в таблице 1, где: α – уровень значимости полученных результатов; обычно считают, что $\alpha = 0,05$.

Таблица 1

Табличные критические значения Т-статистики Вилкоксона

α	0,1	0,08	0,06	0,05	0,046	0,025	0,01
T_{α}	1,645	1,75	1,884	1,96	2	2,24	2,57

Если $T \geq T_{\alpha}$, то с вероятностью $(1 - \alpha)$ различия между результатами контрольных мероприятий двух групп студентов, т.е. между суммарными рангами R_1 и R_2 баллов студентов групп, являются значимыми. В этом случае считают, что подгруппы студентов существенно отличаются по уровню усвоения и знания материалов тем дисциплины.

Если $T < T_{\alpha}$, то с вероятностью $(1 - \alpha)$ различия между результатами практически отсутствуют. В этом случае считают, что группы практически не отличаются по уровню усвоения и знания темы дисциплины и применение презентаций не дали существенных результатов.

По вышеизложенной методике были отобраны две группы студентов, прослушавшие лекции дисциплины «Схемотехника дискретных устройств» одного и того же преподавателя в разных по оснащенности аудиториях с идентичным уровнем начальной подготовки, каждая группа численностью восемь человек.

Студенты первой группы изучали теоретические и практические занятия по дисциплине без презентаций в аудитории с доской и мелом, вторая группа проходила обучение в аудитории, оснащенной видео средствами. После завершения обучения по темам, входящих в модуль

дисциплины, студенты выполняли контрольную работу, одинаковую для обеих групп. Набор контрольных заданий, выполненный каждым студентом, оценивался по формуле (1), учитывающей как степень выполнения задания, так и его сложность.

Результаты тестирования студентов и их ранжирование приведены в таблице 2.

Сравнительную оценку результатов тестирования знаний студентов с учетом методики проведения занятий с презентацией (табл. 2, столбец 2) и без презентации (табл. 2 столбец 3) проводим с помощью критерия Вилкоксона.

Таблица 2

Результаты выполнения студентами контрольных заданий

№	Баллы, набранные студентами группы 1 (с визуальными средствами), X_{1j}	Баллы, набранные студентами группы 2 (без визуальных средств), X_{2j}	Общий ранг баллов	Ранги баллов студентов группы 1, r_{1j}	Ранги баллов студентов группы 2, r_{2j}
1	2	3	4	5	6
1	30		1	1	
2	29		2	2	
3		27	3		3
4	26		4	4	
5	25		5	5	
6	24		6	6	
7		23	7		7
8	22		8	8	
9		20	9		9
10		19	10		10
11	18		11	11	
12	16		12	12	
13		15	13		13
14		14	14		14
15		12	15		15
16		11	16		16

Определяем сумму рангов, набранную каждой группой, используя данные, приведенные в Таблице 2 (столбцы 5 и 6):

$$R_1 = \sum_{j=1}^{n_1} r_{1j} = 49, \quad R_2 = \sum_{j=1}^{n_2} r_{2j} = 87.$$

Вычисляем математическое ожидание и дисперсию статистики Вилкоксона:

$$M_1(W) = \frac{n_1(n_1+1)}{2} = 68, \quad M_2(W) = \frac{n_2(n_2+1)}{2} = 68,$$

$$D(W) = \frac{n_1 n_2 (n_1 + 1)}{12} = 90,7.$$

Определяем нормированную, централизованную T-статистику Вилкоксона по формуле (2):

$$T = \frac{R_1 - M(W)}{\sqrt{D(W)}} = \frac{49 - 68}{\sqrt{90,7}} = \frac{-19}{9,52} = 1,995.$$

Из таблицы 1 для уровня значимости $\alpha = 0,05$ имеем табличное критическое значение критерия Вилкоксона $T_{\alpha} = 1,96$.

Поскольку $T > T_{\alpha}$, то принимаем гипотезу, свидетельствующую о том, что с вероятностью 95% различия между результатами тестирования двух групп студентов являются значимыми.

Поэтому согласно двухвыборочного критерия Вилкоксона, методика обучения студентов с использованием лекций-визуализаций и презентационного оборудования является более эффективной.

Выводы

Применение изложенных в статье методов использования информационных технологий способствует повышению уровня конкурентоспособности выпускников на рынке инженерного труда, а также позволяет получить следующие результаты:

- У преподавателя появилась возможность увеличить глубину проработки и степень

практической детализации лекционного материала.

