

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Данилова И.С. К вопросу о сущности понятия «Компетентностное родительство» в педагогическом зарубежном дискурсе 3

Никонов Р.В. Особенности социокультурной динамики в межкультурном образовательном пространстве 11

Паршутина Л.А. Развитие научного метода познания в обучении биологии: история и современность 17

Семенова Е.А., Семенова Н.Н. Проблема психологической безопасности образовательного пространства 24

Счастливая А.Н. Педагогическая рефлексия: особенности её развития у преподавателей системы СПО в условиях непрерывного образования 30

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Жукова Е.С., Галева О.Б. Особенности реализации силового потенциала пловцов-брассистов высокой квалификации 36

Кириченко А.М. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического профиля 41

Мизгулина М.Н. Использование наглядности при обучении школьников аудированию на японском языке 45

Михеева О.В. Военно-исторический компонент практического занятия по русскому языку как иностранному (этап довузовской подготовки) 50

Гомбожлова Х.-Ц.Д. Специфика бурятской стрельбы из лука 55

Дин Хаочуань. Формирование профессионального исполнительского мастерства скрипача средствами произведений Г. Венявского в педагогическом вузе 61

Жданович Д.О., Пельменев В.К. Проблемы организации деятельности студенческих спортивных клубов в высших учебных заведениях (на примере БФУ им. И. Канта) 65

Меклеева В.М., Хазыкова Т.С. Социальное проектирование как средство гражданского воспитания студентов 68

Белухина О.С., Шрамкова О.В. Особенности применения дополнительных профессиональных программ «Современные педагогические технологии»: из опыта работы Саратовского областного института развития образования 72

Ямских Г.Ю., Макарчук Д.Е., Жаринова Н.Ю., Лебедева Н.В., Кузнецова О.А., Лигаева Н.А. Применение информационных технологий в образовательной и научно-исследовательской деятельности школьников по географии 76

Саприлиева Л.Р. Новые формулы в математике. Краткое доказательство Теоремы Ферма 81

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Солодкова М.И., Борченко И.Д., Машуков А.В., Яковлева Г.В. Технология организации независимой оценки качества образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций 84

Климова Н.И. Информационное пространство как фактор деструктивного воспитания подрастающего поколения 88

Орлова С.Н., Маковец Л.А. Влияние искусства на развитие творческого мышления современных младших школьников 93

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гладилина И.П. Основы цифровой экономики и кадровое обеспечение сферы закупок 98

Иркина О.А. Адаптация профессиональных образовательных организаций к условиям современного производства – взаимодействия с работодателем для подготовки будущих специалистов-энергетиков 101

Исаева М.А. Модель формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования 105

Калашникова Е.В., Круглова Т.Э. Концепция подготовки студентов вузов физической культуры к агитационно-пропагандистской работе в профессиональной сфере 109

Колесина Е.Г. Кросскультурная грамотность учителя в условиях дополнительного профессионального образования 115

Крейдер О.А., Черемисина Е.Н., Токарева Н.А. Подготовка кадров в сфере информационных технологий для нужд цифровой экономики 119

Кузнецова О.В. Билингвальное предметно-языковое интегрированное обучение в техническом вузе – успешная стратегия высшего профессионального образования 124

Манасытова М.А., Макарова Т.А. Создание педагогических условий для повышения компетентности и конкурентоспособности студентов заочного обучения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль: дошкольное образование) на основе кластерного подхода 129

Николаев А.В. Роль самовоспитания курсантов Министерства обороны 133

Сokolьников А.Н. Исследование зависимости успеваемости студентов в семестре и результатов семестровых экзаменов 138

Петрова Е.В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение 141

Назарова С.И. Приоритет творческого развития личности в современной педагогической практике 145

Моисеева М.Н., Фисунова Л.В. Развитие профессиональной компетенции будущего агроинженера при изучении дисциплины 149

Селюков Р.В. Моделирование педагогической практики будущих учителей в условиях дуального образования 153

Сергейна О.С. Технология подготовки комплекта урока в современной образовательной среде (программа опытного обучения) 158

Хамитова Л.М., Буренкова О.М. Определение специфики поэзии на основе детского восприятия произведений художественной литературы 164

Орлова Д.В. Структурно-функциональная модель процесса формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза гуманитарного направления подготовки 167

Кельбеханова М.Р. Дагестанская литература в 50-е гг. XX в.: основные тенденции и особенности развития 171

Сизинцев П.В. Религиозно-философские основания учения И.П. Четверикова о личных свойствах Бога и личности человека 175

Учредитель: ООО «Русайнс»

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
E-mail: s.p.o@list.ru Сайт: www.spo.ucoz.site

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджиев Магомедович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фурьева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шкобняева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академии образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р пед. наук, доц. псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Солоница Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф., Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессионального переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА:

Ахметов Сайранбек Махсутович, ректор Казахстанского университета инновационных и телекоммуникационных систем (KazMIIT), д-р тех. наук, проф., академик Национальной инженерной академии Республики Казахстан, академик РАЕН; **Вукочевич Слободан**, проф., факультет философии, Университет Черногории; **Кропп Фредрик**, декан факультета Монтеррейского университета (США); **Люй Хуэй**, д-р ист. наук, декан факультета русского языка института иностранных языков, Хайненский государственный университет (Китай); **Митрович Любича**, проф., факультет философии, Университет г. Ниш (Сербия); **Титаренко Лариса Григорьевна**, д-р соц. наук, проф., факультет философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Республика Беларусь); **Чжан Шулуа**, директор Института научной информации Академии общественных наук Китая; **Сokolова Галина Николаевна**, д-р филос. наук, проф., заведующий отделом экономической социологии и социальной демографии Института социологии НАН Беларуси (Минск); **Ари Палениус**, проф., директор кампуса г. Карава Университета прикладных наук Лауреа (Финляндия); **Джун Гуан**, проф., зам. декана Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); **Лай Дешенг**, проф., декан Института экономики и бизнес-администрирования, Пекинский технологический университет (Китай); **Марек Вончока**, проф., ректор Технико-экономического института в Чешских Будейовицах (Чехия); **Она Гражина Ракаускайте**, проф., Университет им. Миколаса Ромериса (Литва)

Главный редактор:
Гладилина Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАOU ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 05.09.2018
Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию

Contents

METHOD OF TRAINING AND EDUCATION

<i>Danilova I.S.</i> To the question of the essence of the concept "Competence parenting" in pedagogical foreign discourse	3
<i>Nikonov R.V.</i> Features of socio-cultural dynamics in the intercultural educational space	11
<i>Parshutina L.A.</i> Development of the scientific method of cognition in the teaching of biology: history and modern times.....	17
<i>Semenova E.A., Semenova N.N.</i> The problem of the psychological security of the educational space	24
<i>Happy A.N.</i> Pedagogical Reflection: Features of Its Development in the Faculty of the ACT System in the Conditions of Continuing Education	30

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Zhukova E.S., Galeeva O.B.</i> Peculiarities of realization of power potential of swimmers-brassists of high qualification	36
<i>Kirichenko A.M.</i> Development of a communicative competence of students of a pedagogical profile	45
<i>Mizgulina M.N.</i> The use of visualization in the teaching of students in the Japanese language	45
<i>Mikheeva O.V.</i> Military-historical component of practical training in Russian as a foreign language (pre-university training stage)	50
<i>Gombozhapova H.-C.D.</i> Specificity of Buryat archery	55
<i>Ding Haochuan</i> Formation of professional performing skills violinist means of G. Venyavsky's works in the pedagogical university	61
<i>Zhdanovich D.O., Pelmenev V.K.</i> Problems of the organization of student sports clubs in higher educational institutions (by the example of the Kantian State University)	65
<i>Mekleyeva V.M., Khazykova T.S.</i> Social design as a means of civic education of students	68
<i>Belukhina O.S., Shramkova O.V.</i> Features of the application of additional professional programs "Modern Pedagogical Technologies": from the experience of the Saratov Regional Institute of Education Development	72
<i>Yamskikh G. Yu., Makarchuk D.E., Zharinova N. Yu., Lebedeva N.V., Kuznetsova O.A., Ligayeva N.A.</i> Application of information technologies in the educational and research activities of schoolchildren in geography	76
<i>Sapralieva L.R.</i> New formulas in mathematics. A Brief Proof of Fermat's Theorem	81

ELEMENTARY EDUCATION

<i>Solodkova M.I., Borchenko I.D., Mashukov A.V., Yakovleva G.V.</i> The technology of organization of an independent evaluation of the quality of educational activity of pre-school educational organizations	84
<i>Klimova N.I.</i> Information space as a factor in the destructive education of the younger generation	88
<i>Orlova S.N., Makovets L.A.</i> The influence of art on the development of creative thinking of modern junior schoolchildren	93

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Gladilina I.P.</i> Fundamentals of the Digital Economy and Staffing of the Procurement Sector	98
<i>Ikrina O.A.</i> Adaptation of professional educational organizations to the conditions of modern production - interaction with the employer for the preparation of future energy specialists	101
<i>Isaeva M.A.</i> Model of the formation of the design and research culture of students of pedagogical specialties in the system of mathematical education	105
<i>Kalashnikova E.V., Kruglova T.E.</i> The concept of training students of high schools of physical culture for agitation and propaganda work in the professional sphere	109
<i>Kolesina E.G.</i> Cross-cultural literacy of teachers in conditions of additional vocational education	115
<i>Kreider O.A., Cheremisina E.N., Tokareva N.A.</i> Training of personnel in the field of information technology for the needs of the digital economy	119
<i>Kuznetsova O.V.</i> Bilingual subject-language integrated training in a technical university - successful strategy of higher professional education	124
<i>Manasytova M.A., Makarova T.A.</i> Creation of pedagogical conditions for increasing the competence and competitiveness of distance learning students by referral 44.03.01 "pedagogical education" (profile: pre-school education) on the basis of the cluster approach	129
<i>Nikolaev A.V.</i> The role of the self-education of cadets of the Ministry of Defense	133
<i>Sokolnikov A.N.</i> The study of the dependence of student achievement in the semester and the results of the semester exams	138
<i>Petrova E.V.</i> Digital didactics: design of the learning process and its support.....	141
<i>Nazarova S.I.</i> Prioritet of creative development of the personality in modern student teaching	145
<i>Moiseyeva M.N., Fisunova L.V.</i> Development of professional competence of future agroengineer when studying discipline	149
<i>Selyukov R.V.</i> Modeling of student teaching of future teachers in the conditions of dual education	153
<i>Seryogina O.S.</i> Technology of preparation of the abstract of a lesson in the modern educational environment (the program of skilled training)	158
<i>Hamitova L.M., Burenkova O.M.</i> Determination of specifics of poetry on the basis of children's perception of works of fiction	164
<i>Orlova D.V.</i> Structurally functional model of process of formation of competence of self-organization of educational activity of students of higher education institution of the humanitarian direction of preparation	167
<i>Kelbekhanova M.R.</i> The Dagestan literature in the 50th of the 20th century: main tendencies and features of development	171
<i>Sizintsev P.V.</i> Religious and philosophical foundations of the doctrine of the personal properties of God and human personality and their influence on the ideas of I.P. Chetverikov	175

К вопросу о сущности понятия «компетентностное родительство» в педагогическом зарубежном дискурсе

Данилова Ирина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романских языков, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», danilovais@yandex.ru

Родительство – феномен, широко используемый в современной образовательно-воспитательной сфере зарубежных стран, актуализирующий проблемы семьи и детства. Противоречия и неоднозначное восприятие его сущности в зарубежном сообществе обуславливают наличие разных дефиниций понятия «компетентностное родительство», отражающиеся в научных представлениях и подходах к образованию родителей. Обозначен диссонанс в межкультурных исследованиях и национальных программах образования родителей, сформировавших романоязычное и англоязычное направления, который способствовал пониманию логики компетентностного родительства. Автор выявил общую тенденцию, позволяющую охарактеризовать сущность компетентностного родительства в зарубежном дискурсе, которая заключается в единстве трех взаимосвязанных элементов: потребности развития ребенка, родительская способность к адаптивности, средовые положительные или негативные воздействия. Обосновывается вывод о том, что компетентностное родительство важно для взаимной выгоды родителей, детей, акторов в сфере семьи, родительства и детства, которая определяет его целевое назначение – улучшение качества жизни детей, их родителей и общества в целом. В попытке концептуализации изучаемого явления предложена авторская дефиниция понятия «компетентностное родительство», способствующая обогащению отечественного научного педагогического дискурса и совершенствованию понятийного аппарата научного анализа в сфере изучения современных проблем семьи, родительства и детства.

Ключевые слова: зарубежный педагогический дискурс, компетентностное родительство, родительская компетентность, сфера семьи, родительства и детства.

Введение. Родительство как неологизм появился в 60-х годах прошлого столетия в зарубежном дискурсе. За более чем полувековую историю своего существования, данное явление приобрело общие эволюционные тенденции, будучи предметом изучения с позиции различных научных междисциплинарных подходов, однако, по-прежнему, не имеет общепринятой дефиниции. Его понятийные определения различаются и варьируются в соответствии с различными научными направлениями в исследованиях ученых разных стран, а также одних научных направлений, но разных исследовательских школ. И это объяснимо. Родительство реализуется в пространстве и времени; оно не происходит в социальной пустоте, наоборот, оно полностью взаимосвязано и обусловлено демографическими изменениями, историческими событиями и закономерностями, культурными нормами и ценностями, социальными слоями, существованием различных моделей семьи и их трансформациями в социальном устройстве. Именно поэтому, в данном аспекте, считаем справедливым замечание Ж. Вудкок о том, родительство не может рассматриваться как фиксированное явление, поскольку определяется рядом психосоциальных факторов, социокультурных контекстов и межличностных отношений, которые постоянно меняются в зависимости от обстоятельств, с которыми сталкиваются родители и их дети в любой момент времени [35, с. 87-106].

В зарубежном дискурсе в сфере семьи, детства и воспитания наблюдается разнообразие концептов, характеризующих различные типы и качественную сторону родительства, например, осознанное/неосознанное родительство, эффективное/неэффективное родительство, компетентностное/некомпетентностное родительство и т.п. Среди данных понятий с явно негативной коннотацией, подчеркивается своеобразный фактор риска, заложенный в этих типах родительства. Это обуславливает дихотомию в современных подходах к анализу не только детско-родительских отношений, но и проблемы взаимодействия общества и родителей: дискриминация (осуждение) семьи и повышение престижа семьи.

Понятие «компетентностное родительство» широко используется в научном, как зарубежном, так и отечественном дискурсе, представленном в теоретических, эмпирических исследованиях, программах родительского образования, тем не менее, нам не удалось обнаружить однозначной дефиниции данного феномена. Также по-прежнему остается открытым вопрос о том, насколько тождественны понятия «компетентностное родительство» и «родительская компетентность», обозна-

чаемые разными терминами, но очень часто употребляющихся в межстрановых научных публикациях и официальных документах или синонимично, или как разносмысловые. Данный факт побуждает к более детальному анализу сущности понятия «компетентностное родительство» в зарубежном дискурсе для концептуализации изучаемого педагогического явления в сфере семьи, детства и воспитания.

Исследовательские вопросы:

- охарактеризовать понятие «компетентностное родительство» в зарубежном педагогическом дискурсе;

- выявить тенденции, объединяющие восприятие и интерпретацию компетентностного родительства в зарубежных исследованиях и программах образования родителей, а также актуальные тренды в изучении данного феномена.

Цель исследования. Представить нарраторские оценки зарубежных исследователей феномена «компетентностное родительство» и авторскую дефиницию с позиции нарративного подхода и дискурс-анализа, выявить общность и несовпадения в подходах к образованию родителей, уточнив сущность изучаемого явления для обогащения международного научного педагогического дискурса и совершенствования понятийного аппарата научного анализа в сфере изучения современных проблем детства, семьи.

Методы исследования:

- нарративный подход в исследованиях Я. Торфинга, Ю. Хабермаса, Р. Барта, И. Брокмайера, Ж. Делеза, Р. Харре позволил изучить аутентичные источники научной литературы, зарубежные программы образования родителей охарактеризовать научные представления исследователей, раскрывающие сущность изучаемого явления, представить существующие дефиниции и компонентный состав «компетентностного родительства»;

- дискурс-анализ на основе трудов Т.А. ван Дейка, Ж. Деррида, К.Л. О'Хэллоран, Р. Водак использован в рассмотрении и характеристике изучаемых явлений с позиции зарубежного образовательного дискурса в сфере детства, семьи и воспитания;

- аналитический подход способствовал анализу, синтезу в изучении большого объема аутентичных источников научной литературы, в систематизации изучаемых понятий и в выявлении общности и разности в восприятии понятия «компетентностное родительство».

Результаты исследования и их обсуждение.

Так же как и семья, которая является социокультурным продуктом, «созвездием идей, образов и терминологий», созданным и постоянно воссоздаваемым социокультурной практикой, «идеологической концепцией, символической конструкцией с ее собственной историей и политикой» [3, с. 4], родительство является важнейшим критерием качества жизни современной семьи.

В зарубежном научном дискурсе последнего десятилетия рассуждения о потенциале компетентностного родительства и необходимости его

поддержки со стороны общества и институтов в сфере детства, семьи и воспитания приобретают все более содержательный и прагматичный характер. Исходя из идеи о том, что социальная связь и семейная связь – это связи неразрывные, и их укрепление должно способствовать предотвращению различных социальных «патологий», интерпретация компетентностного родительства обретает некие синкретические черты. С одной стороны, это каждодневные воспитательные отношения родитель-ребенок; с другой – это сложное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности ребенка и родителей, семьи в целом. Оба эти процесса обусловлены, и их эффективность зависит, в большей степени от компетентностей родителей.

В ряде англоязычных исследований сущность «родительской компетентности» характеризуется посредством понятия «родительские умения», «родительские способности». По мнению Ж. Эдвардса, использование данных терминов в различных текстах служебного и официального характера трансформирует, переносит акцент ответственности общества за различные социально-экономические проблемы, затрагивающие семью, на самих родителей. Так, работники социальных служб, представляющих государство, упрекают родителей семей «группы риска» в ненадлежащем исполнении ими своих обязанностей, в их родительской некомпетентности, осознавая тот факт, что эти неудачи обусловлены социально-экономическими контекстом современного общества, нежели отсутствием родительских умений и способностей [17, с. 237-259].

Работы, посвященные изучению родительской способности, часто связывают данное понятие с развитием стиля воспитания. Так, в исследовании С. Стюарт и М. Бонд [33] подробно описана разница между стилем воспитания и воспитательной практикой. По утверждению авторов, стиль воспитания связан с поведением, которое реализуется в широком диапазоне ситуаций и тем самым создает «атмосферу», в которой происходит взаимодействие между родителем и ребенком. Воспитательную практику же исследователи рассматривают как поведение, характерное для конкретной ситуации. И такое поведение реализуется в определенных и ограниченных контекстах и может иметь разные значения для разных культурных групп. Ученые поднимают вопрос о полезности классификаций стилей воспитания [6; 7; 18], объясняя это тем фактом, что в некоторых культурах поведение, которое можно классифицировать как авторитарное и, даже, как неадекватное (например, высокий уровень родительского контроля), будет признано эффективным в контексте предотвращения детского преступного поведения или как родительское заботливое поведение.

В исследованиях С. Конли утверждается, что термин «родительская способность» отличается от термина «способность воспитывать». Человек может выполнять родительские функции и обязанности в течение определенного периода и в определенных обстоятельствах, например, в роли

воспитателя, няни и, таким образом, демонстрировать способность воспитывать, но не родительскую способность быть родителем в долгосрочной перспективе. По мнению ученого, родительская способность определяется как способность к корректному и продолжительному осуществлению родительской функции [14].

Рассуждая о родительской компетентности и родительской способности, М. Берже утверждает, что компетентность изменяется и поддается модификации с течением времени. По мнению ученого, актуализация родительских компетентностей требует наличие двух фундаментальных элементов: способность и желание исполнять роль родителя. Родительская же способность имеет неизменяемый характер и может быть охарактеризована в терминах: родитель «способен» или «неспособен». При этом, патологические состояния родителей исследователь приводит в качестве примера, когда родительская способность может быть ограниченной при наличии у родителя ментальных патологий, например, родитель-токсикоман, который мог бы проявить родительские способности, но из-за своей патологической проблемы не актуализирует их [8].

В ряде современных исследований отмечается тождественность в употреблении понятий «родительская компетентность» и «хорошее воспитание». Так, Ж. Эдвардс высказывает предположение о том, что термин «достаточно хорошее» воспитание сегодня фактически используется для интерпретации «минимальных» компетентностей родителей [17]. И в данном контексте, справедливо замечание Б. Даниэль о том, что употребление терминов «достаточно хорошее» воспитание (термин, впервые использованный Винникот в 1965 году), как и «компетентное родительство» может означать, что ребенок получает последовательную и оптимальную физическую и эмоциональную помощь или, что ребенок получает минимально необходимые уход и заботу [16].

Такой подход к компетентному родительству, как и к определению «достаточно хорошее» воспитание разделяет и К. Будд, утверждая, что термины «компетентность», «качество», «адекватность» (*competence, fitness, adequacy*) употребляются практиками (учителями, соцработниками, воспитателями и т.д.) синонимично при характеристике родительского ухода за детьми [10].

Размышляя о современном компетентном родительстве, М. Буассон и А. Вержюс в работе «Родительство, путь к гражданственности» [9] описывают образ современного родителя, используя формулу "двух тел" Эрнста Канторович: можно быть родителем (биологическим), но не испытывать по-настоящему чувство родительства, вследствие чего уклоняться от выполнения родительских функций, от состояния отцовства или материнства и, соответственно, от своих родительских компетентностей. И, наоборот, не будучи биологическими, родители проявляют свои родительские компетентности, положительное влияние которых благотворно для развития детей.

Определяя родительскую компетентность, Ж. Вудкок утверждает, что она обусловлена контекстом и зависит от дистальных факторов, таких как социо-экономическое окружение семьи, среда проживания, культура и общественные ценности, а также более близких – навыков жизни в семье и семейных отношений [35]. Те качества, которые семья должна поощрять и развивать у ребенка определяются социо-культурным контекстом и, соответственно, будут различаться. Например, уверенность в себе и независимость воспринимаются родителями как важные качества для детей в западных культурах, в то время как зависимость от других и взаимозависимость могут рассматриваться как важные качества в других культурах [31]. И, как замечает ученый, поскольку родительство – межкультурная действительность и ценность, основная цель которой заключается в том, чтобы воспитать детей полезными и продуктивными членами общества, то именно компетентное родительство – тот значимый ресурс, который способен обеспечить успешную социализацию детей.

С учетом того, что родительство развивается «in situ» и находится под значительным влиянием социо-экономических и социо-культурных стратегий каждой конкретной страны, в современных западноевропейских академических исследованиях наблюдается постоянная дискуссия, касающаяся проблематичности в однозначной дефиниции компетентного родительства.

Так, в документе «Информационный проект по вопросам воспитания» отмечается, что компетентный родитель не только тот, кто чувствителен к потребностям ребенка, чутко на них реагирует, но, прежде всего, это родитель, который осознает, кто есть его ребенок и адаптирует собственное поведение для создания взаимных действий, обеспечивающих успешную социализацию. Для действенной реализации данного вида родительства требуется прочная корреляция между поведением родителя, потребностями ребенка и контекстом, в котором проживает семья [13].

Наиболее конкретное определение мы находим у С. Азар и Л. Кот, которые утверждают, что компетентное родительство – это адаптивность. Родители должны быть достаточно гибкими, чтобы адаптироваться к изменяющимся потребностям своих детей, требованиям и обстоятельствам. Родители смогут адаптироваться, если у них есть способность решать проблемы, и они корректно и точно воспринимают потребности и возможности своего ребенка. Исследователи С. Азар и Л. Кот настаивают на том, что требуется эффективная поддержка в образовании родителей, направленная на поиск способов и методов для облегчения адаптации родителей [5, с. 77-100].

Данный тезис подтверждается и в докладе ЮНЕСКО «Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо» (2015): «...готовить отдельного человека и сообщества в целом к тому, чтобы жить в этом меняющемся мире, полном противоречий, должно образование через разви-

тие у людей способности адаптироваться и реагировать на происходящее вокруг» [1, с. 11].

По мнению С. Азар и др., родительство представляет собой динамичную модель, в которой компетентность родителя должна корректироваться по мере развития ребенка и, следовательно, должна быть гибкой, как по содержанию, так и по структуре [6, с. 196]. Для определения качества родительства необходимо оценить процессы, которые могут негативно влиять на способность родителя идентифицировать уровень развития ребенка и компетентно и адекватно интерпретировать его в интересах ребенка. По мнению исследователей, самое большое значение имеет признание в рамках этой модели, что ребенок развивается не только в контексте семьи, но и сам родитель развивается вместе с ребенком. Все члены семьи действуют в «зоне ближайшего развития», и это можно рассматривать как своеобразное «обучение на работе» т.е. непрерывное обучение.

В данном контексте, исследователи Д.М. Тети М.А. Канделария высказывают предположение о том, что, если то, что делают родители ориентирует ребенка на путь к достижению результатов, то, скорее всего, такое родительство будет считаться компетентным, и все то, что делают родители, что отвлекает детей от этого пути, скорее всего, будет считаться некомпетентным [34].

Эту мысль разделяет исследователь В. Канн, утверждая, что те родители, которые наиболее адекватно отвечают потребностям своих детей, скорее всего, будут теми, кто постоянно сомневается в своих навыках и компетентности как родителей. Те же родители, которые выражают и демонстрируют уверенность в своих способностях, в реальности не имеют или имеют низкую способность к адаптивности [11].

И в данном контексте, деятельность государственных и общественных структур, ориентированная на улучшение различных родительских компетентностей, то есть на компетентное родительство, приобретает особую важность, учитывая тот факт, что этот вид родительства охватывает одновременно две сферы: частно-семейную и общественную, тем самым обуславливая сложность в восприятии сущности данного феномена.

В данном аспекте, считаем справедливым замечание С. Ривер о том, что отношения, семейные риски, семейные функции и обязанности находясь на границе частной и общественной сферы, создают «двойственное» описание современного родителя, а именно: восприятие родителей как ключевых фигур, главных и ответственных за развитие ребенка перед семьей, с одной стороны, и обществом, с другой [29, с. 2]. Так, родитель, являясь ответственным в отношении ребенка, остается, тем не менее, личностью, индивидуумом. И это создает два, возможно противоречивых образа: родителя с обязанностями-заботами и индивида с правами и ожиданиями. Эти два образа родителя включают в себя идеальный и юридически определяемый, «тот, кто защищает – развивает –

руководит» своим ребенком (общественная сфера); и реальный – образ взрослого человека, со своими трудностями и личностными интересами, возможно отличающиеся от интересов ребенка (частная сфера).

Социальные последствия из-за внутрисемейных конфликтов и ненадлежащего исполнения родительских обязанностей и компетентностей обуславливают и новое понимание родительской ответственности, которое выражается в активной деятельности различных государственных структур по защите и социализации ребенка, по повышению роли общества в детско-родительских отношениях. Но и эта поддержка родительских функций и компетентностей со стороны общества также имеет двойственный характер: родители воспринимаются обществом и как источник риска, и как источник потенциала. И, если сегодня отношения семейной пары принимаются зарубежным обществом независимо от их реального состояния (нестабильность/стабильность отношений; неполная/полная семья), то это же общество выдвигает в качестве императива: стабильность и качество детско-родительских отношений, акцентируя внимание на гармонизации интересов родителей и профессионалов в целях улучшения качества жизни детей.

Социокультурное разнообразие каждой страны, включая уникальные воспитательные и образовательные практики, в т.ч. в родительском образовании, которое с увеличением миграционных потоков, появлением новых иностранных семей, а также разнообразных моделей семьи, в целом, чрезвычайно востребовано в настоящее время, актуализирует и ремоделирует контекст восприятия компетентного родительства, предполагающего признание разнообразия форм семьи и семейных ценностей; сохранности семейной жизни как модели-эталона, даже если в этой семье происходят трансформации в разнообразных аспектах ее жизнедеятельности. И современные образовательные программы, ориентированные на формирование или развитие какой-либо отдельной родительской компетентности (например, социальной или коммуникативной) либо совокупности компетентностей родителей, т.е. компетентное родительство, именуется в зарубежном образовательном дискурсе, как программы позитивного родительства.

Изучение, анализ подобных европейских программ: “El Programa de parentalidad positiva” («Программа позитивного родительства», Кантабрия), “El Programa formativo de desarrollo de competencias parentales” («Образовательная программа по развитию родительских компетентностей», Астурия), “La Escuela municipal de padres” («Муниципальная школа родителей», Андалусия), “La Escuela Municipal de Abuelos” («Муниципальная школа бабушек и дедушек», Андалусия), “Les ateliers porte-clés”, “Passe-Partout”, “Open school to parents for children success”, “Lieu Accueil Parents” (Франция, франкоязычная Бельгия, Швейцария) [2; 4; 24; 32] привело нас к убежденности, что в евро-

пейском образовательном дискурсе термины «компетентное родительство» и «позитивное родительство» используются как синонимы. И данный факт является вполне объяснимым следующим обстоятельством: в западноевропейском научном сообществе и социальной практике, например, в образовательных программах для родителей (чаще всего романоязычных) внимание фокусируется на «восстановление» родительских функций через развитие родительских компетентностей. Компетентное родительство провозглашается как родительство позитивное, основанное на радости (удовольствии) и позитивной позиции быть родителем, на позитивном желании удовлетворять межличностные потребности членов семьи, а так же потребности в собственном развитии. Основной тезис, который разделяют сторонники данного направления, заключается в следующем: «У нас могут быть бывшие супруги, прежние профессии, но не может быть бывших детей» («Nous pouvons avoir des ex-époux, des ex-professions mais pas d'ex-enfants») [12, с. 132]. Это относительно либеральная позиция, основу которой составляет постоянное взаимодействие и сотрудничество индивидов, будь то ребенок или взрослый, приносящее радость и удовольствие, а так же способствующее позитивному развитию каждого участника данного процесса. И в этом аспекте компетентное родительство проявляется в формате «сообщества»: родителей, детей, акторов в сфере детства, семьи и воспитания, образовательных учреждений, государства в целом [26; 36]. Каждый актор этого взаимодействия имеет свои обязательства и наделен (или должен быть) ресурсами для их выполнения, для реализации своих прав, обязанностей, функций и компетентностей.

С этих позиций, логика компетентного родительства предполагает использовать наилучшим образом ресурсы наиболее близкой к семье социо-культурной среды с целью формирования и развития родительских компетентностей, тем самым, способствуя улучшению и актуализации их образовательного и воспитательного потенциала в интересах детей и семьи, в целом [15, с. 10].

Менее либеральная позиция исследователей наблюдается в социальной практике родительского образования (чаще всего в англоязычных программах), которое фокусирует внимание на родителе как «профессии с особыми организационными правилами и содержанием» [30, с. 110], как «работе как родителя, которая является одной из самых сложных, но наиболее успешных» [27, с. 59]. Поэтому каждый родитель должен быть проинформирован, должен пройти подготовку, получить квалификацию, чтобы оказаться способным изучить все аспекты своего родительского опыта и быть готовым к новым родительским ожиданиям и экспериментам. Эти идеи о том, что взрослые нуждаются в специальной подготовке, чтобы быть родителями, получили широкую популярность и практическую реализацию уже на протяжении дли-

тельного времени в Великобритании, США и Канады, ряде стран Европы (Польша, Румыния).

По мнению профессора Ж. Вестмана из университета Висконсин, «некомпетентные родители серьезно угрожают обществу», поэтому они должны пройти через специальную систему отбора. Сторонники ученого выступили с предложением о том, чтобы родители получали государственную лицензию на воспитание детей [19].

В образовательных программах (Step by Step, Educate This Way, Save the Children, How to become better parents) предлагаются модели структурирования родительской роли и восстановления родительских функций через укрепление межличностной позиции родителя, основанной на необходимом подчинении ребенка родителям и на усилении родительского контроля [23; 25]. В Румынии разработана «Национальная комплексная стратегия обучения и развития родительских компетентностей», в которой образование родителей рассматривается как интегративная часть концепции «образование через всю жизнь» [27].

В достаточно большом количестве англоязычных исследований [20; 21; 22] авторы пытаются определить «родительский оптимум» (“parental optimum”). Их противники, обеспокоенные данным фактом, считают количество таких работ чрезмерным и утверждают, что неясно и неизвестно, как этот «родительский оптимум» действует в реальной действительности, насколько является адекватным этот, так называемый, минимальный родительский стандарт для описания даже минимального уровня компетентностей родителей. Разделяя этот посыл, некоторые исследователи настаивают на том, что «нет функциональных определений или количественных критериев, ни стандартизированных тестов, ни выработанных стратегий оценки, которые могут установить точно, какой уровень компетентности родителей близок к родительскому минимуму или превышает его» [28, с. 15-25].

В этом направлении, пропагандирующим родительство как профессию, наблюдаются некоторые видимые признаки «компетентного родительства», определяемые тезисом «здесь и сейчас», а именно: компетентный родитель является ответственным, способным выявлять и удовлетворять потребности своего ребенка, информированным о правах ребенка и родительских обязанностях.

В совокупности, целевые доминанты зарубежных образовательных программ для родителей, ориентированные на компетентное родительство, направлены на актуализацию, укрепление существующих родительских компетентностей и на содействие развитию новых, которые обогащают родительский опыт, раскрывают их ресурсы и возможности, необходимые для выполнения ими обязанностей перед своими детьми и для улучшения качества их обучения и развития.

Таким образом, считаем возможным утверждать, что, несмотря на отсутствие всеобъемлющей дефиниции «компетентного родительства», зафиксированного в официальных документах и исследованиях зарубежных стран, тем не

менее, обнаруживаются общие тенденции в восприятии данного феномена.

1. Современная интерпретация компетентного родительства в академических зарубежных исследованиях сохраняет научную преемственность в восприятии данного вида родительства относительно социализации детей. Однако, контекст данного восприятия значительно расширился, объединив три взаимосвязанных элемента: потребности развития ребенка, родительская способность к адаптивности для реализации этих потребностей надлежащим образом, а также средовые положительные или негативные воздействия.

2. Целевое назначение компетентного родительства - улучшение качества жизни детей, их родителей и, в конечном счете, общества. Такое понимание родительства, приносящего пользу, как детям, так и их родителям, в европейском контексте определяется как компетентное, т.к. оно осуществляется для взаимной выгоды всех.

3. Компетентное родительство является мерой способности быть родителем, здесь и сейчас, а не потенциально. И актуализация родительских компетентностей требует наличия двух фундаментальных элементов: способность и желание исполнять роль родителя.

Изучение аутентичных научных теоретических и эмпирических работ, официальных документов, ресурсов сети Интернет, касающихся проблем компетентного родительства, позволило нам выявить наиболее актуальные тренды за рубежом:

1. межстрановые исследования, проводимые для выявления сходства и различия компетентного родительства, обусловленные разнообразными социо-экономическими и социокультурными стратегиями каждой конкретной страны;

2. межкультурные исследования по сопровождению и поддержке компетентного родительства в разных лингво-культурных сообществах;

3. исследования взаимодействия субъектов воспитания в проекции на развитие компетентного родительства;

4. исследования компетентного родительства в гомосексуальных и лесбийских семьях с целью прогнозирования эффектов и результатов родительских практик на развитие детей;

5. экспериментального исследования родительской компетентности в семьях с «особыми» детьми, нацеленных на поиск и разработку эффективных методик по поддержке и сопровождению данной категории семей.

В данном исследовании, отправной точкой авторских рассуждений является убежденность в том, что постоянно изменяющиеся вызовы многообразного современного мира требуют от родителей и профессионалов в сфере детства, семьи и воспитания не только приобретать новые знания, компетентности, ценностные ориентации, но и постоянно их развивать. С этих позиций, собственные нарраторские оценки изучаемого феномена, сформулированные в русле нарративного подхода и дискурс-анализа, позволяют предложить автор-

скую дефиницию: компетентное родительство - комплексное личностное качество, которое обеспечивает возможность успешного взаимодействия с окружающим миром в интересах и от имени ребенка и, которое зависит от необходимых для этого ответственности и совокупности компетентностей.

Заключение.

1. В современной интерпретации понятия «компетентное родительство» нет должной транспарентности, соответственно отсутствует его однозначная дефиниция, это обусловлено, как разноплановым характером научных направлений и исследований, так и социо-культурным разнообразием каждой страны, обладающей уникальными воспитательными и образовательными практиками.

2. Выявлена общая тенденция в зарубежных исследованиях, позволяющая охарактеризовать сущность компетентного родительства, заключающаяся в объединении трех взаимосвязанных элементов: потребности развития ребенка, родительская способность к адаптивности, средовые положительные или негативные воздействия. Сущность компетентного родительства определяется установкой: «здесь и сейчас, а не потенциально», обусловленной способностью и желанием исполнять роль родителя.

3. Обозначено направление, представленное преимущественно в романоязычных программах, в котором внимание фокусируется на «восстановление» родительских функций через развитие родительских компетентностей. Установлено, что в европейском образовательном дискурсе термины «компетентное родительство» и «позитивное родительство» используются как синонимы. Мы объясняем это наличие единых ключевых положений, которые объединяют родительство компетентное и позитивное. В логике компетентного родительства как родительства позитивного, основой является индивид, находящийся в процессе постоянного развития, будь то ребенок или взрослый, который вовлечен в этот процесс, проявляя живой интерес и позитивное отношение. Иное направление к родительскому образованию (чаще всего в англоязычных программах) определяет родительство как работу и профессию, которые имеют собственные организационными правилами и предполагают особое содержание, нацеленные на структурирование родительской роли, восстановление родительских функций, укрепление межличностной позиции родителя, определение «родительского оптимума» (“parental optimum”). В данных программах обозначены признаки «компетентного родительства», определяемые тезисом «здесь и сейчас, а не потенциально».

4. Обозначены актуальные тренды в исследовании компетентного родительства за рубежом.

5. Авторская дефиниция компетентного родительства представлена в русле нарративного подхода и дискурс-анализа, способствует обогащению отечественного научного педагогического

дискурса и совершенствованию понятийного аппарата научного анализа в сфере изучения современных проблем семьи, родительства и детства.

Литература

1. Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо. (Rethinking Education: Towards a global common good?) UNESCO 2015, p.11. URL: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en> (23.05.18).
2. Aider les parents à être parents – Le soutien à la parentalité, une perspective internationale, Centre d'analyse stratégique, novembre 2012. URL: <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/rapport-aider-les-parents-etre-parents-le-soutien-la-parentalite-une-perspective-internation.html> (03.05.18).
3. Arendell T. Contemporary parenting. Challenges and issues. Sage Publications, California, 1997, p.4.
4. Ausloos G. La compétence des familles, temps, chaos, processus, Toulouse: Erès, 2013. 173 p.
5. Azar S.T., Lauretti A.F., Loding B.V. The evaluation of parental fitness in termination of parental rights cases: a functional-contextual perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 1(2). 1998, pp. 77-100.
6. Azar S.T. and Cote L.R. Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*. 25. 2002, pp. 193-217.
7. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn R. Lerner, and A.C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland. 1991, pp. 746–758.
8. Berger M. L'échec de la protection de l'enfance, Paris, Dunod, 2003, p. 222.
9. Boisson M., Verjus A. La parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993-2004). URL: http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dossier/dossier_etudes/dossier_62_-_parentalite.pdf (25.06.2018).
10. Budd K.S. Assessing Parenting Competence in Child Protection Cases: A Clinical Practice Mode. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 4, No. 1, 2001, pp.1-18.
11. Cann W. A conceptual model for the provision of parenting support. Paper presented at NSW Department of Community Services Research to Practice Forum, 25/11/2004.
12. Césaréo D. Du social au familial: des mutations relationnelles qui bouleversent les représentations. Du familial au social. Répétitions et mutations. Paris: L'Harmattan, 2014, pp. 131-154.
13. Commonwealth of Australia. (2004). Parenting Information Project. Volume 2: Literature Review. Canberra: Commonwealth of Australia, p. 5.
14. Conley C. A review of Parenting Capacity Assessment Reports. *OACAS Journal*. 47(3). 2003, pp. 16-22.
15. Danic J., Delalande P. Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 10.
16. Daniel B. Judgements about parenting: What do social workers think they are doing? *Child Abuse Review*. 9. 2000, pp. 91-107.
17. Edwards J. 'Parenting Skills': Views of community health and social service providers about the needs of their 'clients'. *Journal of Social Policy*. 24. 1995, pp. 237-259.
18. Forehand R., Kotchik B.A. Cultural Diversity: A wake-up call for parent training. *Behaviour Therapy*, 27. 1996, pp. 187-206.
19. Furedi F. Parents paranos. Laissez tomber votre culpabilité, vous êtes très bien! Editions Alias, Paris, 2001, traduit de l'anglais, p. 25.
20. Giles H. Three narratives of parent - educator relationships: Toward counselor repertoires for bridging the urban parent - school divide. *Professional School Counseling*, № 8(3), 2015, pp. 228-235.
21. Hammond R., Cheney P., Pearsey R. (2015). *Sociology of the family*. Chapter 10 – Parenting. URL: http://freesociologybooks.com/Sociology_Of_The_Family/10_Parenting.php (10.02.2018).
22. Jacques-Vazquez B., Sitruk P., Raymond M. (2013), Evaluation de la politique de soutien à la parentalité (MAP volet 1), Rapport, Inspection générale des affaires sociales, 2013. URL: <http://www.lgas.gouv.fr/spip.php?article301> (12.07.2018).
23. Karsz S. Mythe de la parentalité, réalité des familles. Paris: Dunod, 2014. 310 p.
24. La parentalité et Des dispositifs de soutien à la parentalité dans le cadre de la prévention, Groupe d'appui à la protection de l'enfance, 2011. URL: <http://www.reforme-enfance.fr/publicationsga.html/> (21.08.18).
25. Martin C. Etre un bon parent, une injonction contemporaine. Rennes: Presses de l'EHESP, 2014, pp. 137-150.
26. Martin C. Le soutien à la parentalité: une nouvelle politique en Europe, *Politiques sociales et familiales*, n°118, décembre 2014, p. 9-22.
27. Parent Education in Romania / Senior Lecturer Ștefan Cojocaru, PhD, Reader Daniela Cojocaru, PhD. – Buzău: Alpha MDN, 2011, p. 59.
28. Reder P., Duncan S., Lucey C. What principles guide parenting assessments?, in S. Duncan, C. Lucey, P. Reder (coord.), *Studies in the assessment of parenting*, Brunner, Routledge, New York. 2003, pp.15-25.
29. Rivier S. Parentalité et travail familial en France et en Allemagne. Le parentalisme, nouveau mode de régulation?, thèse pour le doctorat de sociologie, 2002, p. 2.
30. Sellenet C. La parentalité decryptée. Pertinence et dérives d'un concept, L'Harmattan, Paris, 2007, p.110.
31. Small M. Kids: How culture affects early childhood. Keynote address, Parenting Imperatives Conference. Adelaide: the 6 September 2004.
32. Soutien à la parentalité : avec et pour les parents », *Réalités familiales*, n°100-101, UNAF,

2012. URL: <http://www.unaf.fr/spip.php?article15366> (08.07.2018).

33. Stewart S.M., Bond M.H. A critical look at parenting research from the mainstream: problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*. 20. 2002, pp. 379-392.

34. Teti D.M., Candelaria M.A. Parenting Competence. In Marc H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. 2nd ed. Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey. 2002, pp. 149-181.

35. Woodcock J. The social work assessment of parenting: an exploration. *British Journal of Social Work*. 33. 2003, pp. 87-106.

36. UNAF (2016), *Etre père aujourd'hui, Réseau national des Observatoires des Familles*. Note de synthèse, n°8, juin 2016. URL: <http://www.unaf.fr/spip.php?article20197> (12.08.2018).

37. Куксин И.Н., Матвеев П.А. Функции семейного права как отражение его сущности и социальной направленности // *Правоохранительная и правозащитная деятельность в России и за рубежом на современном этапе*. 2013. № 1. С. 195-198

To the problem of the concept of "competence parenting" in the educational foreign discourse

Danilova I.S.

Tula State Leon Tolstoy Pedagogical University
Parenting is a phenomenon widely used in the modern educational sphere of foreign countries, which actualizes the problems of family and childhood. Contradictions and ambiguous perception of its essence in the foreign community cause the existence of different definitions of the concept of "competence parenting" reflected in the scientific views and approaches to the parents' education. The article outlines the dissonance in intercultural studies and national Roman-speaking and English-language education programs for parents contributed to understand the logic of competence parenting. The author has revealed a general tendency to characterize the essence of competence parenting in foreign discourse, which consists in the unity of three interrelated elements: the child's developmental needs, parental adaptive capacity, environmental positive or negative impacts. The author substantiates the conclusion that competence parenting is important for the mutual benefit of parents and children, actors in the field of family, parenting and childhood, which determines its purpose - improving the quality of life for children, their parents and society as a whole. In the attempt to conceptualize the phenomenon under study, the author's definition of the concept of "competence parenting" is proposed, which contributes to enriching the domestic scientific educational discourse and improving the conceptual apparatus of scientific analysis in the field of studying contemporary problems of the family, parenting and childhood.

Key words: foreign educational discourse, competence parenting, parental competence, the field of family, parenting and childhood.

References

1. Rethinking education. Education as a universal good. (Rethinking Education: Towards a global common good?) UNESCO 2015, p.11. URL: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en> (23.05.18).
2. Aider les parents à être parents - Le soutien à la parentalité, une perspective internationale, Center d'analyse stratégique, novembre 2012. URL: <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/rapport-aider-les-parents-etre-parents-le-soutien-la-parentalite-une-perspective-internation.html> (03.05.18).
3. Arendell T. *Contemporary parenting. Challenges and issues*. Sage Publications, California, 1997, p.
4. Ausloos G. *La compétence des familles, temps, chaos, processus*, Toulouse: Erès, 2013. 173 p.
5. Azar S.T., Lauretti A. F., Loding B.V. The evaluation of parental care in the context of parental rights: a functional-contextual perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 1 (2). 1998, pp. 77-100.
6. Azar S.T. and Cote L.R. Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What are our current frameworks for evaluating parenting practices? *International Journal of Law and Psychiatry*. 25. 2002, pp. 193-217.

7. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, and A.C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland. 1991, pp. 746-758.
8. Berger M. *L'échec de la protection de l'enfance*, Paris, Dunod, 2003, p. 222.
9. Boisson M., Verjus A. La parentalité, une action de citoyenneté. Une synthèse des travaux récents sur le lien familial et la fonction parentale (1993-2004). URL: http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/etudes/dossier_etudes/dossier_62_-_parentalite.pdf (June 25, 2018).
10. Budd K.S. Assessing Parenting Competence in Child Protection Cases: A Clinical Practice Mode. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 4, No. 1, 2001, pp. 1-18.
11. Cann W. A conceptual model for the provision of parenting support. Paper presented at the NSW Department of Community Services Research to Practice Forum, 25/11/2004.
12. Césaréo D. *Du social au familial: des mutations relationnelles qui bouleversent les représentations. Du familial au social. Répétitions et mutations*. Paris: L'Harmattan, 2014, pp. 131-154.
13. Commonwealth of Australia. (2004). *Parenting Information Project*. Volume 2: Literature Review. Canberra: Commonwealth of Australia, p. 5.
14. Conley C. A review of Parenting Capacity Assessment Reports. *OACAS Journal*. 47 (3). 2003, pp. 16-22.
15. Danic J., Delalande P. Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 10.
16. Daniel B. Judgments about parenting: What do social workers think they are doing? *Child Abuse Review*. 9. 2000, pp. 91-107.
17. Edwards J. 'Parenting Skills': Views of the community health and social service providers about the needs of their 'clients'. *Journal of Social Policy*. 24. 1995, pp. 237-259.
18. Forehand R., Kotchik B.A. Cultural Diversity: A wake-up call for parent training. *Behavior Therapy*, 27. 1996, pp. 187-206.
19. Furedi F. *Parents paranos. Laissez tomber votre culpabilité, vous êtes très bien!* Editions Alias, Paris, 2001, traduit de l'anglais, p. 25.
20. Giles H. Three narratives of parent - educator relationships: Toward counselor repertoires for bridging the urban parent - school divide. *Professional School Counseling*, No. 8 (3), 2015, pp. 228-235.
21. Hammond R., Cheney P., Pearsey R. (2015). *Sociology of the family*. Chapter 10 - Parenting. URL: http://freesociologybooks.com/Sociology_Of_The_Family/10_Parenting.php (10/02/2018).
22. Jacques-Vazquez B., Sitruk P., Raymond M. (2013), *Evaluation de la politique de soutien à la parentalité (MAP volet 1), Rapport, Inspection générale des affaires sociales*, 2013. URL: <http://www.lgas.gouv.fr/spip.php?article301> (07/12/2018).
23. Karsz S. *Mythe de la parentalité, réalité des familles*. Paris: Dunod, 2014. 310 p.
24. *La parentalité et des dispositifs de soutien à la parentalité dans le cadre de la prévention, Groupe d'appui à la protection de l'enfance*, 2011. URL: <http://www.reforme-enfance.fr/publicationsga.html> / (21.08.18).
28. Reder P., Duncan S., Lucey C. What principles guide parenting assessments? ", In S. Duncan, C. Lucey, P. Reder (coord.), *Studies in the assessment of parenting*, Brunner, Routledge, New York. 2003, pp. 15-25.
29. Rivier S. *Parentalité et travail familial en France et en Allemagne. Le parentalisme, nouveau mode de régulation ?*, thèse pour le doctorat de sociologie, 2002, p. 2.
30. Sellenet C. *La parentalité decryptée. Pertinence et dérives d'un concept*, L'Harmattan, Paris, 2007, p. 110.
31. Small M. *Kids: How culture affects early childhood*. Keynote address, Parenting Imperatives Conference. Adelaide: the 6th September 2004.
32. *Soutien à la parentalité: avec et pour les parents* ", *Réalités familiales*, n° 100-101, UNAF, 2012. URL: <http://www.unaf.fr/spip.php?article15366> (08.07.2018).
33. Stewart S.M., Bond M.H. A critical look at parenting research from the mainstream: problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*. 20. 2002, pp. 379-392.
34. Teti D.M., Candelaria M.A. Parenting Competence. In Marc H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. 2nd ed. Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London. 2002, pp. 149-181.
35. Woodcock J. The social work assessment of parenting: an exploration. *British Journal of Social Work*. 33. 2003, pp. 87-106.
36. UNAF (2016), *Etre père aujourd'hui, Réseau national des Observatoires des Familles*. Note de synthèse, n° 8, juin 2016. URL: <http://www.unaf.fr/spip.php?article20197> (08/12/2018).
37. Kuksin I.N., Matveev P.A. Functions of family law as a reflection of its essence and social orientation // *Law enforcement and human rights activities in Russia and abroad at the present stage*. 2013. No 1. S. 195-198

Особенности социокультурной динамики в межкультурном образовательном пространстве

Никонов Руслан Викторович,

кандидат педагогических наук, директор, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением английского языка», rusnikonov@mail.ru

Статья посвящена анализу процессов трансформации в сфере образования, которые приводят к осознанию того, что человек должен быть готовым к построению диалога с представителями других культур в условиях интенсивных культурных трансформаций. Как показывает содержание статьи, у учащихся появляется необходимость формирования навыков и умений межкультурной ориентации, что становится фактором общественной интеграции и стабилизации. Автор доказывает, что ведущая роль в этом принадлежит функции, направленной на обеспечение коммуникации учащихся в рамках общего образования, которое становится системой межкультурного образования, способной обеспечить подготовку каждого субъекта образования. В статье приводятся аргументы в пользу обоснования того, что задачей межкультурного образовательного пространства должна стать социализация личности, которая проявляется, как способность определять границы между интерсубъективным жизненным миром ребенка и другими жизненными мирами. Результатом выполнения этой задачи должно быть возникновение синергетического эффекта, сопровождающего выходом особой энергичности, рождением новых значений, реализации готовности к сотрудничеству, взаимному узнаванию, смягчению позиций, соединению различных ориентаций, взаимопониманию и взаимоуважению. Итогом применения методик, основанных на технологиях межкультурного образовательного пространства, являются развитие личности учащегося, который приобретает качества потенциально особой, неповторимой культуры, как особого бесконечного мира возможных перевалочных точек.