- Повысилась эффективность усвоения студентами основных технологических приемов и особенностей в ходе лабораторно-исследовательского практикума в части демонстрации макетов и схем на большом экране.
- На 30-40% увеличилось количество исследуемых средств, узлов и блоков в процессе изучения материала, что отразилось на повышении интенсивности практических занятий.
- Увеличился средний балл студента по результатам контрольных мероприятий, т.е. повысилась успеваемость студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузева Т.А., Спиридонов О.В., Ополонская О.К. Анализ профессиональных компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования // Все материалы. Энциклопедический справочник. 2017. № 1. С. 65-74.
2. Спиридонов О.В., Ополонская О.К., Гузева Т.А. Сопряжение образовательных и профессиональных стандартов: проблемы и решения // Все материалы. Энциклопедический справочник. 2016. № 5. С. 74-79.
3. Ткаченко А.В. Корольков И.А. Лунева М.А. Информационно-коммуникационные технологии и качество образования // Информационно-измерительные и управляющие системы. 2016. № 6. С. 70-73.
4. Дрыгина И.В., Маркова Е.С. Инновационные тенденции в образовании // Системы оценки качества образования: Всероссийская научно-практическая конференции с международным участием 18 декабря 2015 г. / отв. ред. Г.П. Карлов. Красноярск: СибГТУ, 2015. С. 25-28.
5. Цибизова Т.Ю., Мешков Н.А. Реализация инновационных форм обучения в информационно-коммуникационном образовательном пространстве // Качество. Инновации. Образование. 2011. № 12 (79). С. 16-21.
6. Чернега Е.В., Августан О.М., Марданов С.А., Сергеев Д.А. Методическое обеспечение организации образовательных программ опережающего инженерного образования на базе научно-образовательного центра «Технопарк информационных технологий» МГТУ им. Н.Э. Баумана // Автоматизация. Современные технологии. 2017. Т. 71. № 10. С. 469-472.
7. Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В., Августан О.М. Формирование информационно-образовательной среды взаимодействия преподавателя и студентов (на примере проекта «Технопарк» МГТУ им. Н.Э. Баумана и MAIL.RU GROUP) // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 9. С. 80-85.
8. Буренина В.И., Кочетова Н.Г. Модель развития творческого потенциала преподавателя технического вуза // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 270-274.
9. Правдина А.Д. Аспекты обучения программированию на занятиях лабораторного практикума студентов младших курсов // Гуманитарный вестник. 2015. № 3 (29). С. 6.
10. Харьковская О.А., Гржибовский А.М. Сравнение одной и двух несвязанных выборок с помощью пакета статистических программ STATA: параметрические критерии // Экология человека. 2014. № 3. С. 57-61.
11. Цибизова Т.Ю., Карпунин А.А. Применение метода анализа иерархий в оценке качества процессов управления // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 200.
12. Орлов А.И. Двухвыборочный критерий Вилкоксона – анализ двух мифов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 104. С. 91-111.
13. Августан О.М., Зимин В.Н., Марданов С.А. Применение балльно-рейтинговой системы при оценке знаний студентов технических специальностей (на примере проекта «Технопарк» при МГТУ им. Н.Э. Баумана) // В сборнике: Актуальные вопросы и перспективы развития современной науки Материалы III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. 2017. С. 30-35.
14. Орлов А.И. Модель анализа совпадений при расчете непараметрических ранговых статистик // Заводская лаборатория. Диагностика материалов. 2017. Т. 83. № 11. С. 66-72.
15. Белоус В.В., Спиридонов С.Б., Постников В.М. Подход к сравнению по уровню начальной подготовки учебных подгрупп слушателей по направлению переподготовки администрирование сетей // Интернет-журнал Науковедение. 2016. Т. 8. № 6 (37). С. 96.

REFERENCES

1. Guzeva T.A., Spiridonov O.V., Opolonskaya O.K. *Analiz professional'nykh kompetentsij v federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartakh vysshego obrazovaniya* [Analysis of professional competencies in federal state educational standards of higher education]. *Vse materialy. Entsiklopedicheskij spravocchnik* [All materials. Encyclopedic reference book], 2017, no 1, pp. 65-74.
2. Spiridonov O.V., Opolonskaya O.K., Guzeva T.A. *Sopryazhenie obrazovatel'nykh i professional'nykh standartov: problemy i resheniya* [Pairing educational and professional standards: problems and solutions]. *Vse materialy. Entsiklopedicheskij spravocchnik* [All materials. Encyclopedic reference book], 2016, no 5, pp. 74-79.
3. Tkachenko A.V. Korol'kov I.A. Luneva M.A. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii i kachestvo obrazovaniya* [Information and communication technologies and quality of education]. *Informatsionno-izmeritel'nye i upravlyayushhie*