Ключевые слова. Межкультурное образовательное пространство, диалог культур, культурные трансформации, межкультурная ориентация, общее образование, социализация личности.

На протяжении последних десятилетий современный мир становится пространством активизирующегося взаимодействия различных культур, которые в связи с глобальными изменениями мирового культурного пространства все более сближаются посредством формирования контактов в самых разных сферах деятельности [7]. Человек, который является неотъемлемым элементом современного культурного пространства, также вынужден соответствовать требованиям геоэкономической и геокультурной ситуации, которые вынуждают его выработать умения сосуществовать с другими представителями этого пространства. Это означает, что он должен быть готовым к построению эффективного и взаимовыгодного диалога с представителями других народов и культур в условиях интенсивных культурных трансформаций [8].

Поэтому у педагогической науки появляется необходимость решения проблемы формирования у учащихся способности эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Непосредственной задачей современных учреждений образования в условиях интенсивной социокультурной динамики становится обеспечение навыков и умений межкультурной ориентации и видения мира. Успешное выполнение этой задачи может стать существенным фактором, влияющим на процессы общественной интеграции и стабилизации. Этому должно способствовать переосмысление принципов межкультурного взаимодействия конкретных субъектов образовательного процесса, проявляющееся как переход от традиционных образовательно-коммуникативных практик к поиску инновационных решений, что ведет к изменению организации и управления пространством образовательной организации [5, с. 54].

Современные новации в области педагогической науки нацеливают исследователей и педагогов на осмысление создания педагогических условий, в которых наиболее эффективно происходит освоение культуры и развитие личности. Влияние культуры на становление личности рассматривается в различных концепциях образования, среди которых наиболее выделяется роль концепции, авторами одной из которой являются М. М. Бахтин, В. С. Библер, С. Ю. Курганов, разработавшие идею образования, как диалога культур. Автором культурологической концепции образования являются Е. В. Бондаревская, а также Н. Б. Крылова, проанализировавшая тему культурных ценностей

в образовании и др. В приведенных концепциях человек выступает в качестве уникального мира культуры, который находится в процессе взаимодействия с другими людьми, представляющими отдельные миры культуры. Это взаимодействие помогает людям творить себя посредством изменения себя и воздействия на других. Ведущая роль при этом принадлежит функции, направленной на обеспечение коммуникации и интеграции учащихся в рамках системы общего образования.

Для успешного развития межкультурного взаимодействия необходимо достижение гармонии в отношениях между представителями различных этнических групп, обучающихся в стенах образовательного учреждения, основой чего является реализация таких принципов, как терпимость, взаимопонимание, сотрудничество и дружба. Поэтому, содержанием образования в рамках конкретного региона должно стать культурное разнообразие всего регионального сообщества во всей полноте историко-культурных и образовательных смыслов, включая деятельность представительных региональных образовательных организаций. Это создает возможность для обоснования понятия «межкультурного образовательного пространства», являющегося одним из видов образовательного пространства, но характеризующегося неразрывной множественностью форм, в рамках которых развиваются разнообразные индивидуальные образовательные возможности. Термин «межкультурное образовательное пространство» (МКОП) означает образовательную среду, которая насыщена информацией, нацеленной на воспитание культурных ценностей.

Целью межкультурного образовательного пространства является способствование культурному развитию и самоопределению учащихся посредством имеющихся в его структуре информационных и педагогических средств. Ведущую роль среди них играет поликультурность, формирующая систему координат МКОП образовательной организации (ОО), таких как границы вариативности, степени и форм интеграции, характера сетевого взаимодействия между субъектами и институтами МКОП [3]. Базовые координаты МКОП ОО определяются наличием как минимум двух полюсов, так как в каждом регионе Российской Федерации происходит взаимодействие как минимум двух культур – русской, как части мировой и местной. Отсюда можно сделать вывод о том, что МКОП ОО является особым образом организованной системой образования, функционирующей на территориях, характеризующихся разнообразием различных проживающих на них этнических групп и культурных сред обитания.

Принципы работы этой системы заключаются в синтезе трех интеграционных процессов: во-первых, включая интеграцию, в которой участвуют диверсифицированные акты обучения и результатом которой является возникновение образовательных событий; во-вторых, интеграцию, в которой участвуют дифференцированные технологии и образовательные программы, результатом которой будет возник-

новение когнитивной педагогической системы, синтезирующие новационное и традиционное содержание; в-третьих, интеграцию, в которую вовлечены образовательные организации вступающие во взаимодействие с организационно-педагогическими, локальными, муниципальными, региональными, открытыми и закрытыми, центрированными и нецентрированными, административно-иерархическими и инициативно-координационными системами, находящимися на различных уровнях структуры межкультурного пространства.

В результате слаженной работы указанных интеграционных процессов формируется система межкультурного образования, которая способна как содержательно, так и технологически обеспечить подготовку каждого субъекта образования. Межкультурное образование нацелено на то, что способствовать осознанию того, какие социальные и культурные перемены происходят в обществе; способствовать осознанию того, какие межгрупповые и внутригрупповые различия существуют в рамках регионального межкультурного образовательного пространства, что, в свою очередь, должно способствовать достижению лучшего понимания между ними; способствовать достижению улучшения качества взаимодействия различных групп, а также учеников в рамках отдельных групп путем вовлечения их в процессы общения между различными культурными группами и обучения основам различных культур; способствовать улучшению взаимопонимания между различными группами учеников, являющихся представителями разных культур, что будет способствовать развитию навыков общения среди окружающего культурного разнообразия.

Важной задачей межкультурного пространства, таким образом, является социализация личности, которая в данном случае проявляется, как способность определять границы между интерсубъективным жизненным миром ребенка и другими жизненными мирами. По сути это является определением смыслов личности ребенка, что формирует особое пространство его внутренней культуры, находящейся во взаимодействии, взаимосогласовании и взаимопроникновении с окружающими его интенциями на личностном уровне. Результатом выполнения этой задачи должно стать возникновение синергетического эффекта, сопровождающего выходом особой энергичности, рождением новых значений, реализации готовности к сотрудничеству, взаимному узнаванию, смягчению позиций, соединению различных ориентаций, взаимопониманию и взаимоуважению.

Таким образом, концептуальной задачей межкультурного образовательного пространства ОО в этих условиях становится определение ценностно-ориентированного вектора развития и выбор моделей взаимодействия его участников. Развитие МКОП находит свое отражение в разных типах коммуникативных практик, описанных в теоретических исследованиях и реализуемых на практике с целью разрешения конкретных проблем, возникающих на стыке разных культур [1]. Процессы, рас-

сма­три­вае­мые в ра­кур­се управ­ле­ния МКОП, де­лятся на ос­нов­ные со­став­ляю­щие это­го взаи­мо­дей­ствия и на ме­ха­низ­мы и прин­ци­пы ком­му­ни­ка­ций. Это по­зво­ляет вы­стро­ить мо­дель фор­ми­ро­ва­ния и раз­ви­тия МКОП.

Уча­щие­ся шко­лы, про­хо­дя свой ин­ди­ви­ду­аль­ный мар­шрут в об­ла­стях и сфе­рах от­но­ше­ний, свя­зей, взаи­мо­дей­ствия, об­ра­зо­ва­тель­ной дея­тель­но­сти, дол­жны на­учить­ся ра­бо­тать, учить­ся и пе­ре­учи­вать­ся сред­ства­ми раз­но­уров­не­го об­ра­зо­ва­ния, кри­ти­че­ско­го мы­шле­ния, про­бле­мно­го об­ра­зо­ва­ния и дру­ги­ми пе­да­го­ги­че­ски­ми тех­но­ло­ги­я­ми, что при­во­дит к их ус­пеш­ной а­дап­та­ции в об­ще­стве. Ос­пе­ци­фич­ные со­цио­куль­тур­ной ди­на­ми­ки МКОПа об­ра­зо­ва­тель­ной ор­га­ни­за­ции по со­ци­а­ли­за­ции лич­но­сти це­ле­со­об­раз­но пред­став­ить ка­че­ством ус­ло­вий, про­цес­сов и ре­зуль­та­тов со­ци­а­ли­за­ции в кон­крет­ной шко­ле.

При опи­сании ка­че­ства ус­ло­вий про­цес­са со­ци­а­ли­за­ции в пе­да­го­ги­че­ской си­сте­ме, оп­ре­де­ляю­щей лич­но­ст­ную и со­ци­аль­ную иден­тич­ность лич­но­сти сред­ства­ми об­ра­зо­ва­ния язы­ковой шко­лы в ка­че­стве ме­ж­куль­тур­но­го об­ще­об­ра­зо­ва­тель­но­го про­стран­ства пред­ставим си­сте­му пе­да­го­ги­че­ско­го про­из­вод­ства МБОУ «СОШ № 49»,

На пред­став­лен­ной ниже схе­ме от­ра­жа­ется струк­ту­ра ме­ж­куль­тур­но­го про­стран­ства МБОУ «СОШ № 49», вклю­чаю­щая об­ла­сти, сфе­ры, функ­ции ме­ж­куль­тур­но­го про­стран­ства, а так­же фор­мы управ­ле­ния и фа­зы управ­ле­ния МКОП ОО.

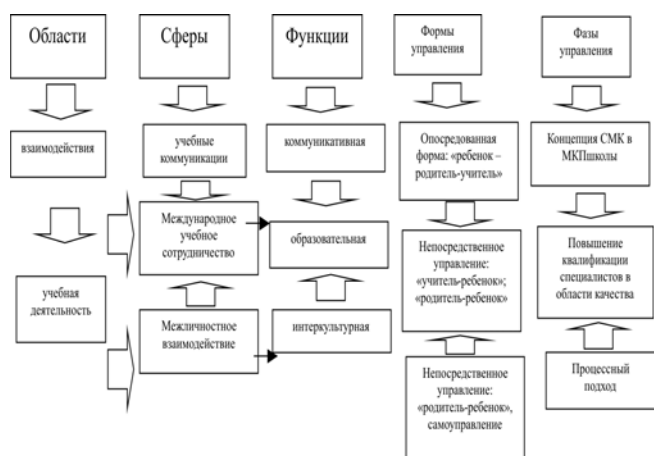


Схема 1. Организация межкультурного пространства школы и управление его развитием

По нашему мнению, данная модель позволяет сформулировать предпочтительную стратегию развития ОО при различных условиях. Сильной стороной моделирования является возможность выбрать наиболее эффективную стратегию при изменении параметров. Упомянутая стратегия включает механизм диагностирования характеристик и коммуникативных возможностей межкультурного образовательного пространства, а также последующее введение этих базовых элементов и их характеристик в модель, что в дальнейшем дает возможность проводить деятельность, направленную на организацию позитивного взаимодействия с возможностью целенаправленно приме-

нять передовые технологии, рассчитанные на условия интенсивных социокультурных изменений [10].

В представленной схеме рассматривается область взаимодействия, которая представляется посредством проекции на сферу учебных коммуникаций, где она проявляется через практики формирования и развития коммуникативных способностей учащегося. Также и область учебной деятельности рассматривается в ее проекции в такие области, как международное учебное сотрудничество и межличностные коммуникации, где она выступает посредством образовательных программ образовательной организации и механизмов ее реализации. Еще одной областью представляется сфера, в которой проходят межкультурные коммуникации, которая рассматривается в качестве механизма обеспечивающего мотивации учащегося, направляющие его на освоение процесса межкультурного образования. Как показывает схема, межкультурное взаимодействие в рамках МКОП ОО проходит с помощью форм и фаз управления, дифференцирующих его по разным уровням.

Качество условий организации процесса социализации в образовательной организации представлено в табл. 1:

Таблица 1
Качество условий организации процесса социализации в школе

Показатели	Пояснения к показателю
1. Нормативно-правовое обеспечение	1. Устав МБОУ СОШ № 49 – на сайте школы 2. Образовательные программы I, II, III уровней обучения – на сайте школы 3. Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения: 4. Наличие сетевого взаимодействия 5. Социально-педагогический паспорт МБОУ СОШ № 49 6. Программа развития МБОУ СОШ № 49 7. Протоколы родительских собраний
2. Методическое обеспечение процесса социализации	1. Методический фонд: 1.1. Научные статьи 1.2. Методические пособия 1.3. Интернет-публикации 1.4. Авторефераты диссертаций 1.5. Методические разработки 2. Системность в проведении ознакомления педагогов с методическими материалами 2.1. Темы педагогических советов 2.2. Темы совещаний учителей 2.3. Темы собраний коллектива организации 2.4. Темы стажировочных площадок 2.5. Темы научно-методического совета 2.6. Темы методических объединений
3. Материально-техническое обеспечение успешной социализации личности	1. Акт инвентаризации технических средств и оборудования школы 2. Акт инвентаризации русской библиотеки 3. Акт инвентаризации английской библиотеки 4. Использование электронных образовательных ресурсов школы
4. Кадровое обеспечение	1. Список работников, отвечающих за успешную социализацию личности согласно своему функционалу, уровень квалификации 2. Функционал представленных работников 3. План-график повышения квалификации работников школы
5. Социальное партнерство	1. Матрица и каналы коммуникаций школы 2. План мероприятий по улучшению качества подготовки выпускников 3. Взаимодействие школы с организациями-партнерами 4. Договора с социальными партнерами

Качество процесса организации процесса социализации в образовательной организации представлено в табл. 2:

Таблица 2
Качество процесса организации процесса социализации в школе

Показатели	Пояснения к показателю
1. Управление процессом социализации в образовательной организации	1. Система управления процессом социализации: 1.1. Миссия школы 1.2. Концепция СМК 1.3. Обоснование программы СМК 1.4. Реализация программы СМК 1.5. Управление процессами социализации 2.1. Схема управления школой 2.2. Схема управления школой на уровне руководства на основе применения СМК 2.3. Схема управления учебным процессом 2.4. Схема управления воспитательным процессом 2.5. Схема управления качеством образования на уровне английской школы 2.6. Схема звеньев процесса управления 2.9. Реестр типовых процессов и видов деятельности ОУ 2.10. Спецификация учебного процесса 2.11. Спецификация научно-методического процесса 2.12. Параметры СМК 2.13. Свойства Аудита 2.14. Описание отчетов СМК 2.15. Критерии и показатели оценки СМК школы 2.16. Формы повышения квалификации 2.17. Протоколы педсоветов по вопросам социализации: 2.18. Протоколы совещаний по вопросам социализации 2.19. Формы контроля за процессом социализации 2.20. Документация специалистов по вопросам социализации
2. Уровень организации внеурочной деятельности учащихся	1. Программы внеурочной деятельности по направлениям (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) 2. Уровень достижений детей по направлениям
3. Деятельность детской организации	1. Модели детских организаций 2. Программы детских организаций 3. Результаты деятельности детских организаций
4. Деятельность ученического самоуправления	1. Модель системы ученического самоуправления 2. План работы ученического самоуправления 3. Отчеты по работе ученического самоуправления
5. Инновационная деятельность в процессе социализации	1. Программа стажировочной площадки 2011-2012 гг. 2. Программа стажировочной площадки 2012-2013 гг. 3. Программа стажировочной площадки 2013-2015 гг. 4. Программы с социальными партнерами 5. Публикации

Качество результатов организации процесса социализации в образовательной организации представлено в табл. 3.

Особенностями модели МКОП, связанными с регулированием межкультурного взаимодействия является то, что она относится к особому типу открытых антропосоциокультурных систем, что, по словам М. С. Кагана, дает ей возможность влиять

на функционирование системы культурным характером деятельности [6, с. 218]. Кроме этого данную модель отличает многосубъектность ее структурного состава, в рамках которого различные элементы выполняют функцию управления, в условиях, параметры которых определяют ситуативные процессы, влияющие на формирование ценностей, а также выбор конкретных технологий, управляющих практической работой модели. Отмечается в рамках представленной модели гибкость и адаптивность межкультурного образовательного пространства могут быть достигнуты в случаях, когда управляющий субъект, которым могут быть государство, общество, социальные группы, руководители различного уровня, наделяются возможностью осуществления выбора методик влияния и определения арсеналом, элементами которого являются управленческие технологии и технологический инструментарий, используемые на практике. Высокая динамичная устойчивость ядра МКОПа достигается вводом огромного числа количественных и качественных характеристик, введением критериев оценки эффективности модели [9].

Таблица 3
Качество результатов организации процесса социализации в школе

Показатели	Пояснения к показателю
Результаты мониторинга	1. 1. Мониторинг удовлетворенности учителей состоянием СМК школы 2. 2. Мониторинг второй ступени обучения 3. 3. Мониторинг третьей ступени обучения

Управление моделью МКОПа имеет практическое значение, так как создает возможность не только влиять на уровень взаимодействия его субъектов, но и на само пространство как с позиции политики содержания образования так и самих субъектов в смысле лингвистической семантики – языкового образования. Педагогическое обеспечение участников образовательных отношений является важным условием воздействия на личность ребенка, в процессе которого осуществляется процесс социализации – развитие человека средствами современного образования, связанное с определением дальнейших перспектив развития [4, с. 10].

Итогом применения методик, основанных на технологиях межкультурного образовательного пространства являются развитие личности учащегося, который приобретает качества потенциально особой, неповторимой культуры, как особого бесконечного мира возможных перевоплощений. В межкультурном общении создаются новые точки роста, вырабатывается новая система ценностей, новые формы взаимодействия в пространстве. Как показывает анализ представленной модели, для эффективного управления межкультурным образовательным пространством необходимо концентрация внимания на аспектах, связанных с региональными особенностями, практиками, технологиями межкультурного взаимодействия, выработанных различными субъектами.

Результатом взаимодействия выступает воспроизводство МКОПа носителями разных культур. Согласно В. С. Библеру [2], в общении на основе произведения мир создается заново, «Впервые» с одной стороны. С другой – этот мир выводит коммуникантов за рамки модели МКОПа, поскольку ориентирован на успешность коммуникации с использованием разнообразного инструментария культуры. Организаторам МКОПа необходимы знания, интуиция наряду с имеющимися законами и правилами, зачастую нерелевантных конкретной ситуации. Процесс коммуникации имеет пространственно-временные рамки и является процедурой со-творчества, открытие новых смыслов. Следовательно, технологии формирования МКОПа нуждаются в постоянном обновлении, так как являются его фактором (стимулятором) трансформации ценностей и смыслов.

Выводы:

1. Глобальные изменения мирового культурного пространства приводят к осознанию того, что человек должен быть готовым к построению диалога с представителями других культур в условиях интенсивных культурных трансформаций. Поэтому у учащихся появляется необходимость формирования навыков и умений межкультурной ориентации, что становится фактором общественной интеграции и стабилизации. Ведущая роль при этом принадлежит функции, направленной на обеспечение коммуникации и интеграции учащихся в рамках системы общего образования, которое становится системой межкультурного образования, способной обеспечить подготовку каждого субъекта образования.

2. Важной задачей межкультурного образовательного пространства является социализация личности, которая проявляется, как способность определять границы между интерсубъективным жизненным миром ребенка и другими жизненными мирами. Результатом выполнения этой задачи должно стать возникновение синергетического эффекта, сопровождающего выходом особой энергичности, рождением новых значений, реализации готовности к сотрудничеству, взаимному узнаванию, смягчению позиций, соединению различных ориентаций, взаимопониманию и взаимоважанию.

3. Итогом применения методик, основанных на технологиях межкультурного образовательного пространства, являются развитие личности учащегося, который приобретает качества потенциально особой, неповторимой культуры, как особого бесконечного мира возможных перевоплощений. Для эффективного управления межкультурным образовательным пространством необходимо концентрация внимания на аспектах, связанных с региональными особенностями, практиками, технологиями межкультурного взаимодействия, выработанных различными субъектами. Результатом взаимодействия выступает воспроизводство МКОПа носителями разных культур, которым необходимы знания, интуиция наряду с имеющимися законами и правилами, зачастую нерелевантных конкретной

ситуации. Процесс коммуникации имеет пространственно-временные рамки и является процедурой со-творчества, открытие новых смыслов. Следовательно, технологии формирования МКОПа нуждаются в постоянном обновлении, так как являются его фактором (стимулятором) трансформации ценностей и смыслов.

Литература

1. Астафьева О. Н. Моделирование межкультурного диалогового пространства в культурной политике: возможности и ограничения // Глобальный научный потенциал, № 9(54), 2015. С. 49-59.

2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.

3. Бушуева Е. С., Жуков А. В. Социокультурная среда Забайкалья: специфика формирования. Вып. 1. Нерчинская Успенская церковь: архитектура и внутреннее убранство начала XVIII века (к 300-летию со дня окончания строительства и освещения). Чита: ЗабГУ, 2012. 170 с.

4. Грешилова И. А. Модель успешной социализации личности в образовательном пространстве культуры. Культура и личность. Социализация и инкультурация Чита: ИРО забайкальского края, 2015. 89 с. С.10

5. Жуков А. В., Жукова А. А. Причины и факторы возникновения и распространения мифологических образов Китая у населения Забайкалья // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 3-1 (41). С. 54-58.

6. Каган М. С. Формирование личности как синергетический процесс // Синергетическая парадигма: человек и общество в условиях нестабильности. М.: Прогресс-традиция, 2003. С. 212-227.

7. План действий по проведению Международного десятилетия сближения культур 2013-2022 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226664r.pdf> (дата обращения 30.07.2018)

8. Социология: концепции, отраслевые теории и методика прикладного исследования: учебно-методическое пособие / В. Г. Зарубин. Ростов н/Д; Легион – М; СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 512 с.

9. Синецкий С. Б. Культурная политика XXI века: от прецедента истории к проекту будущего. Челябинск: Энциклопедия, 2011. 288 с.

10. Стаффорд Б. Наука управления. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 120 с.

11. Меркулова Л.П., Киреева И.А., Якушева Т.С. Критерии оценки качества подготовки педагогов к межкультурной деятельности в ходе изучения спецкурса иностранного языка добавок//Инновации и инвестиции. 2014. №2. с.157-158

12. Сысоева Е.В. Актуальные направления деятельности учебных заведений в период модернизации отечественного образования в России//Транспортное дело России. 2015. № 12. С. 35.

13. Егоров В.Г., Савина О.В. Общая культурно-цивилизационная основа -фактор реинтеграции постсоветского сообщества//Научно-аналитический журнал Обозреватель -Observer. 2012. № 12 (275). С. 42-51.

14. Актуальные проблемы международных отношений и внешней политики в XXI веке/Аватков В.А., Окунев И.Ю., Апанович М.Ю., Гуменский А.В., Сапронова М.А., Борзова А.Ю., Бордачев Т.В., Винокуров В.И., Волохов В.И., Воробьев С.В., Иванченко В.С., Каширина Т.В., Матвеев О.В., Поплетеева Г.А., Свешникова Ю.В., Фененко А.В., Феофанов К.А., Цветов П.Ю., Школярская Т.И., Штоль В.В. и др. Москва, 2017.

Features of sociocultural dynamics in cross-cultural educational space

Nikonov R.V.

Secondary school № 49 with in-depth study of English

Article is devoted to the analysis of processes of transformation in education which lead to understanding that the person has to be ready to creation of dialogue with representatives of other cultures in the conditions of intensive cultural transformations. As shows contents of article, pupils have a need of formation of skills and abilities of cross-cultural orientation that becomes a factor of public integration and stabilization. The author proves that the leading role in it belongs to the function aimed at providing communication of pupils within the general education which becomes the rule of cross-cultural education capable to provide training of each subject of education. In article arguments in favor of justification of the fact that socialization of the personality which is shown as ability to define borders between the intersubjektivny vital world of the child and other vital worlds has to become a task of cross-cultural educational space are adduced. Emergence of the synergetic effect accompanying with an exit of a special energynost, the birth of new values, to realization of readiness for cooperation, mutual recognition, mitigation of positions, connection of various orientations, mutual understanding and mutual respect has to be result of performance of this task. A result of application of the techniques based on technologies of cross-cultural educational space are development of the identity of the pupil who gains qualities of potentially special, unique culture as special infinite world of possible transformations.

Keywords. Cross-cultural educational space, dialogue of cultures, cultural transformations, cross-cultural orientation, general education, socialization of the personality.

References

1. Astafieva ON Modeling of intercultural dialogue space in cultural policy: opportunities and limitations // Global scientific potential, No. 9 (54), 2015. S. 49-59.
2. Bibler VS From the science of science - to the logic of culture: two philosophical introductions in the twenty-first century. Moscow: Politizdat, 1990. 413 p.

3. Bushueva ES, Zhukov AV Socio-cultural environment of Transbaikalia: the specificity of formation. Issue. 1. Nerchinsk Assumption Church: architecture and interior decoration of the beginning of the XVIII century (to the 300th anniversary of the completion of construction and lighting). Chita: ZabGU, 2012. 170 pp.
4. Greshilova IA Model of successful socialization of the individual in the educational space of culture. Culture and personality. Socialization and Inculturation of Chita: IRO of the Trans-Baikal Territory, 2015. 89 p. C.10
5. Zhukov A. V., Zhukova A. A. Causes and factors of the origin and spread of Chinese mythological images among the population of Transbaikalia // Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art history. Questions of theory and practice. 2014. No. 3-1 (41). Pp. 54-58.
6. Kagan, M. S. Formation of personality as a synergetic process // Synergetic paradigm: man and society in conditions of instability. Moscow: Progress-Tradition, 2003. P. 212-227.
7. Action Plan for the International Decade for the Rapprochement of Cultures 2013-2022. [Electronic resource]. Access mode: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226664r.pdf> (circulation date on July 30, 2013)
8. Sociology: concepts, branch theories and methods of applied research: a teaching aid / VG Zarubin. Rostov n / a: Legion - M; SPb: RGPU them. AI Herzen, 2013. 512 p.
9. Sinetsky SB Cultural policy of the XXI century: from the precedent of history to the project of the future. Chelyabinsk: Encyclopedia, 2011. 288 pp.
10. Stafford B. Management Science. Moscow: Publishing house LCI, 2007. 120 pp.
11. Merkulova L.P., Kireeva I.A., Yakusheva T.S. Criteria for assessing the quality of training teachers for intercultural activities in the course of studying a special course of a foreign language of additives // Innovations and Investments. 2014. No2. p. 157-158
12. Syssoeva E.V. Actual directions of activity of educational institutions during the modernization of domestic education in Russia // Transport business of Russia. 2015. No. 12. P. 35.
13. Egorov V.G., Savina O.V. The general cultural and civilizational basis is the reintegration factor of the post-Soviet community // Scientific and analytical journal Observer -Observer. 2012. No. 12 (275). S. 42-51.
14. Actual problems of international relations and foreign policy in the XXI century / Avatkov V.A., Okunev I.Yu., Apanovich M.Yu., Gumensky A.V., Sapronova M.A., Borzova A.Yu., Bordachev T.V., Vinokurov V.I., Volokhov V.I., Vorobyov S.V., Ivanchenko V.S., Kashirina T.V., Matveev O.V., Popleteeva G.A., Sveshnikova Yu. V., Fenenko A.V., Feofanov K.A., Tsvetov P.Yu., Shkoljarskaya T.I., Shtol V.V. et al. Moscow, 2017.

Развитие научного метода познания в обучении биологии: история и современность

Паршутина Людмила Александровна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования (ФГБНУ «ИСРО РАО»), parshutinala@mail.ru

Данная статья дает возможность читателям познакомиться с историей развития научного метода познания в отечественной и зарубежной педагогике в обучении биологии. В методике учебного предмета «Биология» научный метод познания имеет многолетнюю историю и рассматривается как исследовательский метод. Его история начинается с последней четверти XIX в. Педагоги и методисты проявляли большой интерес к исследовательскому методу обучения, который называли также эвристическим, лабораторно-эвристическим, опытно-испытательным, методом лабораторных уроков, естественнонаучным, исследовательским принципом, подходом и т.д.

В статье прослеживается история применения исследовательского метода обучения в методике биологии начиная с педагогических взглядов А.Я. Герда до настоящего времени. Рассмотрены проблемы, возникающие в методике обучения биологии при внедрении исследовательского метода обучения на примере ведущих педагогов и методистов. Рассматриваются проблемы научного метода познания в современной педагогической практике. Предлагаются разные научные взгляды ученых-методистов на данную проблему и пути ее решения.

Также в статье уделяется внимание развитию исследовательского метода в зарубежной педагогике. Более подробно рассмотрена модель естественнонаучного исследования Дж. Шваба, которая стала одним из классических дидактических ориентиров. Кроме интересного теоретического материала, в статье представлены интересные фрагменты высказываний ученых, цитаты, схемы научного метода обучения в практике школы в разные исторические времена.

Ключевые слова: научный метод, исследовательский метод, эксперимент, опыты, естественнонаучные предметы, естественнознание, методика обучения биологии.

В настоящее время современное общество стремительно развивается в постоянно меняющихся социально-экономических условиях, которые предъявляют новые требования к методам работы школы. Совершенствование учебного процесса идет сегодня в направлении увеличения активных методов обучения, обеспечивающих глубокое проникновение и сущность изучаемой проблемы, повышающих личное участие каждого обучающегося и его интересов к учению.

Одним из путей повышения познавательного интереса является обучение учащихся на основе научного метода познания.

Учебный предмет «Биология» представляет большие возможности для обучения учащихся научным методам познания, которые в будущем могут быть широко использованы в различных сферах профессиональной деятельности.

Метод научного познания – это такая процедура получения научного знания, которая позволяет его воспроизвести, проверить и передать другим; это способ организации средств познания для достижения научной истины; это система регулятивных принципов познавательной деятельности [2, с. 41].

В методике учебного предмета «Биология» научный метод познания рассматривается как исследовательский метод, он широко известен и издавна используется в мировой педагогической практике. В нашей стране и за рубежом многие ученые, методисты и педагоги на протяжении столетий проводили научные исследования по проблемам изучения и практического применения исследовательского метода в школьной практике.

Под *исследовательским методом обучения* ученые и методисты, понимают организацию поисковой, познавательной деятельности путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Сущность исследовательского метода обучения обусловлена его функциями. Он организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании человека [18, с. 223.].

История развития методики обучения биологии начинается в конце XVIII в., когда по требованиям передовой педагогической общественности правительство провело полную реформу школьного образования и воспитания. Учителя, методисты и

Статья выполнена в рамках проекта «Обновление содержания общего естественнонаучного образования и методов обучения естественнонаучным предметам в условиях современной информационной среды». Шифр проекта № 27.6122.2017/БЧ

деятели народного образования разрабатывали фундамент обучения и частные методики по школьным учебным предметам.

Однако идеи исследовательского метода обучения в методике биологии появились только в последней трети XIX в. Ученые, методисты и педагоги (А.Я. Герд, М.М. Стасюлевич, Р.Э. Армстронг, Т. Гексли и др.) именно исследовательский метод обучения считали наиболее интересным, называя его, при этом, по разному: эвристическим, лабораторно-эвристическим, методом лабораторных уроков, опытно-испытательным. Методы, имеющие прямое отношение к исследовательским методам, стали альтернативой абстрактно-схоластического обучения и прямой зубрежки в молодой России в 20-е годы прошлого века. На это указывают труды Б.В. Райкова, Б.В. Всесвятского, Натали В.Ф., К.П. Ягодковского и других ученых.

Вопросы взаимодействия природы и общества волновали человека издавна. Используя исторический подход, рассмотрим вклад некоторых мыслителей прошлых столетий в проблему становления исследовательского метода в учебных заведениях.

Еще в XVII в. Ян Амос Коменский обратил внимание на подобие общественных человеческих процессов процессам природным. В своем труде «Великая дидактика» он писал, что природа развивается по своим законам, а человек, являясь частью природы, развивается и подчиняется тем общим закономерностям, которые справедливы природы. Исходя из этого, законы воспитания и обучения человека он выводил исходя из законов природы [7].

Особое внимание в воспитании природе отдавали и такие великие педагоги XVIII-XIX веков как Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. На основании новых взглядов и идей в воспитании появился новый принцип, основанный на развитии у детей «чувства природы».

Передовые русские педагоги и просветители внесли большой вклад в развитие представлений взаимоотношения природы и человека. Они уделяли особое внимание проблеме изучения влияния природы на человека.

Проведенный анализ научных и методических публикаций позволяет определить время, в которое естествознание вводится в России – этот период соответствует XVIII веку. Связывают это с тем фактом, что именно правительство Екатерины II начинает наиболее полно пытаться осваивать природные ресурсы, столь богато представленные в России. В дальнейшем академик В.Ф. Зуев подготовил учебник «Начертание естественной истории» [21], предназначенный непосредственно для народных училищ Российской империи в 1786 году. В этом учебнике основной приоритет отдавался материалам, освещающим растения и животных, имеющих особое значение для человека. Однако, в начале XIX века в преподавании наук о природе господствует излагающий подход.

Во второй половине XIX века усилилась борьба против формально словесного изучения природы.

Такие великие ученые, как А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Д.И. Писарев выступали против узкого прагматизма и утилитаризма по отношению к природе. Русские просветители подняли на должный уровень взаимосвязь природоведческих знаний с поведением человека в природе и формировании высококравственных личных качеств.

Именно непосредственно усилиями величайших ученых К.А. Тимирязева и А.Н. Бекетова в школьную программу были включены элементы самостоятельного изучения школьниками природы. Например, в учебнике по зоологии К.К. Сент-Илера, изданном в 1869 году, учащимся предлагалось самостоятельное выполнение таких летних заданий, как ведение домохозяйства, содержание домашних животных и ежедневное наблюдения за ними.

Огромный вклад в проблему формирования мировоззрения учащихся в процессе изучения мира природы внес известный русский методист А.Я. Герд. Им были предложены наиболее эффективные методы, направленные на формирование у учащихся интереса познания, наблюдательности и самостоятельности, а также, индивидуальности мышления. Особенное внимание он уделял разработке методики практических и исследовательских работ, экскурсиям, что, несомненно, вооружило школьников навыками взаимодействия с природными объектами. В своем учебнике «Краткий курс естествознания», изданном в 1877 году А.Я. Герд подчеркивает важность и необходимость изучать живую природу именно во взаимосвязи с естественной окружающей средой, а также, учит искать и устанавливать причинноследственные связи между явлениями живой и неживой природы, и характер взаимоотношений между этими явлениями.

По данной проблеме А.Я. Герд писал: «Все реальные знания приобретены человечеством путем наблюдений, сравнений и опытов. Только таким путем, а никак не чтением статей могут быть с пользой переданы эти знания детям. Ученики должны под руководством преподавателя наблюдать, сравнивать, описывать, обсуждать наблюдаемые факты и явления, делать выводы и обобщения и проверять их доступными, простыми опытами...» [11]. Учитель естественных наук должен стремиться к достижению двух целей, обе из которых чрезвычайно важны: развить в подопечных наибольший интерес к самостоятельному изучению явлений и форм жизни; передать ученикам практические сведения и методы исследования, необходимые для самостоятельных работ, и не может удовлетвориться одним лишь сообщением научных фактов.

С удивительной проницаемостью А. Я. Герд высказывал собственные мысли и пожелания, касающиеся введению внеклассных занятий, способствующих получению практического опыта и навыков особенно на земле. Он считал, что занятий, которые бы ученики проводили самостоятельно должно быть как можно больше.

Что же касается зарубежной педагогике, то сторонники исследовательского метода обучения (Driver R., Bell B., Dewey J.) считали, что процесс обучения должен моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний [24, 25]. Под исследовательским методом обучения, педагоги и методисты понимали обучение, в котором учащийся становится в ситуацию и сам овладевает понятиями и подходами к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного педагогом. Исследовательское обучение в наиболее полном и развернутом виде предполагало, что учащийся выделяет и ставит проблему, затем предлагает возможные пути ее решения, делает обобщение и выводы [26].

Многие зарубежные ученые и педагоги на протяжении нескольких десятилетий придерживались представлению о трех уровнях исследовательского метода обучения [28]. Так на первом уровне учитель ставил проблему и намечал метод ее решения. При этом, поиск правильного решения, предоставлял ученику осуществлять самостоятельно. Второй уровень усложнялся, здесь уже преподаватель только ставил проблему, но метод ее решения ученик писал сам. Третий уровень – высший здесь, и постановка проблемы и метод ее решения осуществляется учеником самостоятельно.

В начале XX в. в России развернулась большая работа по созданию учебных программ, учебников, частных методик по естествознанию. В те времена Д.Н. Кайгородов, В.В. Половцов, Б.Е. Райков, Б.В. Всесвятский усилили экологическую направленность уроков школьного естествознания. Так Д.Н. Кайгородов создал учебную программу природоведения для народных училищ России, в ней была реализована идея Ф. Юнге (школьного учителя Пруссии) и датского ученого К. Мебиуса о биоценозе. Ф. Юнге опубликовал труд «Деревенский пруд как общежитие», в котором были ценные выводы об «органических законах» жизни населения пруда. В труде Кайгородова, природа изучалась по своеобразным «общежитиям», к которым были отнесены лес, поле, сад, луг, река. При этом, программа Д.Н. Кайгородова несла телеологическое толкование явлений природы, и именно поэтому оказалась менее удачной в методическом и методологическом отношении. Тем не менее, она, послужила толчком для появления новых учебников, книг и методических материалов по изучению школьниками природных экосистем и живых организмов, относящихся к ним.

Ярким приверженцем экологического направления в естественном образовании является профессор ботаники В.В. Половцов. С 1904 г. он читает в Санкт-Петербургском государственном университете лекции по курсу «Основы общей методики естествознания» [11]. В.В. Половцов начинает издавать первый методический журнал «Природа в школе». В своих научных статьях этот научный деятель превозносил значение экологического материала в первую очередь для расширения духовных потребностей обучающихся, а не только и не столько с целью формирования пони-

мания внешнего мира в целом и его отдельных явлений. Первостепенной задачей В.В. Половцов считал необходимость вскрытия связей и отношений между разными предметами, а не простое описание этих предметов. При этом, он призывал как можно чаще проводить натуралистические экскурсии. К сожалению его взгляды на методологию проведения урочных занятий, включающие демонстрацию различных опытов, связанных с природными процессами, проведение экскурсий на природу и практических занятий не получили широкого распространения в школах России. Причиной этого послужили такие социальные и экономические факторы, как дефицит временных и материальных ресурсов, а также, недооценка значимости в развитии обучающихся практических занятий.

В это же время в стенах коммерческого училища в Лесном начинается свой методический путь Б.Е. Райков, он уделяет огромное внимание изучению естествознания в школе и разделяет позицию Герда относительно роли самостоятельного внеклассного опытничества и экскурсий в педагогической практике. В своих высказываниях ученый отмечал, что практические занятия, экскурсии должны «втягивать учащихся в активную самостоятельную работу превращать их в маленьких деятельных исследователей, «первооткрывателей» тех или иных новых истин, которые должны самостоятельно решать поставленные перед ними задачи» [11]. При этом, Б.Е. Гердом еще в 1911 году была осуществлена одна из первых попыток дать характеристику приемам исследовательского метода по отношению к практическим занятиям. В тот же период рассматриваемый метод получил название опытно-исследовательского. Ученого поддержали московские педагоги естествознания в лице Б.В. Всесвятского [3], Б.Ф. Натали [11], А.А. Яхонтова [11]

Сразу после революции, произошедшей в нашей стране в 1917 году и гражданской войны, осуществлялись первые практические попытки привлечения подрастающего поколения к научной деятельности. Педагоги организуют экскурсии в природу, практические и лабораторные работы на основе исследовательского метода. Большую помощь в этом оказывали станции юных натуралистов, экскурсионные биологические станции. Так первая станция юных натуралистов была создана в 1918 г. в Москве Б.В. Всесвятским в Сокольниках. Известный педагог Б.В. Всесвятский развивал положение о том, что в обучении могут быть только два метода: исследовательский метод и метод готовых знаний.

В эти же годы выходят в свет работы К.П. Ягодского [23], в которых автор отмечал, что основным методом, к которому должна стремиться современная школа, является исследовательский метод. Ученый под исследовательским методом понимал такой способ проработки учебного материала, при котором учащийся на основании полученных данных в известной степени самостоятельно приходит, к определенным выводам и заключениям. Предложенное К. П. Ягодским опре-

деление показывает, что степень активности при исследовательском методе может быть очень различной, так, например учащийся будет решать какой-то вопрос на основании полученных данных, которые он может получить в готовом виде или добыть самостоятельно разрабатывая поставленный вопрос.

Как показывает история методики биологии в 20-е гг. XX в. проводилась большая работа по совершенствованию и применению в процессе обучения исследовательского метода. Необходимо отметить идеи А.П. Пинкевича, В.В. Половцева, И.И. Полянского, М.М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого и др. Так, А.П. Пинкевича [17], высказывал, что «новая школа – школа движения», поэтому ученик не должен быть прикован к столу, он может свободно двигаться, говорить, советоваться с товарищами. Наиболее характерным результатом обучения считалась активность, проявляемая учащимися в процессе работы.

Исследовательский метод в начале своего проникновения в школу имел явные отличия от занятий, которые проводились в классах на уроках. Это послужило причиной того, названный выше метод не нашел широкого распространения в школах Петроградского округа, а являлся чуждым, насильственно внедряемым элементом. Подтверждением этому послужило проведение анкетирования, в котором приняли участие более тысячи учителей, преподававших естествознание в школах Петроградского округа осенью 1921 года. Результаты этого анкетирования показали, что более 84% преподавателей не ведут не только внеклассного опытничества, но и никаких практических занятий [11]. Педагоги выражали негативное отношение, так как приходилось затрачивать больше количество как времени, так и усилий на подготовку и особенно на проведение внеклассной практической опытнической работы.

Указанием Наркомпроса от 1924 г. в школьной практике была поставлена задача изучения местного края [14]. К сожалению, работа связанная с краеведчеством была крайне, включала исключительно изучение охраны природных богатств. Уроки естествознания приобрели ярко выраженную сельскохозяйственную направленности, что привело к снижению изучения дикой природы родного края, а, следовательно, и снижение экскурсионных занятий на природе.

Только с 1932 г. положение начинает изменяться, когда произошли кардинальные изменения в работе общеобразовательных школ. Главной организационной формой учебного процесса был назван урок. Выделены главные принципы обучения: научное содержание, воспитание в процессе изучения предмета. Появилась широкая сеть юннатских кружков с целью привлечения учащихся к общественной деятельности, направленной на охрану природы. Таким образом, произошло восстановление исследовательского метода в обучении, а в дальнейшем, и получил развитие.

В эти годы большое значение исследовательскому методу уделяют в своих работах, выдаю-

щихся педагоги С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко. Так, возглавляя работу первой опытной станции по народному образованию, С.Т. Шацкий постоянно и целенаправленно стремился связать школу с жизнью, включать детей в активную деятельность по улучшению окружающей среды, и особенно среды своего родного края, школы; на практике осуществлять активную природоохранную, природопользовательную, творческую деятельность [18].

И так исследовательский метод активно развивался, учащиеся со своими работами могли выступить на конференциях. В 1939 г. в МГУ им. М.В. Ломоносова прошла первая Всероссийская биологическая олимпиада. Для ее проведения были созданы первые методические и организационные основы и рекомендации. Годом позже, весной 1940 года, в Москве прошла первая Всесоюзная конференция юных техников, в работе которой принимали участие выдающиеся деятели науки того времени: профессор А. М. Биркенгейм, академик В. Н. Образцов, и другие ученые. Программа конференции была очень разнообразна, в ней, помимо представления оригинальных проектов юных авторов, участвовали юные конструкторы спортивных авиамodelей, некоторые из которых установили мировые рекорды. Наибольший приоритет имели интегративные исследования, выполненные учащимися на основе исследовательского метода обучения.

Война и послевоенная разруха приостановили работу в этом направлении. И только с середины 50-х годов прошлого века вновь повышается внимание педагогов к стимулированию процесса познания учащихся. Это нашло отражение, в трудах М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, И.В. Дорно, И.Я. Лернера, Т.А. Камышниковой, и других, выдающихся ученых, где идея применения исследовательского метода не только была восстановлена, но и получила дальнейшее, всестороннее развитие [20, 10, 4, 6, 9]. Ученые-естественники выделили сущность исследовательского метода обучения [12], которая заключалась в том, что педагог вместе с обучающимися формулирует проблему, которая становится во главу угла определенного отрезка учебного времени, после чего учащиеся самостоятельно добывают знания, погружаясь в процесс исследования поставленной задачи, проводят сравнительный анализ полученных ответов, и выносят правильное, по их мнению, решение на обсуждение класса и педагога. Таким образом, учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, а полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью.

В 60-80 гг. практически все ученые-естественники считали, что - исследовательский метод в обучении аналогичен исследовательским методам в науке. Так В.Н. Андреев утверждал, что в исследовательском методе доминирует применение основных приемов соответствующего научного метода [1]. В.И. Дорно говорил о привитии учащимся навыков исследовательской деятельности [4]. Т.А. Камышникова отмечала, тот факт, что научно-образовательная и поисково-творческая деятельность составляет процессуальную сторону исследовательского метода обучения, что в свою

очередь позволяет, получать практический опыт именно творческой деятельности, которая наиболее тяжело формируется в процессе обучения [6]. Помимо этого, Махмутов М.И. многократно акцентировал свое внимание на том, что полнота решения поставленной учебной задачи, является одним из основных признаков именно исследовательского метода [10].

В эти же годы в зарубежной педагогике, ученые и педагоги находятся в методических поисках, основанных на такой деятельности учащихся, которая моделирует научное исследование и тем самым ведет учащихся к развитию нового проблемного видения, освоению исследовательских работ. В 60-70-е гг. происходит пересмотр школьных программ в индустриально развитых странах, большая часть методических материалов направлена на повышение научности в обучении, наука представлена как исследование [29]. Ученые разработали ряд моделей для исследовательского обучения. Самой известной в методике биологии стала модель естественнонаучного исследования Дж. Шваба [7]. Данная модель стала результатом многолетних разработок, которые проводились учеными в сфере естественных наук, методистами, психологами и учителями в 1950-1960-е годы. Позднее в 70-80-е годы эта модель утвердилась в практике преподавания под названием «модель BSCS», или «модель Дж. Шваба». Известная модель стала одним из классических дидактических ориентиров для педагогов, так как ее важная черта – акцент на исследовательских методах, что делает ее общезначимой для изучения материала, отражающего основы научных знаний [30].

В 80-90-х годах в отечественной педагогике исследовательский метод набрал широкую известность, его стали применять как на уроках, так и во внеклассной работе. Методисты активно разрабатывали формы применения исследовательского метода. Так, И.Я. Лернер для предметов естественнонаучного цикла выделил три формы [9]:

- педагог проводит опыт на уроке, раскрывает его логику и помогает ученикам найти поиски путей решения поставленной задачи;
- учащиеся самостоятельно проводят опыты и получают ответы на поставленные вопросы, к которым подвел их педагог;
- педагог сообщает о том или ином открытии в области науки и показывает на конкретном материале весь процесс поисков.