- sistemy* [Information-measuring and control systems], 2016, no 6, pp. 70-73.
4. Drygina I.V., Markova E.S. *Innovatsionnye tendentsii v obrazovanii* [Innovative tendencies in education]. *Sistemy otsenki kachestva obrazovaniya: Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Systems for assessing the quality of education: All-Russian scientific and practical conference with international participation]. Krasnoyarsk, 2015, pp. 25-28.
 5. Tsbizova T.Yu., Meshkov N.A. *Realizatsiya innovatsionnykh form obucheniya v informatsionno-kommunikatsionnom obrazovatel'nom prostranstve* [Realization of innovative forms of education in the information and communication educational space]. *Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie* [Quality. Innovation. Education], 2011, no 12 (79), pp. 16-21.
 6. Chernega E.V., Avgustan O.M., Mardanov S.A., Sergeev D.A. *Metodicheskoe obespechenie organizatsii obrazovatel'nykh programm operezhayushhego inzhenerenogo obrazovaniya na baze nauchno-obrazovatel'nogo tsentra «Tekhnopark informatsionnykh tekhnologij» MGTU im. N.E. Baumana* [Methodical support of the organization of educational programs of advanced engineering education on the basis of the scientific and educational center "Technopark of Information Technologies" BMSTU]. *Avtomatizatsiya. Sovremennye tekhnologii* [Automation. Modern technologies], 2017, V. 71, no 10, pp. 469-472.
 7. Tsbizova T.Yu., Chernega E.V., Avgustan O.M. *Formirovanie informatsionno-obrazovatel'noj sredei vzaimodejstviya prepodavatelya i studentov (na primere proekta «Tekhnopark» MGTU im. N.E. Baumana i MAIL.RU GROUP)* [Formation of the information and educational environment for interaction between the teacher and students (on the example of the project "Technopark" of Bauman Moscow State Technical University and MAIL.RU GROUP)]. *Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2017, no 9, pp. 80-85.
 8. Burenina V.I., Kochetova N.G. *Model' razvitiya tvorcheskogo potentsiala prepodavatelya tekhnicheskogo vuza* [Model of development of creative potential of the teacher of a technical university]. *Samarskij nauchnyj vestnik* [The Samara scientific bulletin], 2017, V. 6, no 3 (20), pp. 270-274.
 9. Pravdina A.D. *Aspekty obucheniya programmirovaniyu na zanyatiyakh laboratornogo praktikuma studentov mladshikh kursov* [Aspects of teaching programming in the classroom of laboratory work of junior students]. *Gumanitarnyj vestnik* [Humanitarian bulletin], 2015, no 3 (29), pp. 6.
 10. Khar'kova O.A., Grzhibovskij A.M. *Sravnenie odnoj i dvukh nesvyazannykh vyborok s pomoshh'yu paketa statisticheskikh program STATA: parametricheskie kriterii* [Comparison of one and two unrelated samples using STATA statistical software package: parametric criteria]. *Ehkologiya cheloveka* [Human Ecology], 2014, no 3, pp. 57-61.
 11. Tsbizova T.Yu., Karpunin A.A. *Primenenie metoda analiza ierarkhij v otsenke kachestva protsessov upravleniya* [Application of the method of analyzing hierarchies in assessing the quality of management processes]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, no 2, pp. 200.
 12. Orlov A.I. *Dvukhvyborochnyj kriterij Vilkoksona – analiz dvukh mifov* [Two-sample Wilcoxon test – analysis of two myths]. *Politematicheskij setevoy ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [Polytechnical network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University], 2014, no 104, pp. 91-111.
 13. Avgustan O.M., Zimin V.N., Mardanov S.A. *Primenenie ball'no-rejtingovoj sistemy pri otsenke znaniy studentov tekhnicheskikh spetsial'nostej (na primere proekta «Tekhnopark» pri MGTU im. N.E. Baumana)* [The use of a score-rating system in assessing the knowledge of technical students (on the example of the "Technopark" project at Bauman Moscow State Technical University)]. *Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh "Aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya sovremennoj nauki"* [III International Scientific and Practical Conference of Students, PhD Students and Young Scientists "Actual questions and prospects for the development of modern science"], 2017, pp. 30-35.
 14. Orlov A.I. *Model' analiza sovpadenij pri raschete neparametricheskikh rangovykh statisticheskikh* [The model of coincidence analysis in the calculation of nonparametric rank statistics]. *Zavodskaya laboratoriya. Diagnostika materialov* [Factory laboratory. Diagnostics of materials], 2017, V. 83, no 11, pp. 66-72.
 15. Belous V.V., Spiridonov S.B., Postnikov V.M. *Podkhod k sravneniyu po urovnyu nachal'noj podgotovki uchebnykh podgrupp slushatelej po napravleniyu perepodgotovki administririvaniya setej* [Approach to the comparison of the level of initial preparation of training subgroups of students in the direction of retraining administration of networks]. *Internet-zhurnal Naukovedenie* [Internet Journal of Science], 2016, V. 8, no 6 (37), pp. 96.

Информация об авторах**Цибизова Татьяна Юрьевна**

(Россия, Москва)

Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Системы автоматического управления», начальник Управления образовательных технологий.

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана). E-mail: mumc@bmstu.ru

Постников Виталий Михайлович

(Россия, Москва)

Жоцент, кандидат технических наук, доцент кафедры «Системы обработки информации и управления».

«Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана). E-mail: postnikovvm@yandex.ru

Спиридонов Сергей Борисович

(Россия, Москва)

Доцент кафедры

«Системы обработки информации и управления».