Педагоги также отмечали, что особое место при использовании исследовательского метода занимали исследовательские умения школьников в области наблюдений. Американский педагог и исследователь Сандра Каплан разработала руководство по развитию этих умений у школьников и отмечала, что необходимо развивать у учащихся: определять исследовательскую терминологию, выделять ключевые слова, ставить исследовательские вопросы и уметь классифицировать информацию [12].

Сегодня в современном образовании исследовательский метод выполняет весьма важные

функции: обеспечивает методами научного познания в процессе обучения учащихся; формирует черты творческой деятельности; является условием формирования интереса, потребности в исследовательской деятельности, дает полноценные и хорошо осознанные знания. В современной школе в учебном курсе «Биология» возможно применять все приемы научного метода познания: наблюдение, эксперимент, моделирование и др., которые вместе с наукой пришли в школу, претерпев определенное изменение.

Несомненно, необходимость ознакомления школьников с различными методами научного познания – общепризнанное положение. Но эта проблема не решается в достаточной мере в образовательной практике. В наши дни в школах редко можно встретить настоящий биологический проблемный эксперимент в качестве средства постановки проблем, формулирования целей и гипотез. Чаще всего эксперимент используется как средство наглядности и средство формирования практических умений, но не для доказательства правильности или ошибочности гипотезы. Все эти процессы привели к негативному результату: обучение биологии становится всё более формальным, не связанным с реальной жизнью подростков; учителя и методисты, педагоги отмечают падение интереса школьников к изучению учебного предмета «Биология». Этому свидетельствуют международные исследования качества естественнонаучного образования (PISA) в 2003 – 2015 гг., где было установлено, что учащиеся российских школ имеют более низкий уровень естественнонаучной грамотности по сравнению со сверстниками из других развитых стран. Это означает, что российские 15-летние школьники не овладели в достаточной степени умениями, необходимыми для научного познания; они не подготовлены к использованию научных знаний и методов для принятия решений; не усвоили основные особенности естественнонаучных исследований. В это время в странах, имеющих высокие показатели учащихся, естественнонаучное образование ориентировано на новые приоритеты информационного общества. [15,16].

На причины выявленных низких результатов естественнонаучного образования обращал внимание педагогического сообщества академик В.Г.Разумовский (1930-2017), посвятивший значительную часть своих работ проблемам реализации научного метода познания в преподавании естественнонаучных дисциплин.

В настоящее время учёные, представляющие научную школу акад. В.Г.Разумовского в Центре естественнонаучного образования ИСПО РАО, рассматривают сложившуюся ситуацию в школьном естественнонаучном образовании как побудительный фактор модернизации преподавания биологии и других дисциплин на основе реального возвращения научного метода познания в практику работы учителей. Назрела необходимость совершенствования методики обучения биологии с учётом исторического опыта полноценного использования всех компонентов эмпирического и теорети-

ческого познания для достижения актуальной задачи - развития познавательных интересов и творческой активности, учащихся в самостоятельном приобретении знаний и умений в процессе исследовательской деятельности [5, 13].

Основания для такого вывода дают материалы международных исследований TIMSS и PISA, которые ясно показывают, что необходимо использовать богатые традиции российского образования и современные тенденции в зарубежном образовании, в котором равноправно представлены теоретические и прикладные знания, а также методы их освоения [15]. Применение научного метода познания в образовательном процессе - это основа, на которой можно сформировать у школьников умения исследовательской и практической деятельности, научный стиль мышления, соответствующие растущему запросу современного общества на научные кадры, которые способны обеспечить развитие инновационной экономики.

Литература

1. Андреев В.И. Исследовательский метод обучения. - М.: Просвещение. 1996. - 289 с.
2. Архипкин В.Г., Тимофеев В.П. Естественнонаучная картина мира: Учеб. пособие/ Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2002. 320 с.
3. Всесвятский Б.В. Исследовательский метод в работе по новым программам // Программы ГУСа и общественно политическое воспитание. - М., 1925 - С.193-211.
4. Дорно И.В. Проблемное обучение в школе. М.: Просвещение, 1993. 202 с.
5. Заграничная Н.А. Роль научного метода познания в формировании учебно-познавательной компетенции учащихся/ Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сборник научных трудов 65 Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб.: Астерион, 2018.-С.94-98.
6. Камышникова Т.А. Применение исследовательского подхода в обучении// Советская педагогика. 1987. - № 12. - С.-7.
7. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения / под ред. проф. А. А. Красновского. - М.: Учпедгиз, 1955. - 652 с.
8. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995 – 176.
9. Лернер И.Я., Скаткин М. Н. О методах обучения // Советская педагогика. 1965. № 6 (приложение).
10. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. 347 с.
11. Очерки истории становления и развития методик общего среднего образования. Том II. Часть I: Естественнонаучное образование до середины XX века/ под ред. М.В. Рыжакова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 300 с.
12. Паршутина Л.А. Развитие исследовательской деятельности учащихся в образовании//Специалист. 2014. № 5. С. 29-32.
13. Паршутина Л.А., Заграничная Н.А. Наблюдение – как один из приемов формирования научного метода познания в преподавании естественнонаучных предметов (биологии и химии)//Современное педагогическое образование. 2018. № 2. С. 26-32.
14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.
15. Пентин А.Ю. Особенности образовательной программы по естествознанию республики Сингапур: начальная и основная школа/А.Ю. Пентин //Интернет-журнал «Проблемы современного образования». 2015. № 6. URL:<http://www.pmedu.ru>.
16. Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И., Смирнова Е. С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе// Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 1,- С.79-106.
17. Пинкевич А.П. Методика начального курса естествознания (природоведения). Изд. 4 -е, пересмотр. М.: Госиздат, 1922. 327 с.
18. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия/Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современ. слово», 2005. – 720 с.
19. Из неопубликованных работ С. Т. Шацкого // Советская педагогика. 1968. № 7.
20. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. - М.: Педагогика. 1986. 150 с.
21. Тонкое Е. В. Исследовательско-творческая деятельность учителя как фактор формирования профессионально-педагогической культуры: учеб. пос. / Е. В. Тонкое, Н. С. Сердюкова. - Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998.-120 с.
22. Торндайк Э.Л. Принципы обхчсния основанные на психологии. Изд. 3-е / Пер. с англ. Е.В.Герье. - М.: «Раб. просвещения», 1930. – 240 с.
23. Ягодковский К.П. Исследовательский метод в преподавании естествознания. Л., 1924.
24. Driver R., Bell B. Students thinking and the learning of science: A constructivist view// Science in science education. – Vol. 13. – P. 443 – 455 – as quot.in: Kretiz – berg P. Op.cit., 1993.
25. Dewey J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process. – Boston, etc., 1993.
26. Lewy A. Planning the school curriculum. – Paris, 1977.
27. A working guide to elementary science curriculum. – S.L., 1971. – P.3.
28. Schwab J.J. Brandwein P.F. The teaching of science. – Cambridge, 1962; Second handbook of research on teaching/Ed.by R.M.W. Travers. – Chicago, 1973; Lewy A. Planning the school. – Paris, 1977.
29. Rutherford F.J. The role of inquiry in science teaching// Journal of Research in Science Teaching. – 1964. – Vol. 2. – No 3. - P. 80-84.

30. Egg P.D., Kauchak D.P., Harder R.J. Strategies for teachers: information-processing models in the classroom. - Englewood Cliffs, N.J., 1979; Joyce B., Wed M. Models of teaching. – 2nd ed. - Englewood Cliffs (N.J.), 1980; Eggen P.D., Kauchak D.P. Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills. – Englewood Cliffs, N.J., 1988.

The development of the scientific method in biology teaching: history and modernity

Parshutina L.A.

Institute of education development strategy of the Russian Academy of education

The article gives readers the opportunity to get acquainted with the history of development of the scientific method of knowledge in domestic and foreign pedagogy in teaching biology. In the methodology of the subject "Biology" scientific method of knowledge has a long history and is considered as a research method. Its history begins from the last quarter of the XIX century. Teachers and methodologists showed great interest in the research method of teaching, which was also called heuristic, laboratory-heuristic, experimental and test; the method of laboratory lessons; natural science, research principle, etc.

The article considers the history of use of the research method of teaching in biology techniques from pedagogical views of A. Gerd to the present time. The author reviews problems arising in the methodology of biology teaching in the implementation of the research method of teaching on the example of leading teachers and methodologists. The problems of the scientific method of knowledge in modern pedagogical practice are also considered. The author provides different scientific views of scientists-methodologists on this problem and ways of its decision.

The article pays attention to the development of the research method in foreign pedagogy and considers in more detail the model of natural science research of J. Schwab that has become one of the classic didactic guidelines. In addition to theoretical material, the article presents interesting fragments of the statements and quotes of scientists, schemes of the scientific method of teaching in school practice in different historical times.

Key words: scientific method, research method, experiment, practices, natural science subjects, natural science, methodology of biology teaching.

References

1. Andreev V.I. Research method of teaching. - M.: Enlightenment. 1996. - 289 p.
2. Arkhipkin VG, Timofeev V.P. Natural-scientific picture of the world: Proc. allowance / Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. state. University, 2002. 320 p.
3. Vsesvyatsky BV Research method in work on new programs // Programs of the HUS and socio-political education. -M., 1925-P.193-211.
4. Dorno I.V. Problem training in school. Moscow: Prosveshchenie, 1993. 202 p.
5. Abroad N.A. The role of the scientific method of cognition in the formation of the educational and cognitive competence of students / Actual problems of chemical and environmental education: A collection of scientific papers of the 65th All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. St. Petersburg: Asterion, 2018.-P.94-98.
6. Kamyshnikova TA Application of the research approach in teaching // Soviet pedagogy. 1987. - № 12. - C.-7.
7. Komensky, Ya. A. Great didactics / Ya. A. Komensky // Selected pedagogical writings / Ed. prof. A. A. Krasnovsky. - M.: Uchpedgiz, 1955. - 652 p.

8. Clarin M.V. Innovations in world pedagogy: learning on the basis of research, games and discussions. (Analysis of foreign experience) - Riga, NPC "Experiment", 1995 - 176.
9. Lerner I.Ya., Skatkin MN About the methods of training // Soviet pedagogy. 1965. № 6 (appendix).
10. Makhmutov MI The organization of problem training in school. M., 1977. 347 p.
11. Essays on the history of the formation and development of methods of general secondary education. Volume II. Part I: Natural science education until the middle of the XX century / Ed. M.V. Ryzhakova. - M.; SPb.: Nestor-History, 2014. - 300 p.
12. Parshutina L.A. Development of research activities of students in education // Specialist. 2014. № 5. P. 29-32.
13. Parshutina LA, Zagranichnaya N.A. Observation - as one of the methods of forming the scientific method of cognition in the teaching of natural science subjects (biology and chemistry) // Modern pedagogical education. 2018. № 2. P. 26-32.
14. Pedagogical Encyclopedic Dictionary / Ch. Ed. B. M. Bim-Bad. - Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 2002. - 528 p.
15. Pentin A.Yu. Features of the educational program on the natural sciences of the Republic of Singapore: primary and primary school / A.Yu. Pentin // Internet-journal "Problems of modern education". 2015. № 6. URL: <http://www.pmedu.ru>.
16. Pentin A. Yu., Kovaleva GS, Davydova EI, Smirnova ES The state of natural science education in the Russian school // Educational issues / Educational Studies Moscow. 2018. № 1, - C.79-106.
17. Pinkevich A.P. The technique of the initial course of natural science (natural history). Ed. 4 th, revision. Moscow: Gosizdat, 1922. 327 p.
18. Rapatsevich ES Pedagogy: A large modern encyclopedia / Comp. E.S. Rapatsevich - Mn.: "Modern. word", 2005. - 720 with.
19. From the unpublished works of ST Shatskii // Soviet pedagogy. 1968. № 7.
20. Skatkin M.N. Methodology and methodology of pedagogical research (To help the beginning researcher) / MN Skatkin. - M.: Pedagogy. 1986. 150 p.
21. Tonkoe EV Research and creative activity of the teacher as a factor in the formation of professional pedagogical culture: Textbook. pos. / E. V. Tonkoe, N. S. Serdyukova. - Belgorod: Publishing house Belgor. state. University, 1998.-120 p.
22. Thorndike E.L. Principles obhchsniya based on psychology. Ed. 3rd / Trans. with English. E.V. Gerye. - M.: "The slave. enlightenment", 1930. - 240 p.
23. Yagodovsky K.P. The research method in the teaching of natural science. L., 1924.
24. Driver R., Bell B. Student, s thinking and the learning of science: A constructivist view // Science in science education. - Vol. 13. - P. 443 - 455 - as quot.in: Kretiz - berg P. Op.cit., 1993.
25. Dewey J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process. - Boston, et., 1993.
26. Lewy A. Planning the school curriculum. - Paris, 1977.
27. A working guide to elementary science curriculum. - S. L., 1971. - P.3.
28. Schwab J.J. Brandwein P.F. The teaching of science. - Cambridge, 1962; Second handbook of research on teaching / Ed.by R.M.W. Travers. - Chicago, 1973; Lewy A. Planning the school. - Paris, 1977.
29. Rutherford F.J. The role of inquiry in science teaching. Journal jf Research in Science Teaching. - 1964. - Vol. 2. - No. 3. - P. 80-84.
30. Egg P.D., Kauchak D.P., Harder R.J. Strategies for teachers: information-processing models in the classroom. - Englewood Cliffs, N.J., 1979; Joyce B., Wed M. Models of teaching. - 2nd ed. - Englewood Cliffs (N.J.), 1980; Eggen P.D., Kauchak D.P. Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills. - Englewood Cliffs, N.J., 1988.

Проблема психологической безопасности образовательного пространства

Семенова Елена Александровна

ведущий аналитик Учебно-методического управления, кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВО «Санкт-Петербургский институт культуры» (ГБОУ ВПО СПбГИК), SemenovaSelena@yandex.ru)

Семенова Надежда Николаевна

магистрант, ГБОУ ВО «Санкт-Петербургский институт культуры» (ГБОУ ВПО СПбГИК), artemiss09@rambler.ru)

Проблема психологической безопасности является актуальной, так как она выступает одной из составляющих национальной безопасности. Психологическая безопасность обуславливает модель устойчивого развития и нормального функционирования личности во взаимодействии со средой. Психологическая безопасность образовательной среды является ведущим компонентом, влияющим на психическое здоровье и психологическое благополучие субъектов учебно-воспитательного процесса.

Образовательная организация, как социальный институт гражданского общества, является субъектом безопасности. Образовательная организация с одной стороны, является частью культурного пространства общества, с другой стороны, представляет собой специфическое культурно-образовательное пространство. Одним из путей создания безопасного образовательного пространства выступает психолого-педагогическое сопровождение субъектов учебного процесса. К основным психологическим механизмам психологизации образовательной среды можно отнести: целеполагание, рефлекссию, идентификацию, творческое самовыражение и ряд других механизмов. Важным условием обеспечения психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды является оптимизацию их защитно-совладающего поведения.

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, направленное на создание психологической безопасности образовательной среды будет успешным, если осуществляется комплексно в отношении всех субъектов; строится на принципах интерактивного социально-психологического обучения, включает обучение жизненно важным компетенциям безопасного психологического взаимодействия.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательное пространство, психолого-педагогическое сопровождение

Проблема психологической безопасности является актуальной, так как она выступает одной из составляющих национальной безопасности. Как справедливо отмечают психологи Г.С. Корытова и Е.Ю. Закотнова, одной из наиболее актуальных «задач современной психолого-педагогической науки является изучение факторов риска, угрожающих психологической безопасности образовательной среды, а также условий, способствующих ее защищенности» [7, с. 96].

Изучением психологической безопасности занимались такие ученые как И.А. Баева, Г.В. Грачев, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, Т.С. Кабаченко, А.И. Папкин, Е.Е. Пронина, Н.Л. Шлыкова и другие. Т.С. Кабаченко под психологической безопасностью понимает «такое состояние информационной среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое не способствует нарушению целостности, адаптивности (всех форм адаптации) функционирования и развития социальных субъектов (отдельного человека, групп, общества в целом)» [6, с. 23]. Психологическая безопасность среды и человека неотделимы друг от друга и обуславливает модель устойчивого развития и нормального функционирования личности во взаимодействии со средой.

Важнейшей частью жизненной среды субъекта выступает образовательная среда. Образовательная организация, как социальный институт гражданского общества, является субъектом безопасности. Значимость изучения психологической безопасности личности в образовательном пространстве состоит в том, что учебное заведение обязано строить свою локальную систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через осуществление аспектов культурного развития обучающихся.

Проблема влияния среды на образование и развитие личности рассматривалась в исследованиях М.Я. Басова, В.Ю. Беляева, В.А. Козырева, В.Н. Нестеренко, В.И. Панова и других. Средовой подход к профессиональному образованию представлен в работах Е.П. Белозерцева, Е.В. Бондаревской, В.Г. Бочаровой и др. Концепция средового подхода заключается в том, что образовательная среда должна быть как можно более естественной, непринужденной, максимально приближенной к личности обучающегося; предо-

ставлять ему больше свободы выбора, самостоятельности; обеспечивать установление доброжелательных отношений между педагогами и обучающимися, так как среда является важнейшим фактором становления профессионального самосознания [8, с. 34].

Г.Л. Ежова констатирует, что развитие современных информационных и коммуникационных технологий обуславливает появление новых эмерджентных свойств образовательного процесса [5, с. 34].

Образовательная организация создает особое культурное пространство, важнейшим структурным компонентом которого выступает пространство знания. Оно определяется уровнем и характером репрезентаций, содержанием знаний, транслируемых через образовательные программы. Пространство знания оптимально сочетает теоретические и эмпирические знания, фундаментальные и прикладные репрезентации, обуславливающие мировоззрение будущего специалиста, его культурный и научный кругозор, готовность к практической деятельности, становление профессиональной Я-концепции [10, с. 44].

Образовательная организация с одной стороны, является частью культурного пространства общества, с другой стороны, представляет собой специфическое культурное пространство, обусловленное содержанием интегрируемых, транслируемых и осваиваемых знаний, характеризующих культурное пространство общества. Авторы А.С. Тургаев и А.Ю. Русаков рассматривали информационные аспекты формирования культурно-образовательного пространства России, возможности использования различных моделей информационно-коммуникативных технологий в формировании не только знаний, но и аксиологической сферы российской молодежи [12, с. 8].

Особую значимость представляет пространство культуры отношений в образовательной организации. Это пространство культуры взаимоотношений научно-педагогического состава, обусловленное профессиональной этикой общения с коллегами, отношения между преподавателями и студентами как взаимодействие субъектов педагогического процесса; взаимодействие обучающихся между собой, определяющееся особой молодежной субкультурой. Данная проблема рассматривалась в отечественной психологии такими исследователями, как Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, В.Г. Асеев, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Ю.М. Забродин, В.В. Новиков, А.В. Петровский, А.М. Столяренко, А.Д. Карнышев, Г.С. Корытова, И.В. Корытов, Л.В. Сорова, Е.Л. Аршинская, Е.И. Жупиева [1].

Так, например, предложенная педагогами В.А. Доманским и О.В. Горских технология учебных дискурсов позволяет многомерно, объемно представлять пространство культуры в процессе изучения словесности, истории и других гуманитарных дисциплин. Организация внутрикультурного диалога направлена на формирование культурного поля личности обучающегося [4, с. 8].

Положительный опыт создания полисубъектного образовательного пространства представлен В.В. Горшковой В.В. при реализации инновационного проекта «Педагогические диалоги». Данный проект призван «моделировать в образовательном учреждении постоянно изменяющиеся, спонтанно возникающие и неповторимые ситуации взаимодействия субъектов образования, что способствует межсубъектному сотрудничеству, диалогическим отношениям, гуманистическому взаимодействию» [3, с. 18].

Представляя собой особую динамичную систему, включающую различные формы и уровни отношений, разнообразные виды и типы деятельности, разные возрастные группы, образовательная организация должна создавать психологическую безопасность среды. Применительно к культурно-образовательной среде обеспечение ее психологической безопасности может осуществляться как на организационном, так и на профессиональном и личностном уровнях, поскольку в образовательной организации стратегической целью выступает личностное развитие всех участников образовательного пространства.

В рамках концепции национальной безопасности страны, психологическая безопасность преподавателей, обучающихся и их родителей может рассматриваться как защищенность их жизни, здоровья, прав и свобод, чести и достоинства. Психологическая безопасность образовательной среды является ведущим компонентом, влияющим на психическое и психологическое здоровье субъектов учебно-воспитательного процесса. Альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний, может выступать психологизация культурно-образовательного пространства с целью сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательной организации безопасных условий труда и учебы. Психологическая безопасность образовательной среды включает в себя как психологические вопросы безопасности, обуславливающие профессионализм преподавателей, безопасность в деловой и межличностной коммуникации, так и повышение уровня индивидуальной защищенности человека путем формирования механизмов организации безопасного поведения. К основным психологическим механизмам психологизации образовательной среды можно отнести: целеполагание, рефлекссию, идентификацию и ряд других механизмов. Немаловажным является стремление к творческому самовыражению. А.А. Смирнова, исследуя феномен интеллектуального долголетия ученых, приходит к выводу, что даже в зрелом возрасте можно испытывать необычно высокую трудоспособность, радость от процесса творчества, «почувствовать небывалую раскрепощенность сознания» [11, с. 279]. Эти механизмы необходимо учитывать при создании безопасного образовательного пространства.

Одним из путей создания безопасного образовательного пространства выступает психолого-

педагогическое сопровождение субъектов учебного процесса. Психологическое сопровождение, способствующее созданию психологической безопасности через снижение психологического насилия в образовательной среде, является фактором, влияющим на психологическое здоровье участников образовательного процесса.

Психологи В.М. Голянич, Т.В. Тулупьева, В.А. Шаповал выявили положительную связь между ценностной согласованностью личности и активностью механизмов психологической защиты [2, с. 140].

Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды, оптимизацию их защитно-совладающего поведения.

Теоретической основой исследования послужили основные труды отечественных ученых (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, А.В. Петровский), а так же методологические принципы исследования самосознания и профессиональных репрезентаций студентов [9].

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы; анкетирование, тестирование; количественный анализ; интерпретация, обобщение и качественный анализ полученных данных, в том числе применялись методики: «Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении» В.В. Бойко; Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (ИЖС); «Методика диагностики уровня субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М.); «Опросник способов совладания» (WSCQ, Р. Лазарус, С. Фолькман; адаптация Т.Л. Крюковой); Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Н.С. Эндлер, Д.А. Паркер; адаптированный вариант методики Т.А. Крюковой) и другие.

Базой исследования выступил МОУ «Свирский электро-механический техникум» г. Свирска Иркутской области. В исследовании приняли участие обучающиеся в возрасте 17 – 18 лет, общее количество 90 человек.

По результатам психодиагностики с помощью методики Дж. Роттера (адаптация Бажина Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткинда А.М.), в нашей выборке, типы локуса контроля оказались представлены следующим образом: испытуемые с доминированием экстернального локуса контроля составили – 62%, а испытуемые с интернальным локусом – 38% респондентов. При этом, мы учитывали, что «чистых» типов локуса контроля среди людей нет.

Механизмы психологических защит у представителей различных типов локуса контроля распределились следующим образом. Механизмы психологической защиты у испытуемых с экстернальным локусом контроля: Проекция – 95%; Гиперкомпенсация – 90,9%; Отрицание – 53,5%; Замещение – 43,4%; Рационализация – 38,7%; Компенсация – 32,3%; Вытеснение – 26,7%; Регрессия – 15%. Ме-

ханизмы психологической защиты у испытуемых с интернальным локусом контроля: Компенсация – 89,3 %; Вытеснение – 88,4%; Регрессия – 43,2 %; Гиперкомпенсация – 34,1%; Отрицание – 30,1%; Замещение – 21,6%; Рационализация – 18,4%; Проекция – 10,9%

Итак, доминирующими механизмами психологической защиты у испытуемых с экстернальным типом локуса контроля являются: проекция (95 %) и гиперкомпенсация (90,9 %). Не выраженными механизмами психологической защиты являются: вытеснение (26,7 %) и регрессия (15 %).

Это свидетельствует о том, что особенности психозащитного поведения при доминировании механизмов психозащиты «проекция» (его основные поведенческие характеристики: самолюбие, гордость, требовательность к себе и к другим, стремление достичь высоких показателей в любом виде деятельности, обостренное чувство несправедливости, обидчивость, злопамятность, уязвимость, заносчивость, честолюбие, подозрительность, ревнивость, враждебность, упрямство, неговорчивость, нетерпимость к возражениям, тенденция к уличению окружающих, поиск недостатков, замкнутость, пессимизм, повышенная чувствительность к критике и т.п.), а также при выраженном психозащитном поведении по типу «гиперкомпенсация» (ему присущи неприятие всего, связанного с функционированием организма и отношениями полов, отрицательное отношение к «неприличным» шуткам, разговорам, эротической литературе и кинофильмам, подчеркнутое стремление соответствовать общепринятым стандартам поведения, актуальность, озабоченность «приличным» внешним видом, вежливость, любезность, респектабельность, сильные переживания по поводу нарушений «личностного пространства», случайных соприкосновений с другими людьми (например, в общественном транспорте) характерны для данного типа локуса контроля. Как известно, экстернальному типу контроля аналогично присущи такие же характеристики поведения: повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность.