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана).

E-mail: spirid@bmstu.ru

Information about the authors**Tsbizova Tatiana Yurievna**

(Russia, Moscow)

Assistant professor,

Doctor of pedagogy,

Professor of Department of «Automatic control system», Head of Educational technologies Department.

Bauman Moscow State Technical University» (BMSTU). E-mail: mumc@bmstu.ru

Postnikov Vitaly Mikhailovich

(Russia, Moscow)

Assistant professor, PhD in Technical Sciences, Assistant professor of Department of «Information processing and management Systems»

Bauman Moscow State Technical University» (BMSTU). E-mail: postnikovvm@yandex.ru

Spiridonov Sergey Borisovich

(Russia, Moscow)

Assistant professor of Department

of «Information processing

and management Systems»

Bauman Moscow State Technical University» (BMSTU).

E-mail: spirid@bmstu.ru



Современные тенденции реализации поликультурной педагогики в военном вузе как важное условие подготовки нового поколения военных специалистов

Описаны результаты экспериментального исследования по реализации поликультурной педагогики в военном вузе – Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина.

Раскрыты основные понятия: развитие, поликультурная педагогика, условия эффективности деятельности преподавателя.

Представлена модель реализации поликультурной педагогики среди курсантов, состоящая из трех блоков.

Приведены результаты внедрения модели поликультурной педагогики в Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина.

Ключевые слова: поликультурная педагогика, военный вуз, специалисты, курсанты, деятельность преподавателя, эффективность



Modern trends in the implementation of multicultural pedagogy in a military high school as an important condition for the training of a new generation of military specialists

The results of an experimental study on the implementation of multicultural pedagogy in a military high school – Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin are described.

The basic concepts are revealed: development, multicultural pedagogy, conditions of efficiency of the teacher's activity.

A model for the realization of multicultural pedagogy among cadets is presented, consisting of three blocks.

The results of the introduction of the model of multicultural pedagogy in the Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin are presented.

Keywords: multicultural pedagogy, military high school, specialists, cadets, teacher activity, efficiency

В современных условиях осуществляется поиск альтернативных тенденций профессиональной подготовки военных специалистов новых поколений. Особое внимание в решении данной проблемы видится в расширении понимания науки. Здесь следует подчеркнуть, что сущностная основа науки в целом создавалась учеными самых различных стран, имеющих множество различных национальностей, вероисповеданий, свои традиции, культуру, несущие свой менталитет и создающие свою цивилизацию. Таким образом, наука в целом, имеет поликультурную сущность. Современные тенденции совершенствования профессиональ-

ной подготовки военных специалистов видятся в расширении реализации педагогики в ее широком понимании как поликультурной. Научная база поликультурной педагогики формировалась в процессе интеграции законов и закономерностей, принципов и правил, эвристических идей и исторического опыта ученых, составляющих поликультурную среду. В науке и на практике доказано, что расширение поликультурного мировоззрения, интегрирующего знания, опыт, технологии и находки на планетарном уровне способствуют развитию интереса курсантов к военной профессии, стремление их больше познать, овладеть более совершенными техноло-

гиями. Таким образом, реализация поликультурной педагогики в военном вузе является важным инновационным направлением подготовки военных специалистов нового поколения.

С 2014 года проводится экспериментальное исследование по реализации поликультурной педагогики в военном вузе. Цель исследования – поиск путей, повышающих эффективность профессионального становления специалистов с высшим образованием.

Для более глубокого теоретического понимания выделенной проблемы необходимо раскрыть основные понятия: развитие, поликультурная педагогика, условия эффективности деятельности преподавателя, поколения, новые, специалисты.

В современном словаре по педагогике, составителем которого является Е.С. Рапацевич, «развитие» рассматривается как философская категория, выражающая процесс движения, изменение целостных систем к наиболее характерным чертам данного процесса относится: возникновение качественно-нового объекта (или его состояния) направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, противоречивость, спиралевидность формы (цикличность), развертывания во времени. Развитие представляется как универсальное и фундаментальное свойство бытия, которое составляет рациональный предмет исследования диалектики учения о развитии. Поскольку составным источником развития выступают внутренние противоречия, то данный процесс, по существу, является саморазвитием (самодвижением)... Развитие многовариантная и альтернативна. Развитие оказывает сложные альтернативные, самоорганизующиеся системы [1, с. 660].

Педагогика – наука о сущности развития и формирования человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания и обучения как организованного процесса. Задачи педагогики подразделяются на постоянные и временные.

1. Вскрытие закономерностей воспитания, обучения и управление этими процессами;

2. Изучение общей педагогической деятельности;

3. Выработка новых методов средств и форм систем обучения, воспитания управления образовательными структурами;

4. Прогнозирование развития образовательных систем на ближайшее и отдаленное будущее;

5. Внедрение результатов педагогических исследований в практику развития теоретических, методологических основ инновационных процессов связи теории и практики.