У испытуемых с интернальным типом контроля преобладающими механизмами психологической защиты являются: компенсация (89,3%) и вытеснение (88,4%). Не выраженными механизмами психологической защиты являются: вытеснение (26,7%), регрессия (15%) и проекция (10,9%).

Это свидетельствует о том, что особенности психозащитного поведения при доминировании механизмов психозащиты «компенсация» (поведение, обусловленное установкой на серьезную и методическую работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, преодоление трудностей, достижение высоких результатов в деятельности; серьезные занятия спортом, коллекционирование, стремление к оригинальности, склонность к воспоминаниям, литературное творчество и т.п.) и при «вытеснении» (тщательное избегание ситуаций, которые могут стать про-

блемными и вызвать страх (например, полеты на самолете, публичные выступления и т.д.), неспособность отстоять свою позицию в споре, соглашательство, покорность, робость, забывчивость, боязнь новых знакомств, выраженные тенденции к избеганию и подчинению подвергаются рационализации, а тревожность - сверхкомпенсации в виде неестественно спокойного, медлительного поведения, нарочитой невозмутимости и т.п.) характерны для данного типа локуса контроля, которому присуще считать ответственными за результаты своей деятельности только самого себя, чаще достигают успеха в творческой и профессиональной деятельности, менее тревожны и агрессивны, способны стойко защищать свои принципы, менее подозрительны во взаимоотношениях, чаще вызывают доверие. Эти характеристики так же, как и рассмотренные выше обнаруживают вполне отчетливую сопоставимость с поведенческими проявлениями.

Статистические данные свидетельствуют, что в группе студентов с экстернальным типом локуса контроля имеется достоверно более высокая выраженность, чем у студентов с интернальным типом локуса контроля комфортативного копинга (71%) и принятия ответственности (68%). Также данную группу отличают более высокие показатели копинг-стратегии «положительная переоценка» (67%). Наибольшие показатели по использованию копинг - стратегии «самоконтроль» (85%) выявлены у группы студентов с интернальным типом локуса контроля, также у данной группы выявлены высокие показатели по копингу «планирование решения проблем» (76%).

В результате проведенного исследования было выявлено, что у студентов с интернальным типом локусом контроля преобладает копинг-поведение, направленное на избегание (77%). А у студентов с экстернальным типом локуса контроля преобладает проблемно-ориентированный копинг (82%).

Молодые люди с интернальным типом локуса контроля преимущественно выбирают такую стратегию в общении, как миролюбие (83%), которая предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым. А у студентов с экстернальным типом локуса контроля преобладает такая стратегия как агрессия (75%), стратегия защиты субъектной реальности личности, действующая на основе инстинкта.

Анализ выраженности защитно - совладающего поведения в целом по выборке показал, что предпочтение со стороны студентов с экстернальным типом локуса контроля отдается таким психологическим защитам, как проекция (95%) и гиперкомпенсация (90,9%), а у студентов с интернальным типом локуса контроля компенсация (89,3%) и вытеснение (88,4%).

Внутригрупповая динамика выраженности копинг-стратегий по выделенным группам следующая: студенты с интернальным типом локуса контроля больше используют копинг ориентированный на избегание, а студенты с экстернальным

типом локуса контроля – проблемно- ориентированный копинг. Достоверность выявленных различий подтверждается с помощью критерия U- Манна – Уитни, при $p \leq 0,01$.

Также были выявлены различия в способах совладания у двух групп. Для студентов с интернальным типом локуса контроля характерен способ «самоконтроль», а для студентов с экстернальным типом локуса контроля – принятие ответственности и комфортативный копинг.

По данным, полученным с помощью «Методики доминирующей стратегии защиты в общении» В.В. Бойко можно сделать следующие выводы: в общении студентов с интернальным типом локуса контроля преобладает стратегия миролюбия (83%), которая предполагает партнерство и сотрудничество, умение идти на компромисс, делать уступки и быть податливым, а у студентов с экстернальным типом локуса контроля преобладает такая стратегия как агрессия (75%), стратегия защиты субъектной реальности личности, действующая на основе инстинкта.

Результаты исследования по данной методике между студентами с интернальным и экстернальным типами локусами контроля были обработаны с помощью математической обработки U-критерия Манна- Уитни. Различия между двумя группами достоверны ($U = 767,5$; $p=0,029$) ($U=1092,0$; $p=0,009$). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи компьютерной программы «Biostat» и U- критерия Манна-Уитни.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы: у испытуемых с экстернальным типом локуса контроля доминирующими защитными механизмами являются «проекция» и «гиперкомпенсация», а у студентов с интернальным типом локуса контроля в качестве преобладающих механизмов психологической защиты выступают «компенсация» и «вытеснение». Ведущим способом совладания у студентов с экстернальным типом локуса контроля является комфортативный копинг, а для студентов с интернальным типом локуса контроля характерно планирование решения проблем. Доминирующей стратегией в общении у интерналов является миролюбие, а у экстерналов – агрессия. В качестве ведущих стратегий копинг-поведения у интерналов прослеживается копинг, ориентированный на избегание, а у экстерналов проблемно-ориентированный копинг.

На основе проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, у студентов с экстернальным типом локуса контроля неэффективно функционируют психологические защиты и копинг-стратегии. В этой связи становится актуальным проведение психокоррекционной работы по оптимизации защитно-совладающего поведения и обучению жизненно важным компетенциям безопасного психологического взаимодействия обучающихся.

Таким образом, проведенное нами исследование подчеркивает, что проблема психологической безопасности образовательного пространства яв-

ляется значимой и требует пристального внимания специалистов разного уровня. Практическое воплощение теоретических задач предполагает использование дополнительных ресурсов, таких как психолого-педагогическая подготовка кадров, разработка технологий психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса, психологической безопасности культурно-образовательной среды, а так же разработка методов измерения их эффективности; выявление характеристик психологической безопасности образовательной среды, оказывающих наиболее существенное воздействие на развитие и формирование личности молодежи.

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, направленное на создание психологической безопасности образовательной среды будет успешным, если: осуществляется комплексно в отношении всех субъектов; формирует референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье и психологическое благополучие включенных в нее участников; строится на принципах интерактивного социально-психологического обучения, соотносится с проблемами возрастного и профессионального развития ее субъектов; включает обучение жизненно важным компетенциям безопасного психологического взаимодействия обучающихся.

Литература

1. Аршинская Е.Л., Жупиева Е.И., Семенова Е.А. Взаимодействие и психопрофилактика в образовании // Альманах современной науки и образования: Сборник статей. Тамбов: Грамота, 2013, № 11 (78). С. 155-157.
2. Голянич В.М., Тулупьева Т.В., Шаповал В.А. Ценностная согласованность и психодинамическая репрезентация личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 1. С. 140-150.
3. Горшкова В.В. Ценностный мир и субъектные стратегии в проекте «Педагогические диалоги» // Педагогический журнал. 2012. № 4. С. 18-38.
4. Доманский В.А., Горских О.В. Внутрикультурный диалог: Теоретическое обоснование и организация учебных дискурсов в процессе изучения словесности // Педагогический журнал. 2012. № 1. С. 8-21.
5. Ежова Г.Л. Особенности организации образовательного процесса с учетом его целостности // Современное педагогическое образование. 2016. № 4. С. 9-12.
6. Кабаченко Т.С. Психология управления: уч. пособие. М.: Пед. общ-во России, 2000. 382 с.
7. Корытова Г.С., Закотнова Е.Ю. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 96-102.
8. Семенова Е.А. Возможности развития профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве технического универси-

тета // Высшее образование сегодня. 2008. № 7. С. 32-35.

9. Семенова Е.А. Проблема формирования профессиональных репрезентаций студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 1 (52). С. 45-49.

10. Семенова Е.А. Формирование профессионального самосознания студентов // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 40-52.

11. Смирнова А.А. Рецензия на книгу С.В. Магаевой «Интеллект и душа без старости (от 75 лет и старше...)» // Новейшая история России, 2015, № 2 (13). С. 277-280.

12. Тургаев А.С., Русаков А.Ю. Культурно-образовательное пространство России и современные информационные коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, 2016, № 2 (27). С. 6-10.

13. Куксин И.Н. Проблемные аспекты, влияющие на качество современного профессионального юридического образования // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 74-77.

14. Зарецкий А.М., Мельникова Т.В. Психология коррупционного поведения // Мир современной науки. 2018. № 2 (48). С. 44-50.

15. Сысоева Е.В. Актуальные направления деятельности учебных заведений в период модернизации отечественного образования в России // Транспортное дело России. 2015. № 12. С. 35.

16. Кукушкина В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров): учебное пособие / Москва, 2014.

Problem of psychological security of the educational space Semenova E.A., Semenova N.N.

St. Petersburg Institute of Culture

The problem of psychological security is topical, as it is one of the components of national security. Psychological safety determines the model of sustainable development and normal functioning of the personality in interaction with the environment. Psychological safety of the educational environment is a leading component that affects the mental health and psychological well-being of the subjects of the educational process.

The educational organization, as a social institution of civil society, is a security subject. The educational organization on the one hand is part of the cultural space of society, on the other hand, it is a specific cultural and educational space. One of the ways to create a safe educational space is the psychological and pedagogical support of the subjects of the educational process. The basic psychological mechanisms of psychologicalization of the educational environment include: goal-setting, reflection, identification, creative self-expression and a number of other mechanisms. An important condition for ensuring psychological security in the interaction of participants in the educational environment is the optimization of their defensive-coping behavior.

Psychological and pedagogical support of participants in the educational process aimed at creating psychological security of the educational environment will be successful if implemented in a comprehensive manner with respect to all subjects; is based on the principles of interactive socio-psychological education, includes training in the vital competences of safe psychological interaction.

Keywords: psychological security, educational space, psychological and pedagogical support

References

1. Orshanskaya E.L., Zhupiyeva E.I., Semyonova E.A. Interaction and psychoprevention in education//the Almanac of modern

- science and education: Collection of articles. Tambov: Diploma, 2013, No. 11 (78). Page 155-157.
2. Golyanich V.M., Tulupyeva T.V., Shapoval V. A. Valuable coherence and psychodynamic representation of the personality//Messenger of the St. Petersburg university. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogics. 2010. No. 1. Page 140-150.
 3. Gorshkova V.V. The valuable world and subject strategy in the Pedagogical Dialogues project//the Pedagogical magazine. 2012. No. 4. Page 18-38.
 4. Daman VA., Mountain O.V. Intra cultural dialogue: Theoretical justification and the organization of educational discourses in the course of studying of literature//the Pedagogical magazine. 2012. No. 1. Page 8-21.
 5. Ezhova G.L. Features of the organization of educational process taking into account its integrity//Modern pedagogical education. 2016. No. 4. Page 9-12.
 6. Kabachenko T.S. Psychology of management: yч. grant. M.: Ped. obshch-in Russia, 2000. 382 pages.
 7. Korytova G.S., Zakotnova E.Yu. Psychological safety and security of the educational environment: risk factors, threats and conditions//Bulletin of the Tomsk state pedagogical university. 2015. No. 9 (162). Page 96-102.
 8. Semyonova E.A. Possibilities of development of professional consciousness of students in educational space of the technical university//the Higher education today. 2008. No. 7. Page 32-35.
 9. Semyonova E.A. A problem of formation of professional representations of students//Psychopedagogics in law enforcement agencies. 2013. No. 1 (52). Page 45-49.
 10. Semyonova E.A. Formation of professional consciousness of students//Siberian psychological magazine. 2014. No. 51. Page 40-52.
 11. Smirnova A.A. The review of the book by S.V. Magayeva "Intelligence and soul without old age (of 75 years is also more senior ...)"/the Contemporary history of Russia, 2015, No. 2 (13). Page 277-280.
 12. Turgayev A. S., Rusakov A.Yu. Cultural and educational space of Russia and modern information communications//Bulletin of St. Petersburg State University of culture and arts, 2016, No. 2 (27). Page 6-10.
 13. Kuksin I.N. Problematic aspects affecting the quality of modern professional legal education // Values and meanings. 2014. No. 2 (30). S. 74-77.
 14. Zaretsky A.M., Melnikova T.V. Psychology of corruption behavior // World of modern science. 2018.No 2 (48). S. 44-50.
 15. Sysoeva E.V. Actual directions of activity of educational institutions during the modernization of domestic education in Russia // Transport business of Russia. 2015. No. 12. P. 35.
 16. Kukushkina V.V. Organization of research work of students (masters): a training manual / Moscow, 2014.

Педагогическая рефлексия: особенности её развития у преподавателей системы СПО в условиях непрерывного образования

Счастливая Анжелика Николаевна, аспирант, кафедра педагогики и андрагогики, ГБУ ДПО «Санкт-петербургская академия постдипломного педагогического образования», stangela@mail.ru

В статье представлен анализ исследования развития педагогической рефлексии у преподавателей системы среднего профессионального образования в условиях непрерывности, проведенный автором в период с 2012 по 2018 гг. Последовательно описываются констатирующий, формирующий и контрольный этапы педагогического эксперимента. Перечислены условия развития педагогической рефлексии. Представлены результаты статистической обработки данных до и после применения программы по развитию педагогической рефлексии. Сформулированы выводы о том, что после формирующей работы с педагогами, были сформированы навыки педагогической поддержки, общей рефлексивности, рефлексии в педагогической деятельности и высокой самооценке личностных качеств. В результате обобщения результатов работы показано, что становление и развитие педагогической рефлексии преподавателей системы СПО возможно и эффективно в процессе непрерывного образования.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, непрерывное образование, система СПО, преподаватель, условия развития.

Современные образовательные стандарты сегодня в большей степени направлены на вооружение будущего преподавателя знаниями, чем на формирование его профессионально-значимых личностных характеристик. Система образования в результате реформирования испытывает острую нехватку профессионально подготовленных кадров с развитой педагогической рефлексией, необходимой как для творческой самореализации, так и для успешной инновационной деятельности. Поэтому исследование роли педагогической рефлексии приобретает сейчас особую актуальность.

Изменение приоритетов СПО становится важнейшим стимулом развития системы образования и выдвигает профессионально-педагогическую подготовленность преподавателя в разряд первостепенных, что повышает интерес к изучению проблемы рефлексии.

Учитывая андрагогический подход в непрерывном образовании при подборе диагностического инструментария учитывали следующие особенности взрослого человека: 1) высокий уровень рефлексии; 2) наличие социального и профессионального опыта; 3) учет практических умений педагогов; 4) стремление к применению полученных знаний в профессиональной деятельности. А также при работе с педагогом предусмотрели временные ограничения, большую занятость педагога, бытовые потребности взрослого человека.

В процессе изучения данной проблемы были применены различные методики, обладающие прогностическим эффектом, для обеспечения такого принципа непрерывного образования, как опора на зону ближайшего развития (например, проективная методика «Мой профессиональный портрет»). Для обеспечения личностно-индивидуального подхода диагностический инструментарий имеет высокую степень вариативности ответов, возможность выразить свое мнение (например, анкетирование, позволяющее выявить представление преподавателей системы СПО о понятиях «педагогическая рефлексия», «непрерывное образование», а также выявить личное отношение педагогов к возможности повышения квалификации в рамках непрерывного образования и развития педагогической рефлексии).

Выделение четких критериев оценки педагогической рефлексии позволило учесть нормы и ценности социума. С этой целью количественно и качественно определены уровни развития педагогической рефлексии (диагностика уровня развития рефлексивности А.В. Карпова; определение уровня рефлексии по О.С. Анисимову; диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н. Бережновой).

Вопросы анкет, опросников отражают и социальный аспект рефлексии, оценивают специфику субъект-субъектных отношений участников образовательного пространства. Учет возрастных и индивидуальных особенностей преподавателей позволяет реализовать такой принцип непрерывного образования, как гибкость самого образовательного процесса. Использование методик, материалом которых является использование рефлексивного опыта педагогов, обеспечивает ответственность субъекта образовательного процесса в собственном саморазвитии как личностном, так и профессиональном.

С целью эмпирического изучения развития педагогической рефлексии у преподавателей системы СПО был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие преподаватели системы СПО России, общее количество испытуемых 239 человек.

Все преподаватели работают в средних профессиональных образовательных учреждениях по подготовке специалистов для сферы культуры и искусства, дополнительного образования и шоу-бизнеса. Большая часть испытуемых женщины (202 человека – 85%), мужчин в выборке 37 человек (15%). Возрастной диапазон испытуемых: от 25 до 33 лет 65 человек; от 36 до 45 лет – 85; от 46 до 55 – 67; после 55 лет – 22 человека. По стажу преподавательской деятельности испытуемые распределились следующим образом: до 5 лет – 20 человек; от 5 до 10 лет – 45; от 11 до 15 – 44; от 16 до 20 – 31; от 21 до 25 – 50; свыше 25 лет – 49 испытуемых. Часть испытуемых составили экспериментальную группу (41 человек из одного учебного заведения), позже они приняли участие в формирующем эксперименте. Поэтому данную выборку обозначили как экспериментальная группа (ЭГ).

По результатам корреляционного анализа, направленного на изучение достоверных взаимосвязей между возрастом, стажем и изучаемыми показателями педагогической рефлексии у педагогов до проведения формирующей работы были сделаны следующие выводы:

1. Возраст и стаж педагогов экспериментальной группы положительно связаны.

2. Возраст педагогов экспериментальной группы отрицательно связан с такими параметрами педагогической рефлексивности, как рефлексивность по Анисимову, педагогическая рефлексия, рефлексивность по Карпову, саморазвитие, педагогическая поддержка, самокритичность и коллективность.

3. Стаж педагогов экспериментальной группы отрицательно связан с рефлексивностью по Ани-

симову, саморазвитием, педагогической рефлексией, педагогической рефлексией, рефлексивностью по Карпову, педагогической поддержкой, самокритичностью и коллективностью.

4. Показатели педагогической рефлексии, как совокупности личностных и профессиональных качеств, связаны многочисленными положительными взаимосвязями.

Для оценки однородности экспериментальной группы перед проведением формирующей работы мы оценили степень размаха данных измеренных показателей (табл. 1).

Таблица 1
Описательные статистики экспериментальной группы (до проведения формирующей работы)

Показатель	Описательные статистики		
	диапазон	минимум	максимум
Рефлексивность (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)	6,00	4,00	10,00
Рефлексивность (О.С. Анисимов)	11,00	7,00	18,00
Самокритичность	3,00	1,00	4,00
Коллективность	9,00	4,00	13,00
Рефлексия (О.В. Калашникова)	17,00	9,00	26,00
Саморазвитие	13,00	32,00	45,00
Самооценка	7,00	10,00	17,00
Педагогическая поддержка	7,00	6,00	13,00

Согласно данным таблицы, в экспериментальной группе педагогов отмечается достаточно большая вариативность данных по всем измеренным показателям. В связи с этим, для последующей оценки эффективности проведенной формирующей работы в отношении педагогов экспериментальной группы с разной выраженностью измеренных показателей нами был применен кластерный анализ.

Для проведения дальнейшего анализа данных исследования, мы разделили экспериментальную группу педагогов на два кластера. Для решения этой задачи мы использовали метод кластерного анализа (метод К – ср.), (см. табл. 2).

Таблица 2
Характеристика кластеров

Показатель	Кластеры	
	1 (n=25)	2 (n=16)
	Среднее значение	Среднее значение
Рефлексивность (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)	6,36	9,00
Рефлексивность (О.С. Анисимов)	9,60	14,88
Самокритичность	1,72	3,00
Коллективность	6,84	9,00
Рефлексия (О.В. Калашникова)	13,48	19,06
Саморазвитие	35,20	39,38
Самооценка	7,88	10,69
Педагогическая поддержка	9,60	14,88

Согласно данным таблицы, педагоги экспериментальной группы, вошедшие в кластер 2, обладают более выраженными характеристиками педагогической рефлексии, в отличие от педагогов экспериментальной группы, вошедших в кластер 2.

Кроме того, объем кластера 1 ($n=25$) существенно превышает объем кластера 2 ($n=16$), что подтверждает необходимость проведения формирующей работы с педагогами экспериментальной группы.

Таким образом, после проведения кластерного анализа в экспериментальной группе определились две подгруппы: кластер-1 и кластер-2. Поскольку мы создаем одинаковые условия для всех педагогов экспериментальной группы, то в формирующем этапе исследования экспериментальная группа принимала участие целиком.

Полученные в результате констатирующего эксперимента эмпирические данные свидетельствуют о среднем уровне развития педагогической рефлексии преподавателей СПО, недостаточно сформирован когнитивный и поведенческий компонент педагогической рефлексии, оптимального уровня развития педагогической рефлексии достигает в период 16 – 20 лет стажа профессиональной деятельности.

По результатам теоретического анализа литературы мы определили наиболее эффективные условия формирования профессиональной рефлексии: организационно-педагогические, дидактически-методические и личностно-развивающие.

К организационно-педагогическим условиям мы отнесли:

- 1) создание рефлексивно-инновационной среды через проблематизацию содержания обучения в сочетании с использованием рефлексии как метода профессиональной деятельности; обогащение содержания аудиторной и внеаудиторной работы идеями и концепциями развития и саморазвития личности, развития познавательной активности; организацию совместной деятельности студентов и преподавателей, в ходе которой они, анализируя свою деятельность, реализуют себя как творческие индивидуальности; и др.;

- 2) рефлексивный анализ деятельности выдающихся педагогов, а также учителей и студентов-практикантов во время различных видов педагогических практик, ведение дневников с рефлексивным анализом деятельности и ее результатов.

К дидактически-методическим условиям мы отнесли:

- 1) усвоение преподавателями знаний о сущности и структуре профессиональной рефлексии, знаний эффективных способов ее формирования и осуществления;

- 2) создание «рефлексивных ситуаций» через специально сформулированные вопросы к содержанию научного материала и процесса его усвоения, включения алгоритмов самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля и др.;

- 3) использование инновационных учебно-методических пособий, создание условий для самоконтроля, самокоррекции, активизации учебной деятельности студентов;

- 4) организацию субъект-субъектного взаимодействия и общения через диалоговые формы работы, задания на осознание следующих целей развития, индивидуальная постановка целей саморазвития;

- 5) обеспечение развивающего содержания форм контроля благодаря замене балльных оценок системой критериев, по качеству выполнения контрольно-зачетных вопросов, ориентированных не на воспроизводство готового знания, а на поиск самостоятельного решения поставленной задачи; привлечение студентов к процессу оценивания, поощрения критики, самокритики, постановки проблемных вопросов, связанных с осознанием «незнания» отдельных аспектов профессиональной деятельности.

К личностно-развивающим условиям мы отнесли:

- 1) формирование мотивационной готовности к развитию рефлексивных способностей через организацию специального взаимодействия для определения смысла и мотивационной значимости рефлексии, возникновения осознанного желания сосредоточить внимание на процессе и результате педагогической деятельности;

- 2) обучение саморегуляции средствами развития осознаваемых действий самоконтроля (анализ цели, условий, способов, результатов, обучение самооценке, исправлению допущенных ошибок, стимулирование процесса самоанализа и др.);

- 3) развитие творческой составляющей педагогического мышления через стимуляцию к самостоятельной постановке проблем в развивающем обучении;

- 4) создание проблемных ситуаций, которые решаются совместно, учета результатов индивидуальной творческой деятельности, составление и презентация портфолио.

Г.Г. Ермаковой [1] были выделены следующие условия развития педагогической рефлексии: 1) специально организованная рефлексивная деятельность педагога; 2) наличие рефлексивной среды; 3) активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности; 4) актуализация рефлексивности педагога; 5) использование образовательных программ по развитию профессиональной рефлексии. Эти условия объективно также нам подходят.

С.А. Павлова [2] считает, что одним из условий развития педагогической рефлексии является соблюдение логики развития, которая опирается на ряд последовательных этапов. Она выделила пять этапов развития педагогической рефлексии. Мы рассмотрели предложенные этапы развития педагогической рефлексии относительно преподавателей системы СПО (см. табл. 3).

На этапе формирующего эксперимента для проведения конкретных мероприятий мы использовали технологию ALACT (Голландия) [3]. Название состоит из первых букв этапов общего алгоритма формирования педагогической рефлексии: Action – действие; Looking back on the action – взгляд назад на произведенное действие; Awareness of essential actions – осознание существенных аспектов; Creating of alternative methods of action – создание способов действия; Trial – апробация нового действия.