Общая педагогика – базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывает общие основы

учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов [2, с. 572].

Поликультурная педагогика опирается на основы общей педагогики, интегрируя положения, разработанные учеными различных народностей.

Условия эффективности деятельности преподавателя – субъективные и объективные требования и предпосылки, реализуя которые он добивается достижения цели в своей работе при наиболее рациональном использовании сил и средств [3, с. 826].

Специальность – конкретный исторически сложившийся вид трудовой деятельности систематически, выполняемых специалистом в русле определенной профессии [3, с. 729].

Тенденция [нем. Tendez, гр.-лат.tendtre] направленность]:

1. Стремление, склонность к чему-либо, либо сознательное намерение, заранее предусмотренный вывод

2. Направление, в котором совершается развитие какого-либо явления направлений [3, с. 791].

Новый [<лат, nove по-новому>] – свежий, впервые возникший или узнанный, не устаревший, актуальный [3, с. 569]

Специалист [фр. Specialist <лат/specialis особый>] – человек, хорошо знающий какое-либо дело, представитель какой-либо специальности; человек, профессионально занимающийся тем или иным видом деятельности [3, с. 755].

Специальность [<лат. Specisy род,вид>]:

1. Род занятий человека, в котором он достиг больших знаний, приемов и навыков.

2. Вид занятия в рамках одной профессии, направление (педагог-учитель начальных классов).

3. Определенная область труда, знаний.

Характеристика основных понятий и знаний сформировавшиеся в этом направлении нацелили на построение модели реализации поликультурной педагогики среди курсантов (см. рис.1).

Согласно схемы, модель состоит из трех блоков, которые реализуются в поликультурной среде вуза.

Первый блок теоретико-инструктивный – включает цель повышение эффективности профессионального становления специалиста с высшим военным образованием.

Принципы: здесь следует подчеркнуть, что принцип объективно отражает закономерности и служит основой для выведения правил. При реализации поликультурной педагогики оперируется на принципы как классические: научность, системность, последовательность, прочность, связь теории и практики и другие.

Вместе с тем важную основу составляют и предложенные нами принципы. Это научная системность; профессиональная компетентность; военная содержательность; офицерская дисциплинированность; служебная ответственность; офицерская доблесть.

Второй блок организационно-методический – объединяет пути реализации поликультурной

педагогике через учебный процесс; научно-воспитательную деятельность; служебная деятельность: содержание; условие; результат. Следует особо выделить, что реализация поликультурной педагогики осуществляется в поликультурной среде вуза, где имеются возможности реализа-

ции многих разделов поликультурной педагогики на самых различных учебных дисциплинах.

Наиболее оптимальные условия наблюдаются на учебных дисциплинах таких как: педагогика, психология, история, физиология, культурология, социология, и др.

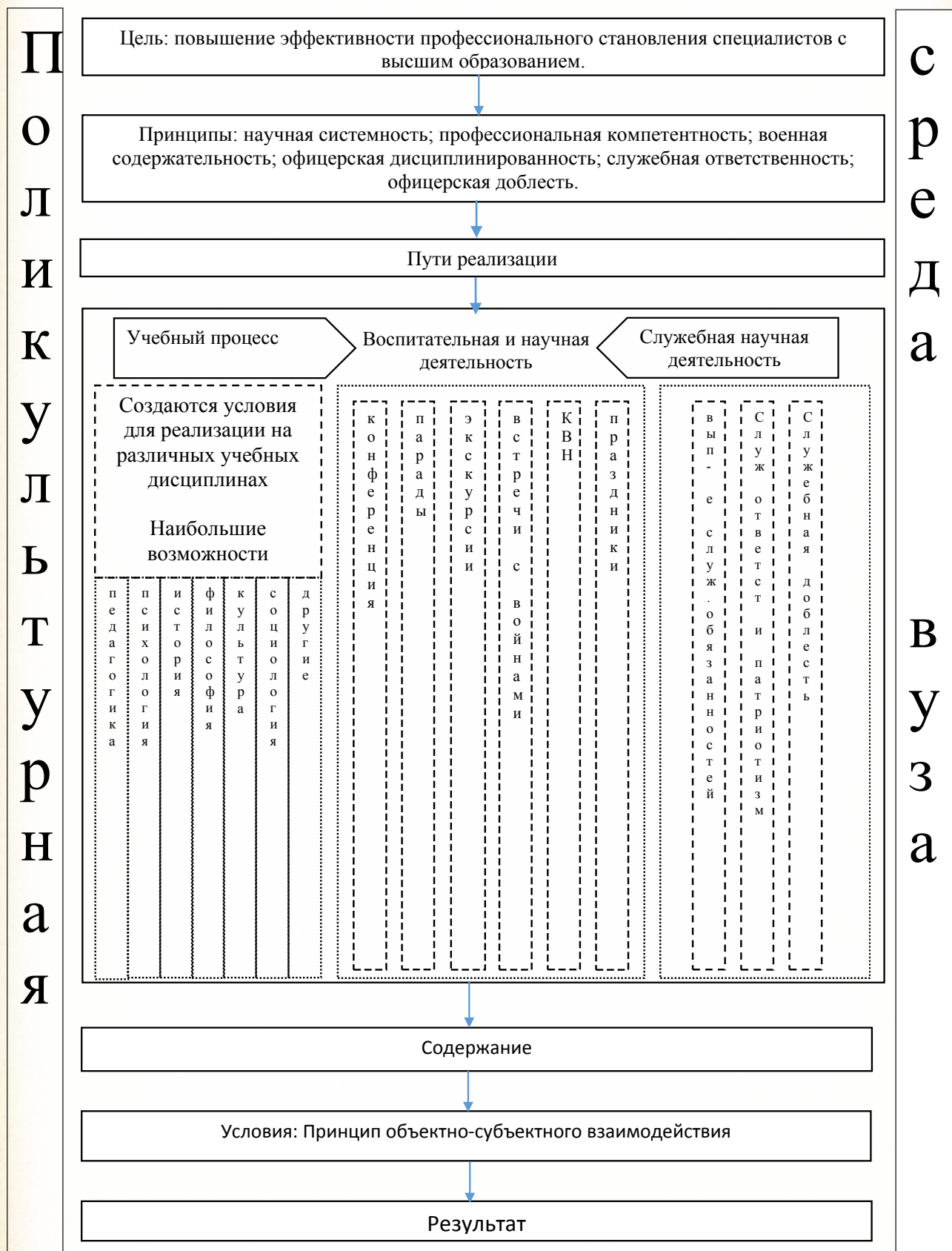


Рис. 1 Модель реализации поликультурной педагогики среди курсантов

Научно воспитательная деятельность создает условие для реализации поликультурной педагогики на: конференциях, парадах, экскурсиях, встречи с войнами-участниками боевых сражений различных войн; КВН по военной тематике и др.

Служебная деятельность: формирование навыков служебных обязанностей, устав несение службы; служебная доблесть, культура общения, условия взаимодействия которые осуществляются на основе принципов: объектно-субъектного и субъектно-субъектного взаимодействия.

Третий блок: Показаны результаты реализации поликультурной педагогики в военном вузе, отражено качество повышение эффективности профессиональной подготовки высоко-компетентных военных специалистов нового поколения.

Реализация поликультурной педагогики осуществляется в современных условия в военных вузах. Разработка модели позволяет более четко представить пути реализации поликультурной педагогики в военном вузе, что способствует повышению качества формирования специалиста высокого уровня квалификации.

Пути реализации поликультурной педагогики. Этот процесс имеет несколько этапов. Поэтому целесообразно показать алгоритм целостного процесса как особой системы:

1 этап.

1. Первый этап нацелен на изучение теоретического аспекта возникновения и развития поликультурной педагогики.

2. Обосновать социальную значимость и востребованность поликультурной педагогики.

2 этап.

1. Разработка и создание модели реализации поликультурной педагогики в поликультурной

среде военного вуза.

2. Определено содержание, формы и методы реализации поликультурной педагогики.

3. Выделены учебные дисциплины, где реализуется это направление.

3 этап.

1. Выделено содержание формы и методы усиления реализации поликультурной педагогики с целью совершенствования поликультурной сферы, способствующей повышению эффективности военной профессиональной подготовки военных специалистов.

2. Активизация курсантов и педагогов к расширению восприятия поликультурной педагогики.

3. Создание условий реализации поликультурной педагогической сферы в военном вузе.

Такой подход к реализации поликультурной педагогики повышает уровень эффективности процесса профессиональной подготовки военных специалистов и нацеливает на выявление процентных данных процесса в различных военных вузах.

Сравнительный анализ по выявлению путей и форм повышающих качество профессиональной подготовки специалистов в военных вузах.

Внедрение модели поликультурной педагогики осуществлялось в Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина.

С целью осуществления данного вопроса необходимо разработать основные критерии: для реализации поликультурной педагогики в военном вузе. Сформулированы следующие критерии: успешность в обучении; научная активность; диалектическое мышление; профессионально-военная целеустремленность; морально-нравственная устойчивость.

Таблица № 1

Реализация модели поликультурной педагогики в ВУНЦ ВВС ВВА
г.Сызрань (данные в процентах)

Экспериментальная база	2014 г	2018 г	Эффективность
1. Успешность в обучении на «4-5»:			
педагогика	26	34	8
психология	17	25	8
культурология	18	27	9
история	14	31	17
философия	11	21	10
и другие	56	69	13
2. Научная активность	19	47	28
3. Диалектическое мышление	54	61	7
4. Военно-профессиональная целеустремленность	78	94	16
5. Морально-нравственная устойчивость	91	100	9

Из таблицы мы видим, что реализация поликультурной педагогики среди курсантов в Сызрани способствовало повышению научной активности, где процентный показатель вырос на 28 единиц. Расширился интерес к истории. На хорошо и отлично стали учиться на 17% курсантов больше. Так, если в 2014 году процентный показатель составлял 14 единиц, то в 2018 году этот показатель вырос на 17 единиц и стал составлять 31%.