Таблица 3
Этапы развития педагогической рефлексии

Этап	краткая характеристика
Надрефлексивный этап	развитие когнитивного компонента педагогической рефлексии, показателями этапа являются: формирование понятий, осознание необходимости развития педагогической рефлексии
Аналитический этап	анализ ситуации и отношения к ней, показатели этапа: сформированные навыки самоанализа профессиональной деятельности
Аутогностический этап	понимание себя как субъекта деятельности, показатели этапа: умение видеть собственные ошибки, навыки самопознания
Проективный этап	понимание саморазвития как результата самоанализа и самопознания, показатели этапа: навыки коррекции своей деятельности, умение проектировать деятельность с учетом допущенных ошибок и достигнутых успехов
Интегративный этап	осознание целостности профессионального образа-Я, показатели этапа: гармония между личностным и профессиональным, отсутствие противоречий в Я-концепции

Среди конкретных средств развития педагогической рефлексии преподавателей системы СПО нами применялись следующие: анализ своих наблюдений, использование сравнительных таблиц, рефлексивные письма (преподавательский очерк, письмо о себе, письмо себе, мой план жизни и пр.), портфолио рефлексивного типа. Особенно эффективны практические упражнения, работа с кейсами. При работе с кейсами мы использовали конкретные педагогические ситуации: ситуации, не имеющие однозначного решения (так называемые дилеммы); ситуации с несоответствующими условиями, с недостающими условиями, излишними условиями.

В качестве примеров практических упражнений приведем следующие: «Коллаж», «Все в руках моих», «Плакат», «Репортаж», «Дерево настроения», «Ассоциации», «Неоконченные предложения» и др.

В рамках неформального непрерывного образования были проведены различные конкурсы, личные выставки и участие преподавателей в творческих мероприятиях совместно со студентами.

Результат деятельности оценивали в процессе всей развивающей работы, что позволило преподавателям осознавать динамику педагогической рефлексии, использовать сформированные умения в профессиональной деятельности.

Все перечисленные выше методы и приемы работы были использованы в рамках образовательного комплекса «Основы педагогической рефлексии» (общее количество 72 часа). Комплекс предусматривает лекционно-семинарские занятия (10 часов), практические занятия (20 часов), тренинговые занятия (14 часов), деловые игры (14 часов), самостоятельную работу (4 часов внеаудиторной работы), дискуссию (10 часов). Реализация

комплекса: 2-4 блока в месяц в течение учебного года: с сентября по июнь. Данный образовательный комплекс был направлен на развитие педагогической рефлексии преподавателей системы СПО.

Для оценки результативности проделанной работы был проведен повторный диагностический замер сформированности педагогической рефлексии.

По результатам корреляционного анализа, направленного на изучение достоверных взаимосвязей между возрастом, стажем и изучаемыми показателями педагогической рефлексии у педагогов экспериментальной группы после проведения формирующей работы можно сделать следующие выводы:

1. Возраст и стаж педагогов экспериментальной группы положительно связаны.

2. Возраст педагогов экспериментальной группы отрицательно связан с такими параметрами педагогической рефлексивности, как рефлексивность по О.С. Анисимову, саморазвитие, педагогическая рефлексия, рефлексивность по А.В. Карпову, самокритичность и коллективность.

3. Стаж педагогов экспериментальной группы отрицательно связан с рефлексивностью по О.С. Анисимову, педагогической рефлексией, саморазвитием, педагогической рефлексией, рефлексивностью по А.В. Карпову, самокритичностью, коллективностью и педагогической поддержкой.

4. Показатели педагогической рефлексии, как совокупности личностных и профессиональных качеств, связаны многочисленными положительными взаимосвязями.

Сопоставление результатов корреляционного анализа на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволило отметить ослабление как отрицательных, так и положительных взаимосвязей возраста, стажа и показателей педагогической рефлексии педагогов экспериментальной группы.

Отмечается изменение структуры взаимосвязей возраста, стажа и показателей педагогической рефлексии в экспериментальной группе педагогов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Помимо указанных различий, обнаружено, что на этапе контрольного эксперимента пропала достоверная корреляционная связь возраста и стремления к педагогической поддержке педагогов экспериментальной группы, в то время как на этапе констатирующего эксперимента эта связь была установлена.

Кроме того, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента отмечается общность в результатах корреляционного анализа, заключающаяся в том, что отсутствуют достоверные связи между возрастом, стажем и показателями рефлексии педагогов и частной стороны их рефлексивности – самооценки педагогом своих качеств.

Оценим эффективность проведенной формирующей работы в отношении педагогов, входящих в разные кластеры (см. табл. 4).

Таблица 4

Характеристика кластеров

Показатель	Кластеры	
	1 (n=26)	2 (n=15)
	Среднее значение	Среднее значение
Рефлексивность (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)	10,73	15,33
Рефлексивность (О.С. Анисимов)	10,73	15,33
Самокритичность	2,46	3,53
Коллективность	7,58	9,60
Рефлексия (О.В. Калашникова)	16,42	21,73
Саморазвитие	36,00	41,00
Самооценка	8,35	11,73
Педагогическая поддержка	10,73	15,33

Данные кластерного анализа, представленные в таблице, позволяют заключить, что проведенная нами формирующая работа была эффективна не только в отношении педагогов, входящих в кластер 2, но и кластер 1. Подтверждают данный вывод средние значения по каждому измеренному параметру, превышающие значения по этим же параметрам на этапе констатирующего эксперимента (до проведения формирующей работы).

В экспериментальной группе педагогов, вошедших в кластер 1, проведенная формирующая работа оказала наибольший эффект в отношении таких сторон как самокритичность (43%), педагогическая рефлексия (21,81%), рефлексивность (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), (12,42%). Наименее эффективна для педагогов экспериментальной группы, вошедших в кластер 1, проведенная работа была в отношении педагогической поддержки (5,96%) и саморазвития (2%).

Для педагогов экспериментальной группы, вошедших в кластер 2, проведенная формирующая работа в большей степени отразилась на самокритичности (17,66%) и педагогической рефлексии (14,00%). Незначительный эффект был установлен в отношении саморазвития (4,11%), рефлексивности (О.С. Анисимов), (3,02%), рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), (1,44%).

Таким образом, отметим, что наибольший эффект от проведенной формирующей работы обнаружен в группе педагогов, вошедших в кластер 1, в отличие от педагогов, вошедших в кластер 2. Как в экспериментальной группе педагогов, вошедших в кластер 1, так и в экспериментальной группе педагогов, вошедших в кластер 2, проведенная формирующая работа позитивно отразилась на их способности к самокритичности и педагогической рефлексии.

Для того чтобы убедиться в достоверности результатов, проведем сравнение показателей экспериментальной группы с показателями группы преподавателей, не участвовавших в формирующем эксперименте. Всего 41 человек, которые входили в состав контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента (см. табл. 5).

Результаты статистического анализа позволяют заключить, что существуют статистически достоверные различия в показателях педагогической рефлексии в экспериментальной и контрольной

группах на этапе эксперимента после проведения формирующей работы.

Таблица 5

Сравнительные статистики экспериментальной и контрольной групп на контрольном эксперименте (после проведения формирующего эксперимента)

Показатель	Педагоги		Критерий U-Манна-Уитни	р уровень значимости
	ЭГ (n=41)	КГ (n=41)		
	Средний ранг	Средний ранг		
Рефлексивность (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)	48,65	34,35	547,5**	0,006
Рефлексивность (О.С. Анисимов)	46,33	36,67	642,5	0,065
Самокритичность	50,43	32,57	474,5**	0,000
Коллективность	42,76	40,24	789,0	0,630
Рефлексия (О.В. Калашникова)	48,67	34,33	546,5**	0,006
Саморазвитие	45,85	37,15	662,0	0,094
Самооценка	29,89	53,11	364,5**	0,000
Педагогическая поддержка	48,61	34,39	549,0**	0,006

Примечание: ** - значимость на уровне 0,01.

Как следует из приведенной таблицы, у педагогов экспериментальной группы значимо выше показатели рефлексивности по методике А.В. Карпова, В.В. Пономаревой ($U=547,5$, $p<0,01$), самокритичности ($U=474,5$, $p<0,01$), педагогической рефлексии ($U=546,5$, $p<0,01$), самооценки ($U=364,5$, $p<0,01$) и педагогической поддержки ($U=549,0$, $p<0,01$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что педагоги экспериментальной группы, после проведенной с ними формирующей работы, по сравнению с педагогами контрольной группы, более склонны к педагогической поддержке, общей рефлексивности, рефлексии в педагогической деятельности и высокой самооценке личностных качеств.

Таким образом, проделанная работа показала, что преподаватели системы СПО приобрели и усвоили знания о феномене педагогической рефлексии, о взаимообусловленности процессов личностного и профессионального саморазвития.

Становление и развитие педагогической рефлексии преподавателей системы СПО возможно и эффективно в процессе непрерывного образования. Выявлено, что исходным условием формирования профессиональной рефлексии является создание надлежащей рефлексивной среды, которая является важным фактором конструктивного влияния на процессы личностного развития преподавателя, в котором рефлексия должна стать действенным механизмом самоуправления собственной профессиональной деятельностью.

Обоснованность и достоверность исследования определяется анализом современных достижений философии, психологии и педагогики, примененным диагностическим инструментарием, воспроизводимостью результатов экспериментальных данных, проверкой результатов исследования и репрезентативностью полученных экспериментальных данных, проверкой результатов исследо-

вания на различных этапах экспериментальной работы, количественным и качественным их анализом, результатами эксперимента.

Дальнейшее развитие исследования может быть продолжено в следующих направлениях: разработка системы диагностических процедур по выявлению рефлексивных типов преподавателей; создание образовательных программ в соответствии с выявленным рефлексивным типом и пр.

Литература

1. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога. Оренбург, 1999. – С. 93 – 100.

2. Павлова С.А. Проблема диагностики рефлексии как педагогической способности // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. — С. 115 – 116.

3. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1. – С. 64.

4. Перцев В.В. Развитие гимназического образования в русской провинции второй половины XIX - начала XX века (на материале Орловской губернии): дисс. ... канд. пед. наук / Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. Елец, 2006

5. Перцев В. Гимназическое образование в России: из уроков истории // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 5. С. 55.

6. Перцев В.В. Учебный процесс в гимназиях Орловской губернии // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 4. С. 26-30

7. Сысоева Е.В. Актуальные направления деятельности учебных заведений в период модернизации отечественного образования в России // Транспортное дело России. 2015. № 12. С. 35.

Pedagogical reflection: features of her development in teachers of the SPO system in the conditions of continuous education

Schastlivaya A.N.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

The article issued the research of the development of pedagogical reflection among teachers of the system of secondary vocational education in conditions of continuity, provided by the author in the period from 2012 to 2018. In article is describing the process of forming and control stages of the pedagogical experiment are consistently described. The conditions for the pedagogical reflection development are showed. The results of statistical data processing before and after the application of the program for the development of pedagogical reflection are presented. Conclusions are drawn that after forming a work with teachers, the skills of pedagogical support, general reflexivity, reflection in pedagogical activity and high self-esteem of personal qualities were formed. Because of the summarization of this issue results, it is shown that the formation and development of the pedagogical reflection of the secondary vocational education system teachers is possible and effective in the process of continuous education.

Key words: pedagogical reflexion, continuous education, secondary vocational education system, teacher, development conditions.

References

1. Ermakova G. G. Pedagogical conditions of development of a professional reflection of the teacher. Orenburg, 1999. – Page 93 – 100.
2. Pavlov S.A. Problem of diagnostics of a reflection as pedagogical ability//Psychological sciences: theory and practice: materials Mezhdunar. науч. конф. (Moscow, February, 2012). – М.: Buki-Vedi, 2012. — Page 115 – 116.
3. Piskunova E.V. A professional pedagogical reflection in activity and training of the teacher//the Messenger of the Tomsk state pedagogical university. – 2005. – No. 1. – Page 64.
4. Pertsev V.V. The development of gymnasium education in the Russian province of the second half of the XIX - early XX centuries (based on material from the Oryol province): diss. ... cand. ped Sciences / Elets State University. I.A. Bunina. Yelets, 2006
5. Pertsev V. Gymnasium education in Russia: from the lessons of history // Alma mater (Bulletin of higher education). 2006. No. 5. P. 55.
6. Pertsev V.V. The educational process in the gymnasiums of the Oryol province // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2015. No 4. S. 26-30
7. Sysoeva E.V. Actual directions of activity of educational institutions during the modernization of domestic education in Russia // Transport business of Russia. 2015. No. 12. P. 35.

Особенности реализации силового потенциала пловцов-бассистов высокой квалификации

Жукова Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики плавания, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, eskafedraswim@yandex.ru

Галева Ольга Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики плавания, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

В статье изложены особенности совершенствования специальных силовых способностей пловцов-бассистов высокой квалификации. Проведены экспериментальные исследования по выявлению квалификационных различий силовой подготовленности пловцов-бассистов. Разработана и экспериментально апробирована программа совершенствования специальной силовой подготовленности пловцов-бассистов высокой квалификации, направленная на повышение реализации силового потенциала. Представлены результаты экспериментальных исследований по сравнению силовой подготовленности пловцов-бассистов в группах «мастера спорта» и «кандидаты в мастера спорта». Разработанная программа специальной силовой подготовки пловцов-бассистов основывалась на акцентированном совершенствовании показателей, за счет которых группа кандидатов в мастера могла приблизиться к уровню мастеров спорта. В экспериментальной программе применялись специальные упражнения, способствующие повышению силового потенциала. Приведены данные педагогического эксперимента, в процессе которого была апробирована предложенная программа. Эффективность разработанной программы подтверждается достоверными положительными изменениями ряда показателей специальной силовой подготовленности, включая такие, как: сила тяги при плавании с помощью движений рук, сила тяги при плавании в координации, коэффициент силовой выносливости, коэффициент использования силовых возможностей, коэффициент координации. Прирост показателей, характеризующих силовые качества пловцов, проявляемые в водной среде, составил в группе «кандидаты в мастера спорта» от 6 до 17 %.

Ключевые слова: плавание, силовая подготовка, пловцы-бассисты, реализация силового потенциала.

Проблема эффективного совершенствования силовых способностей и их реализации в условиях водной среды до сих пор остается нерешенной. Это связано с тем, что постоянный рост спортивных достижений и высокий уровень конкуренции диктуют новые требования, вызывают необходимость совершенствования методики и разработки конкретных рекомендаций для совершенствования силовых качеств пловцов с учетом квалификационных особенностей и узкой специализации [1, 4, 8, 9].

Отдельное место в этой связи занимает силовая подготовка пловцов-бассистов. Этот уникальный способ плавания претерпел существенные изменения, прошел многогранный путь эволюции и на данный момент пловцы-бассисты высокой квалификации отличаются ярко выраженной специализацией. Это проявляется в более эффективном выступлении пловцов на одной из трех соревновательных дистанций: 50, 100 или 200 метров способом брасс.

Важным условием применения средств силовой подготовки является их соответствие характеру тренировочной работы и особенностям проявления мышечных усилий при плавании каждым конкретным способом [2, 3, 7, 10]. Исследованиями по выявлению эффективности процесса силовой подготовки выявлено, что даже у пловцов высокой квалификации наблюдаются нерациональные черты реализации силового потенциала. Это объясняется несоответствием между потенциальными силовыми возможностями, определяемыми уровнем силовой подготовленности, достигнутым на суше, и степенью ее реализации в плавании [5, 6, 9].

Проблема данного исследования заключается в противоречии между современными особенностями техники движений пловцов-бассистов и необходимостью уточнения методики силовой подготовки в связи с недостаточным объемом информации, имеющейся в научно-методической литературе.

Объект исследования – процесс силовой подготовки пловцов.

Предмет исследования: силовая подготовка пловцов, специализирующихся в способе брасс.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что выявление особенностей си-

ловой подготовленности квалифицированных пловцов-бассистов и подбор средств специальной силовой подготовки с учетом современной техники движений и акцентом на реализацию силового потенциала позволят разработать программу специальной силовой подготовки квалифицированных пловцов-бассистов, направленной на повышение реализации силового потенциала.

Цель исследования – выявление квалификационных особенностей и разработка программы специальной силовой подготовки квалифицированных пловцов-бассистов, направленной на повышение реализации силового потенциала с учетом современных особенностей техники способа брасс.

Для реализации цели исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Изучить силовую подготовленность пловцов-бассистов высокой квалификации.

2. Выявить квалификационные различия силовой подготовленности пловцов-бассистов в группах «мастера спорта» и «кандидаты в мастера спорта».

2. Разработать и экспериментально апробировать программу специальной силовой подготовки пловцов-бассистов, направленную на повышение реализации силового потенциала.

3. Выявить влияние экспериментальной тренировочной программы на уровень проявления силовых способностей и особенности реализации силового потенциала у пловцов-бассистов.

В исследовании были использованы следующие **методы**: анализ и обобщение научно-методической литературы; педагогические контрольные испытания; динамометрия; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

В процессе исследования было проведено изучение силовой подготовленности пловцов-бассистов высокой квалификации. Для этого пловцам было предложено выполнить серию тестов, которые вошли в блок педагогических контрольных испытаний. К исследованию были привлечены пловцы-бассисты в количестве 16 человек (1 мастер спорта международного класса, 6 мастеров спорта и 9 кандидатов в мастера спорта).

В результате изучения максимальной силы тяги на суше было выявлено, что по этому показателю группы «кандидаты в мастера спорта» и «мастера спорта» практически не отличаются друг от друга (рис. 1). Сравнение среднегрупповых значений с использованием Т-критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало отсутствие достоверных различий ($P_0 > 0,5$). Рассматривая максимальную силу тяги в воде, следует сказать, что сила тяги при плавании с помощью движений ногами в группе «кандидаты в мастера спорта» составила 14,1 кг, а в группе «мастеров спорта» 15,3 кг (см. рис. 2). То есть, при плавании с помощью ног разница между тяговыми усилиями незначительная. В данном случае между пловцами двух групп также не было выявлено достоверных статистических различий ($P_0 > 0,5$). Индивидуальные результаты

свидетельствуют о том, что некоторые кандидаты в мастера спорта при плавании с помощью ног показывают более высокие результаты, чем отдельные представители подгруппы «мастеров спорта».

Сила тяги в воде при плавании с помощью движений рук в группе пловцов-бассистов «кандидаты в мастера спорта» составила 15,9 кг, а бассисты из группы «мастера спорта» показали уровень силы тяги в воде, равный 18,6 кг. При наметившейся тенденции к некоторому преимуществу мастеров над кандидатами статистически достоверных различий в тесте «сила тяги при плавании с помощью рук» не удалось выявить ($P_0 > 0,5$).

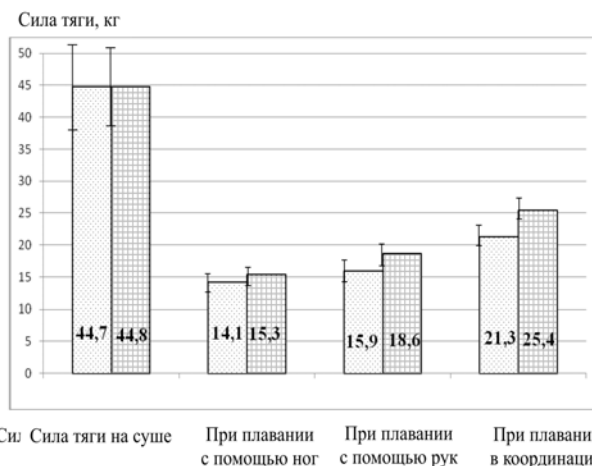


Рис. 1 Результаты максимальной силы тяги на суше и в воде у пловцов-бассистов различной квалификации.

□ – кандидаты в мастера спорта
▨ – мастера спорта

Стоит отметить, что показатели силы тяги в воде при плавании с помощью движения ногами ниже, чем сила тяги в воде при плавании с помощью движений руками. Это говорит о том, что у пловцов-бассистов в данном стиле плавания преобладает сила рук. Рассматривая эволюцию брасса, можно сказать, что долгие годы считалось бесспорным преимуществом движений ногами. Но в результате проведенного исследования выявлены более высокие значения силы тяги при плавании с помощью рук. Это подчеркивает, что в настоящее время сформировался вариант силовой техники брасса, где руки играют важнейшую роль, о чем свидетельствует высокий уровень тяговых усилий.

Рассматривая силу тяги в воде при плавании в полной координации, можно сказать, что результаты в группе «кандидатов в мастера» составили 21,3 кг, а пловцы-бассисты в группе «мастеров спорта» показали средний результат 25,4 кг. Это свидетельствует о том, что преимущество «мастеров спорта» над «кандидатами» проявляется именно при плавании в координации. Возможно, это связано с лучшим умением мастеров спорта согласовывать движения и развивать усилия за счет совместных движений ногами и руками, включая в общий цикл движений еще и туловище. Сравнение средних значений выявило достовер-

ные различия по показателю «сила тяги в воде при плавании в координации» между группами «мастера спорта» и «кандидаты в мастера» спорта у пловцов-бассистов ($P_0 < 0,5$).

О силовой выносливости в проведенном исследовании мы судили по показателю коэффициента силовой выносливости. Был выбран специфический тест, в котором пловец плыл способом брасс в течение 30 секунд и фиксировалась сила тяги именно на тридцатой секунде. В дальнейшем отношение силы тяги на тридцатой секунде к максимальной силе тяги выражалось в процентах. В результате изучения коэффициента силовой выносливости было выявлено, что в группе «кандидаты в мастера спорта» КСВ составил 52 %, а в группе «мастера спорта» пловцы-бассисты показали КСВ, равный 55 %.

В результате изучения коэффициента использования силовых возможностей (КИСВ) были выявлены существенные различия между брассистами групп «мастера спорта» и «кандидаты в мастера спорта» (рис. 2).

Рассматривая результаты, можно отметить, что у брассистов с квалификацией кандидаты в мастера спорта КИСВ составил 50 %, а у брассистов-мастеров 56 %. Различия оказались статистически достоверны ($P_0 < 0,05$), что подтверждает преимущество брассистов-мастеров спорта над кандидатами в мастера и подчеркивает важность показателя, характеризующего способность пловца переносить силовые качества, развиваемые на суше в условия водной среды, во время плавания способом брасс.

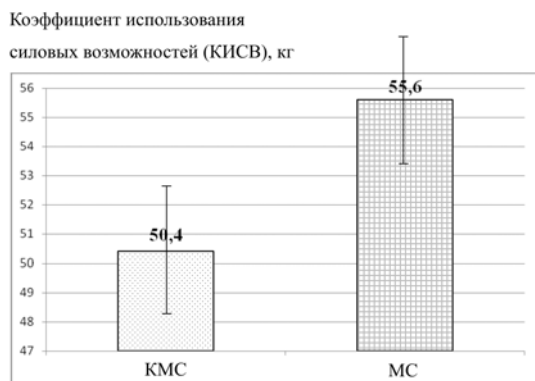


Рис. 2 Коэффициент использования силовых возможностей у пловцов-бассистов различной квалификации.

□ – кандидаты в мастера спорта
 ▨ – мастера спорта

Анализ коэффициента координации (КК) в группах брассистов различной квалификации показал отсутствие существенных различий между мастерами спорта и кандидатами в мастера спорта. Среднегрупповые значения коэффициента координации составили 73 % в группе «кандидаты в мастера спорта» и 76 % в группе «мастера спорта».

На основании выявленных квалификационных различий и систематизации данных о силовой подготовленности пловцов брассистов групп «кандидаты в мастера спорта» и «мастера спорта» был осуществлен подбор средств специальной силовой подготовки. В соответствии с поставленными целью и задачами работы была разработана и экспериментально апробирована программа специальной силовой подготовки пловцов-бассистов, направленная на повышение реализации силового потенциала.

При разработке программы, которая в дальнейшем применялась в течение двух мезоциклов, на протяжении восьми недель, были учтены результаты проведенного исследования и сделан акцент на совершенствование тех показателей, за счет которых группа кандидатов в мастера спорта может приблизиться к уровню мастеров спорта. Экспериментальная программа специальной силовой подготовки была усовершенствована за счет большего использования в тренировочных заданиях элементов силовой направленности.

Программа была дополнена вариантами выполнения тренировочных заданий силовой направленности, за счет чего планировалось повысить уровень реализации силового потенциала у пловцов-бассистов подгруппы «кандидаты в мастера спорта». Включение средств в тренировочную программу основывалось на том, что для эффективного переноса силового потенциала с суши на воду необходимо создать пловцу условия, в которых он может прилагать во время гребка усилия, существенно большие, чем при обычном плавании. В качестве относительно легкого отягощения использовались футболки. Для большего отягощения применялись карманы сопротивления. Резиновый шнур применялся для создания дополнительного сопротивления. Кроме того резиновый амортизатор способствует совершенствованию техники плавания способом брасс за счет исправления ошибок, связанных с несогласованными движениями руками и ногами. Подобные варианты применения специальных силовых упражнений и были использованы в процессе реализации разработанной экспериментальной программы. Пловцы экспериментальной группы за счет дополнительных элементов «силового плавания» совершенствовали свои умения правильно ориентировать в воде конечности и прилагать усилия с учетом сопротивления водной среды.