Важно отметить, что у курсантов наблюдается высокий уровень военно-профессиональной целеустремленности, так, в 2014 году проявляли наибольшую активность в этом направлении

78%, а при широкой реализации поликультурной педагогики больше курсантов стали ответственно и целеустремленно относиться к этому вопросу и в 2018 процентный показатель вырос на 16 единиц и составил 94.

Реализация поликультурной педагогики оказывает существенное влияние на морально-нравственную устойчивость курсантов. К 2018 году наблюдалось 100% морально-нравственная устойчивость, которая проявляется в ответственном отношении к учебе, дисциплинированности, патриотизме, уважении к окружающим, творчестве.

Таблица № 2

Реализация модели поликультурной педагогики в военном вузе г. Борисоглебск (данные в процентах)

Экспериментальная база	2014 г	2018 г	Эффективность
1. Успешность в обучении на «4-5»:			
педагогика	35	51	16
психология	18	34	16
культурология	25	47	22
история	20	31	11
философия	18	38	20
и другие	68	81	13
2. Научная активность	66	88	22
3. Диалектическое мышление	77	98	21
4. Военно-профессиональная целеустремленность	92	96	4
5. Морально-нравственная устойчивость	91	100	9

Таблица № 3

Реализация модели поликультурной педагогики в ВУНЦ ВВС ВВА

Экспериментальная база	2014 г	2018 г	Эффективность
1. Успешность в обучении на «4-5»:			
педагогика	34	53	19
психология	25	49	24
культурология	31	48	17
история	29	50	21
философия	34	49	15
и другие	39	55	16
2. Научная активность	40	70	30
3. Диалектическое мышление	81	98	17
4. Военно-профессиональная целеустремленность	94	100	6
5. Морально-нравственная устойчивость	91	100	9

Исходя из данных таблицы №2, где отражено состояние данного вопроса в г. Борисоглебске мы видим, что реализация поликультурной педагогики наилучшим образом способствовала повышению качества по таким направлениям как: культурология процентный показатель вырос на 22 единицы; вместе с тем курсанты больше стали стремиться к научному познанию, диалектическому мышлению, где также качество выросло на 22%; на 21% вырос показатель военно-профессиональной целеустремленности. Это подтверждает сознательное и ответственное отношение курсантов к своей будущей профессии. Достаточно высокие показатели стали и по другим направлениям.

Процентные показатели из третьей таблицы способствуют характеристике состояния вопросов в ВУНЦ ВВС (ВВА) 2014 по 2018 годы. Из таблицы мы видим, что реализация поликультурной педагогики в военном вузе способствует повышению качества по многим направлениям на более высокий уровень, также научная активность выросла на 30%. На 24% вырос показатель характеризующей успеваемости курсантов на "4" и "5" при изучении предмета по

дисциплине "Психология". На 21% вырос показатель успеваемости курсантов на "4" и "5" по истории. Отрадно отметить, что в этом вузе высокий показатель моральной психологической устойчивости 100%.

В целом следует отметить, что в ВУНЦ ВВС (ВВА) города Воронежа при реализации поликультурной педагогики курсанты становятся более целеустремленные в получении профессии 98%, отрадно подчеркнуть, что здесь наблюдается высокий уровень морально психологической устойчивости 100%.

На втором месте по всем показателям находятся курсанты военного вуза города Борисоглебска.

На третьем месте находятся курсанты города Сызрани.

Это говорит о том, что не во всех вузах реализация поликультурной педагогики осуществляется более широко. Возможно, что педагогический состав не достаточно осведомлен в этом направлении.

Таким образом, реализация поликультурной педагогики в военных вузах повышает качества профессиональной подготовки курсантов в военном вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колосова Л.А. Поликультурная педагогика. Воронеж : ВГПГК, 2016. 153 с.
2. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Мн.: Современная литература. 2007. 976 с.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. Мн.: Современное слово, 2001. 928 с.
4. Колосова Л.А., Беляев Р.В., Машин В.Н. Современные методы реализации поликультурной педагогики в военном вузе // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2017. Т. 5. № 7-1 (33-1). С. 264-268.
5. Машин В.Н. Педагогические предпосылки построения модели формирования коммуникативной культуры курсантов военных вузов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 12 (128). С. 219-224.
6. Кособуцкий А.О., Филимонцев Н.М. Педагогические условия подготовки курсантов военного вуза к преодолению трудностей в профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-kursantov-voennogo-vuza-k-preodoleniyu-trudnostey-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 28.06.2018).
7. Трубин Ю.В., Маврин С.А. Основные характеристики педагогической системы подготовки граждан к военной службе // Армия и общество. 2013. №1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-pedagogicheskoy-sistemy-podgotovki-grazhdan-k-voennoy-sluzhbe> (дата обращения: 28.06.2018).
8. Тухбиев Х. Г. Проблема обеспечения качества подготовки будущих офицеров в условиях реформирования системы военного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obespecheniya-kachestva-podgotovki-buduschih-ofitserov-v-usloviyah-reformirovaniya-sistemy-voennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.06.2018).
9. Жердев В. В. Сущность и особенности военно-патриотической подготовки в современных условиях // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-osobennosti-voenno-patrioticheskoy-podgotovki-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 28.06.2018).

REFERENCES

1. Kolosova L.A. Multicultural pedagogy. Voronezh, VGPGK Publ., 2016. 53 p. (in Russian)
2. The newest dictionary of foreign words and expressions. Minsk, Modern Literature Publ., 2007. 976 p. (in Russian)
3. Modern dictionary of pedagogy / comp. Rapatsevich E.S. Minsk, The modern word Publ., 2001. 928 p. (in Russian)
4. Kolosova L.A., Belyaev R.V., Mashin V.N. Modern methods of realization of multicultural pedagogy in a military high school. Actual directions of scientific research of the XXI century: theory and practice. 2017. V. 5. no. 7-1 (33-1). pp. 264-268. (in Russian)
5. Mashin V.N. Pedagogical preconditions for building a model for the formation of a communicative culture of cadets of military universities. *Bulletin of Tambov University. Series: The humanities*. 2013. no. 12 (128). pp. 219-224. (in Russian)
6. Kosobutsky A.O., Filimon'tsev N.M. Pedagogical conditions of preparation of cadets of the military high school for overcoming difficulties in professional activity. *Bulletin of the Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2011. no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-kursantov-voennogo-vuza-k-preodoleniyu-trudnostey-v-professionalnoy-deyatelnosti> (accessed 28 May 2018). (in Russian)

7. Trubin Yu.V., Mavrin S.A. The main characteristics of the pedagogical system of training citizens for military service. *Army and society*. 2013. no. 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-pedagogicheskoy-sistemy-podgotovki-grazhdan-k-voennoy-sluzhbe> (accessed 28 May 2018). (in Russian)
8. Tukhbiev Kh. G. The problem of ensuring the quality of training future officers in the conditions of reforming the military education system. *Bulletin of Kazan Technological University*. 2011. no. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obespecheniya-kachestva-podgotovki-buduschih-ofitserov-v-usloviyah-reformirovaniya-sistemy-voennogo-obrazovaniya> (accessed 28 May 2018). (in Russian)
9. Zherdev V.V. Essence and peculiarities of military-patriotic training in modern conditions. *Izv. Sarat. University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2010. no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-osobennosti-voenno-patrioticheskoy-podgotovki-v-sovremennyh-usloviyah> (accessed 28 May 2018). (in Russian)

Информация об авторах



Беляев Роман Владимирович
(Россия, Воронеж)

Начальник научно-исследовательского центра
Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина
(г. Воронеж)



Зиброва Надежда Владимировна
(Россия, Воронеж)

Кандидат географических наук
Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина
(г. Воронеж)



Валиулин Рафхат Мухарамович
(Россия, Воронеж)

Заместитель начальника по воспитательной работе,
полковник
Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина
(г. Воронеж)



Колосова Любовь Андреевна
(Россия, Воронеж)

Доктор педагогических наук, профессор, старший
научный сотрудник
Военный учебно-научный
центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная
академия имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А.Гагарина» (г. Воронеж)



Остапенко Роман Иванович
(Россия, Воронеж)

Кандидат педагогических наук
Заместитель директора по управлению
региональными структурами и системой качества
образования
Воронежский государственный промышленно-
гуманитарный колледж

Information about the authors

Belyaev Roman Vladimirovich
(Russia, Voronezh)

Head of Research Center
The Air Force Academy
named after Professor N.E. Zhukovsky
and Yu.A. Gagarin " (Voronezh)

Zibrova Nadezhda Vladimirovna

PhD in Geographical Sciences
The Air Force Academy
named after Professor N.E. Zhukovsky
and Yu.A. Gagarin "
(Voronezh)

Valiulin Rafhat Mukharamovich

(Russia, Voronezh)
Deputy head of educational work, Colonel
The Air Force Academy
named after Professor N.E. Zhukovsky
and Yu.A. Gagarin "
(Voronezh)

Kolosova Lyubov Andreevna

(Russia, Voronezh)
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Senior Researcher
The military educational and scientific center
of the Air Force. The Air Force Academy named after
Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin "
(Voronezh)

Ostapenko Roman Ivanovich

(Russia, Voronezh)
PhD in Pedagogical Sciences
Deputy Director
for Management of Regional Structures
and Quality System of Education
Voronezh State Industrial
and Humanitarian College