В педагогическом эксперименте, направленном на определение эффективности разработанной программы приняли участие семь пловцов брассистов с квалификацией кандидаты в мастера спорта. Экспериментальная группа занималась по разработанной программе на протяжении двух мезоциклов. По окончании педагогического эксперимента были повторно зарегистрированы показатели силовой подготовленности пловцов (табл. 1).

Сравнивая результаты экспериментальной группы, зарегистрированные в начале и после завершения педагогического эксперимента, можно отметить общую положительную динамику показа-

телей силовой подготовленности. Следует отметить, что только для одного из показателей (сила тяги при плавании с помощью ног) не было выявлено достоверных изменений.

Таблица 1
Результаты силовой подготовленности пловцов-бассистов экспериментальной группы на первом и втором этапах эксперимента

Показатель	Первый этап $X \pm \sigma$	Второй этап $X \pm \sigma$	Достоверность различий (P_0)
Максимальная сила тяги на суше, кг	45,3 ± 8,0	47,9 ± 7,1	< 0,01
Сила тяги в воде при плавании с помощью движений ногами, кг	14,6 ± 1,3	15 ± 2,1	> 0,05
Сила тяги в воде при плавании с помощью движений руками, кг	16,1 ± 2,5	17,7 ± 2,1	< 0,01
Сила тяги в воде при плавании в полной координации, кг	22,3 ± 2,2	26,1 ± 1,6	< 0,001
Коэффициент силовой выносливости, кг	53,1 ± 7,3	56,9 ± 5,9	< 0,01
Коэффициент использования силовых возможностей, кг	50,4 ± 8,9	55,6 ± 8,1	< 0,01
Коэффициент координации, %	75 ± 13,6	81 ± 8,5	< 0,05

Показатели, характеризующие максимальную силу тяги на суше и в воде, а также силовую выносливость улучшились у пловцов-бассистов из группы «кандидаты в мастера спорта», причем прирост составил от 6 до 17 % (рис. 3).

Прирост результатов, %



Рис. 3. Прирост показателей силовой подготовленности пловцов-бассистов экспериментальной группы по результатам проведения педагогического эксперимента

- 1 – максимальная сила тяги на суше
- 2 – сила тяги в воде при плавании помощью ног
- 3 – сила тяги в воде при плавании помощью рук
- 4 – сила тяги в воде при плавании в координации
- 5 – коэффициент силовой выносливости
- 6 – коэффициент использования силовых возможностей
- 7 – коэффициент координации

Прирост силовой выносливости, оцениваемый по коэффициенту силовой выносливости составил 7 %. Реализация силовых возможностей в условиях водной среды, оцениваемая по коэффициенту использования силовых возможностей улучшилась на 10 %. Прирост коэффициента координации, характеризующего согласование тяговых усилий, развиваемых за счет сочетания движения рук и ног, составил 8 %.

Таким образом, в результате проведенного исследования была разработана и экспериментально апробирована программа специальной силовой подготовки пловцов-бассистов, направленная на повышение реализации силового потенциала. Результаты проведенного педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности влияния экспериментальной тренировочной программы на уровень проявления силовых способностей и особенности реализации силового потенциала у пловцов-бассистов.

ВЫВОДЫ

1. В результате изучения силовой подготовленности квалифицированных пловцов-бассистов, принимавших участие в исследовании, был выявлен высокий уровень развития силы тяги при плавании с помощью рук; силы тяги при плавании с помощью ног; взрывной силы. Средний уровень выявлен для показателей: сила тяги при плавании в координации; коэффициент силовой выносливости; сила кисти. Низкому уровню соответствуют показатели максимальной силы тяги на суше; коэффициент использования силовых возможностей; коэффициент координации и становая сила.

2. Выявлены квалификационные различия силовой подготовленности пловцов-бассистов, развившиеся в повышении уровня результатов в группе «мастера спорта». Достоверные различия группы «мастера спорта» по сравнению с группой «кандидаты в мастера спорта» выявлены для показателей: сила тяги в воде при плавании в координации ($P_0 < 0,05$); коэффициент использования силовых возможностей ($P_0 < 0,05$); взрывная сила ($P_0 < 0,01$); становая сила ($P_0 < 0,05$).

3. В процессе исследования разработана и экспериментально апробирована программа специальной силовой подготовки пловцов-бассистов, основанная на том, что без изменения общего объема плавания, за счет дополнения тренировочных заданий элементами, направленными на повышение реализации силового потенциала, обеспечивалось акцентированное использование таких упражнений как: плавание в малых лопатках; в больших лопатках и ластах; с дополнительным сопротивлением (с поперечной доской, в футболке, с партнером, с резиновым амортизатором и т.п.).

4. В результате педагогического эксперимента выявлены достоверные положительные сдвиги у пловцов-бассистов группы «кандидаты в мастера спорта» по таким показателям силовой подготовленности, как: сила тяги при плавании с помощью движений рук ($P_0 < 0,01$); сила тяги при плавании в координации ($P_0 < 0,001$); коэффициент силовой

выносливости ($P_0 < 0,01$); коэффициент использования силовых возможностей ($P_0 < 0,01$); коэффициент координации ($P_0 < 0,05$). Это свидетельствует о повышении эффективности реализации силового потенциала у пловцов-бронзовистов.

Литература

1. Аикин В.А., Корягина Ю.В. Современные аспекты спортивной тренировки в плавании за рубежом: научно-методическое пособие / сост. В.А.Аикин, Ю.В.Корягина. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2015. – 32 с.

2. Абсолямова Е.Т. Скоростно-силовая подготовка квалифицированных пловцов в годичном цикле: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. – 2009. – [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-skorostno-silovaya-podgotovka-kvalifitsirovannyh-plovtsov-v-godichnom-tsikle-trenirovki#ixzz4pK03gWXO> (дата обращения: 20.05.2018).

3. Авдиенко В.Б. Организация и планирование спортивной тренировки в плавании / В.Б. Авдиенко, Т.М. Воеводина, В.Ю., Давыдов, В.А. Шубина. – Самара: СГПУ, 2005. – 72 с.

4. Бакшеев М.Д. Основы управления подготовкой пловцов [Электронный ресурс]: Сибирский гос. ун-т физ. культуры и спорта. – Электрон.дан. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2010. – 1 электрон.опт. диск (CD-ROM).

5. Жукова Е.С., Галеева О.Б. Совершенствование силовых способностей пловцов на основе рационального сочетания силовых упражнений с упражнениями на гибкость // Успехи современной науки. Международный научно-исследовательский журнал. – 2017, том 1. – № 3. – С. 176-178.

6. Ильичев И.А., Артеменков А.А., Ильичева Н.А. Реализация силового потенциала в плавании // Череповецкие научные чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Н.П.Павлова. – 2016. – С.92-93

7. Королевич А.Н. Показатели силовой подготовленности спортсменов, занимающихся плаванием // Физиологические и биохимические основы и педагогические технологии адаптации к разным по величине нагрузкам: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма. – 2014, С. 410-412

8. Платонов В.Н. Спортивное плавание: путь к успеху: кн. для тренеров, студентов, преподавателей вузов физ. воспитания: в 2 кн./под общ.ред. В. Н. Платонова. – М.: Сов.спорт. Кн. 1.-2012. – 480 с.

9. Платонов В.Н. Спортивное плавание: путь к успеху: кн. для тренеров, студентов, преподавателей вузов физ. воспитания: в 2 кн./под общ.ред. В. Н. Платонова. – М.: Сов. Спорт. Кн. 2.-2012. – 544 с.

10. Прилуцкий П.М., Бинесюф И.М. Использование средств силовой подготовки пловцов в воде // Университетский спорт: здоровье и процветание нации: материалы V Международной научной конференции студентов и молодых ученых. – 2015. – С.134-137

Features of realization of power potential breast-stroke swimmers of high qualification

Zhukova E.S., Galeeva O.B.

Siberian state university of physical education and sports

The article describes the features of improving the special power abilities of highly qualified swimmers. Experimental studies have been carried out to identify the qualification differences of power training of swimmers. Developed and experimentally tested a programme to improve the special strength training of breast-stroke swimmers, aimed at improving the implementation of the power potential. The results of experimental studies comparing strength training of breast-stroke swimmers in the group «masters of sports» and «candidates master of sports». Developed a program of special strength training for breast-stroke swimmers was based on accentuated the improvement of the indicators, by which a group of candidates for the master could approach the level of masters of sports. In the experimental program, special exercises were used to enhance the power potential. The data of the pedagogical experiment, during which the proposed program was tested, are presented. The effectiveness of the developed program is confirmed by reliable positive changes in a number of indicators of special strength training, including such as: the thrust force when swimming with the help of hand movements, the thrust force when swimming in coordination, the coefficient of strength endurance, the coefficient of use of power capabilities, the coordination coefficient. The increase in indicators characterizing the power qualities of swimmers, manifested in the water environment, was in the group «candidates for master of sports» from 6 to 17 %.

Keywords: swimming, power preparation, swimmers-breast-stroke swimmers, realization of power potential.

References

1. Aikin VA, Koryagina Yu.V. Modern aspects of sports training in swimming abroad: a scientific and methodical manual / comp. VAAikin, Yu.V.Koryagina. – Омск: Publishing house of SibGUFK, 2015. – 32 p.
2. Absolyamova E.T. Speed-power training of qualified swimmers in the annual cycle: the author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences. – М. – 2009. – [Electronic resource]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-skorostno-silovaya-podgotovka-kvalifitsirovannyh-plovtsov-v-godichnom-tsikle-trenirovki#ixzz4pK03gWXO> (reference date: 05/20/2018).
3. Avdienko V.B. Organization and planning of sports training in swimming / V.B. Avdienko, T.M. Voevodina, V.Yu., Davydov, V.A. Shubina. – Samara: SGPU, 2005. – 72 p.
4. Baksheev M.D. Bases of management of preparation of swimmers [the Electronic resource]: the Siberian state. un-t fiz. culture and sports. – Электрон.дан. – Омск: Publishing house of SibSUFK, 2010. – 1 elekt.opt. disk (CD-ROM).
5. Zhukova E.S., Galeeva O.B. Perfection of power abilities of swimmers on the basis of rational combination of power exercises with exercises for flexibility // Progresses of modern science. International Scientific and Research Journal. – 2017, volume 1. – No. 3. – P. 176-178.
6. Il'ichev IA, Artemenkov AA, Illicheva NA Realization of the power potential in navigation // Cherepovets scientific readings: materials of the All-Russian scientific-practical conference / under the editorship of. N. P. Pavlova. – 2016. – P.92-93
7. ANKorolevich. Indicators of strength preparedness of athletes engaged in swimming // Physiological and biochemical foundations and pedagogical technologies of adaptation to different loads: Materials of the II International Scientific and Practical Conference dedicated to the 40th anniversary of the Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism. – 2014, pp. 410-412
8. Platonov V.N. Sports swimming: the path to success: Prince. for coaches, students, teachers of higher educational institutions nat. education: in 2 books / under obsh.red. V. N. Platonova. – Moscow: Sov.sport. Book. 1.-2012. – 480 pp.
9. Platonov V.N. Sports swimming: the path to success: Prince. for coaches, students, teachers of higher educational institutions nat. education: in 2 books / under obsh.red. V. N. Platonov. – Moscow: Sov. Sport. Book. 2.-2012. – 544 p.
10. Prilutskiy PM, Binesyf IM Use of the means of strength training of swimmers in the water // University sport: health and prosperity of the nation: materials of the V International scientific conference of students and young scientists. – 2015. – P.134-137

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического профиля

Кириченко Анна Михайловна

кандидат педагогических наук, кафедра иностранных языков, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», alex_anna2004@mail.ru.

В данном исследовании представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию иноязычной коммуникативной коммуникации у студентов педагогического профиля ВУЗа и сделаны общие выводы по исследованию. Автор акцентирует внимание на понятии «компетенция», раскрывает особенности коммуникативной компетенции, уточняет условия формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, языковая среда, взаимодействие, диалог.

Современное общество требует от личности коммуникабельности, высокого качества образования, креативности, быстро ориентироваться в огромном потоке информации и адаптироваться в любой ситуации.

Важность знания иностранного языка в современном мире Интернет-технологий сложно переоценить. Практически невозможно представить себе жизнь современного человека, не знающего иностранный язык, ведь большинство современных средств коммуникации и общения ориентированы на людей в той или иной мере, владеющих языком. Соответственно, именно основные знания и навыки овладения речевыми видами деятельности на иностранном языке необходимо заложить в основной школе, а в ВУЗе развивать с учетом профиля [2].

Актуальность формирования и развития коммуникативной компетенции студентов педагогического профиля связано, прежде всего, с необходимостью организации ими эффективного коммуникативного процесса в процессе педагогической деятельности. Студенты педагогических ВУЗов должны уметь не только выстраивать взаимодействие с учащимися в рамках учебного процесса, но владеть современными педагогическими технологиями, уметь общаться с зарубежными студентами.

Обратимся к понятию «компетенция». Согласно Федеральному государственному общеобразовательному стандарту «компетенция» характеризует комплексную готовность учащегося использовать полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и нестандартных ситуациях профессиональной деятельности [7].

Анализ научной литературы показывает, успешное формирование и развитие коммуникативной компетенции обеспечивается за счет разработки и моделирования различных ситуаций свободного общения в рамках коммуникативного процесса, овладения культурологическими и лингвострановедческими знаниями, умением работать с различной литературой и мотивацией на изучение иностранного языка [1]. С этой целью в применяемые педагогические технологии при формировании коммуникативной компетенции должен быть включен комплекс языкового материала: учебных заданий, текстов, упражнений, примеры культурно-речевых моделей, моделируемых ситуаций общения, направленных на обеспечение речевой деятельности учащихся (речевые и общеучебные

умения) в рамках коммуникативной коммуникации [4].

Проанализировав научно-педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, что различные аспекты коммуникативной компетенции обучаемых исследованы в работах Анненкова А. В., Апальков В. Г., Безукладников К. Э., Бикитеева Р. Р., Елизарова Г. В., Леонтович О., Муратов А. Ю., Оберемко О. Г., Павлова Л. П., Плеханова М. В., Плужник И. Л., Синицина Ю. А., Хакимов Э. Р., Fantini A. E., Artamonova A., Jung E., Nakayama T., Rogers T. V., и другие.

Зарубежные авторы Bennet M., Chen G., Deardorff D. K., Knapp K., Knight J. M., Kramsch C., Moosmüller A. и другие выделяют специфику процесса формирования коммуникативной компетенции [6].

Исходя из анализа источников по исследуемой теме, можно отметить, что коммуникативная компетенция является одной из ключевых. В процессе коммуникации реализуется речевой акт, представленный аргументированным высказыванием, необходимым для поддержания диалога или для высказывания своих мыслей в виде монолога. К коммуникативным действиям относятся: умение вступать в контакт с собеседником, принимать участие в диалоге, умение задавать вопросы (говорение), слушать и отвечать на вопросы других (аудирование, говорение), умение высказывать свое мнение по поводу прочитанного / увиденного (чтение, говорение), формулировать свои мысли в форме монологического высказывания как письменно, так и устно (говорение, письмо), осуществлять совместную деятельность для реализации конкретных коммуникативных задач. В целом можно отметить, что в рамках коммуникативной компетенции необходимо формировать и развивать все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо, языковые знания и умения.

Коммуникативная компетенция основана на трех видах коммуникативной деятельности:

- коммуникация как воздействие на мнение или позицию собеседника;
- коммуникация как сотрудничество, т.е. наличие согласованности и партнерства в общении;
- коммуникация как осознанность произносимого и воспринимаемого содержания мысли, текста и т.д. [5]

На основе анализа научно-методических языковой аспект коммуникативной деятельности обучающихся должен обеспечиваться комплексом коммуникативных упражнений и заданий, способствующих развитию навыков коммуникации. Наличие или моделирование условий языковой среды позволяет повысить мотивацию к изучению иностранного языка и уровень развития коммуникативной компетенции.

В ходе опытно-экспериментальной работы по развитию иноязычной коммуникативной компетенции была сформирована экспериментальная группа (ЭГ, 30 чел.) и контрольная группа (КГ, 30 чел.). В эксперименте принимали участие студенты направления «Педагогическое образование».

В течение одного учебного года в контрольной группе осуществлялось традиционное обучение, в экспериментальной группе проводилась целенаправленная работа по формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции в рамках аудиторной и внеаудиторной работы. Для решения поставленных задач использовались следующие методы: анкетирование, тестирование, моделирование ситуаций, деловые игры, кейсы, анализ продуктов деятельности.

Работа в экспериментальной группе осуществлялась посредством различных педагогических технологий. Современные педагогические технологии позволяют смоделировать языковую среду и направить обучение на коммуникацию с носителями языка посредством использования многочисленных Интернет-ресурсов, программ и приложений Skype, социальных сетей, виртуальных возможностей (экскурсии) и возможностей общения online с помощью Viber, WhatsApp и других технических средств.

Модульное обучение обеспечивает систематичность, целенаправленность в формировании комплексных знаний и речевых умений [8].

Использование проектного метода обучения способствует развитию языковой компетенции, познавательного интереса к изучению иностранного языка, мотивации совершенствовать свои языковые, страноведческие, социокультурные знания, коммуникативные умения, речевые навыки [9].

Задача применения каждой педагогической технологии состояла в формировании и развитии совокупности речевых умений по четырем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение) и языковых знаний и умений (фонетических, лексических и грамматических); способности обучаемого применять свои знания, умения, речевой и социальный опыт для восполнения недостающих знаний иностранного языка в процессе общения; способности использовать и преобразовывать языковые формы в зависимости от цели, задач и характера языковой ситуации (знания семантических особенностей, диалекта, паралингвистических особенностей); способности выстраивать взаимодействие носителями языка на основе знаний о социальной действительности (знание сценариев поведения в типичных социальных ситуациях); адекватном восприятии иностранного языка и практической отработке речевых навыков в процессе коммуникации.

Таким образом, основываясь на данных, полученных в ходе эксперимента результатов, можно выделить основные условия формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции:

- коммуникативная направленность учебных пособий и его адаптивность для коммуникативных задач в разных языковых ситуациях;
- соответствие структуры и содержания материала целям и задачам коммуникативной деятельности обучающихся;
- направленность на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, приобретение знаний, умений и навыков:

- наличие коммуникативных заданий для систематизации и обобщения полученных знаний, активизации умений и навыков в процессе применения на практике изученного материала в разных языковых ситуациях;

- использование современных средств коммуникации с целью организации языковой среды.

В связи с этим особенно важным является изучение иностранных языков с целью формирования и развития всех видов речевой деятельности: в процессе обучения можно решить не только задачи практического владения языком, но и тесно связанные с ними задачи, направленные на развитие коммуникативной компетенции.

Сравним результаты экспериментальной и контрольной групп по итогам опытно-экспериментальной работы.

Таблица 1
Результаты исследования уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции на констатирующем этапе

Вид речевой деятельности	Уровень					
	ЭГ, %			КГ, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Аудирование	16	36	48	12	44	44
Чтение	32	48	20	28	48	24
Говорение	12	24	60	16	16	68
Письмо	24	40	36	28	38	34
Языковые знания и умения	24	4		20	12	68

Таблица 2
Результаты исследования уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции на контрольном этапе

Вид речевой деятельности	Уровень					
	ЭГ, %			КГ, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Аудирование	32	48	20	12	44	44
Чтение	38	54	8	28	48	24
Говорение	24	28	48	16	16	68
Письмо	36	44	20	28	38	34
Языковые знания и умения	28	16	56	20	12	68

Таким образом, проведенная работа по организации процесса обучения иностранному языку на базе ВУЗа для студентов педагогического профиля с использованием интерактивных, проектных и модульных технологий для реализации целей развития иноязычной коммуникации позволяет включать обучающихся в активный диалог, что способствует не только формированию и развитию речевых навыков, но и развитию речевых способностей на родном языке, расширению кругозора и познавательных интересов, повышению уровня учебной мотивации.

Литература

1. Бекасов, И. К. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий: английский язык, продвинутый этап обучения: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.02 / Бекасов Илья Кириллович. – СПб., 2008. – 20 с.

2. Виленский, М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Умон; под ред. В. А. Сластенина. – М. Педагогическое сообщество России, 2004. – 191 с.

3. Митяева А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели / А. М. Митяева // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 57–64.

4. Недашковский, В. Н. Методика диагностики процесса общения / В. Н. Недашковский // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы: материалы юбилейной науч.-практ. конф. ИП РАН, 28-29 января 2002 г.; отв. ред. А. Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 312 с.

5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. - Страсбург, 2001. Перевод под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: МГЛУ, 2005. - 248 с.

6. Османова, И. В. Формирование лингвистической компетенции в обучении английскому языку на начальном этапе лингвистического университета / И. В. Османова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб, 2007. – С. 89-98.

7. Щукин, А.Н. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы): Учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: ВК, 2012. – 280 с.

8. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 244 с.

9. Bachman, L. F., & Palmer. Language testing in practice. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 384 с.

10. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

11. Nekhyvadovich L.I., Chernyaeva I.V., Balakhnina L.V. Regional cultural centers and artistic schools of Siberia at the turn of the 21st century as a part of the information system in the educational process // Espacios. 2018. T. 39. № 2. С. 20.

12. Сысоева Е.В. Актуальные направления деятельности учебных заведений в период модернизации отечественного образования в России // Транспортное дело России. 2015. № 12. С. 35.

13. Кукушкина В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров): учебное пособие / Москва, 2014.

Development of Foreign Language Communicative Competence of the Students of the Pedagogical Programmes

Kirichenko A.M.

Stavropol State Pedagogical Institute

In this article, the results of experimental work of the foreign language communicative competence development among the students of the pedagogical programmes are presented. The general conclusions of the study are made. The author focuses

attention on the concept "competence", reveals the features of communicative competence, specifies the conditions of the formation and development of a communicative competence in a foreign language.

Key words: competence, communicative competence, language environment, interaction, dialogue.

References

1. Bekasov, I. K. Sovershenstvovaniye of foreign-language communicative competence of students linguists with use of Internet technologies: English, advanced grade level: avropeф. yew.... edging. пед. sciences: 13.00.02 / Bekasov Ilya Kirillovich. – SPb., 2008. – 20 pages.
2. Vilensky, M.Ya. Technologies of the professional focused training at the higher school: studies. grant / M.Ya. Vilensky, P.I. Obratsov, A.I. Umon; under the editorship of V.A. Slastenin. – M. Pedagogical community of Russia, 2004. – 191 pages.
3. Mityaeva A. M. The maintenance of multilevel higher education in the conditions of realization of competence-based model / A.M. Mityaeva//Pedagogics. – 2008. – No. 3. – Page 57-64.
4. Nedashkovsky, V.N. Metodika of communication process diagnostics / V.N. Nedashkovsky//Modern psychology: State and prospects of researches. Part 5. Programs and techniques of a psychological research of the personality and group: materials anniversary науч. - практ. конф. YIP RAHN, on January 28-29, 2002; отв. edition A.L. Zhuravlev. – M.: Institute of psychology of RAS, 2002. – 312 pages.
5. All-European competences of foreign language skills: studying, training, assessment. Department on language policy. - Strastburg, 2001. The translation under a general edition of the prof. K. M. Iriskhanovoy. M.: HAZE, 2005. - 248 pages.
6. Osmanova, I. V. Formation of linguistic competence of training in English at the initial stage of the linguistic university / I.V. Osmanova//News of the Russian state pedagogical university of A.I. Herzen. – SPb, 2007. – Page 89-98.
7. Schukin, A.N. Theory of training in foreign languages (Linguo-didactic bases): Manual / A.N. Schukin. – M.: VK, 2012. – 280 pages.
8. Schukin, A.N. Modern intensive methods and technologies of training in foreign languages: Manual / A.N. Schukin. – M.: Filomatis, 2010. – 244 pages.
9. Bachman, L. F., & Palmer. Language testing in practice. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 384 c.
10. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
11. Nekhvayadovich L.I., Chernyaeva I.V., Balakhnina L.V. Regional cultural centers and artistic schools of Siberia at the turn of the 21st century as a part of the information system in the educational process // Espacios. 2018. Vol. 39. No. 2. P. 20.
12. Sysoeva E.V. Actual directions of activity of educational institutions during the modernization of domestic education in Russia // Transport business of Russia. 2015. No. 12. P. 35.
13. Kukushkina V.V. Organization of research work of students (masters): a training manual / Moscow, 2014.

Использование наглядности при обучении школьников аудированию на японском языке

Мизгулина Мария Натановна,
учитель японского языка ГБОУ Школа №1223,
mmizgulina@rambler.ru

Японский язык в российских школах преподается в качестве второго или третьего иностранного языка. При ограниченном количестве учебного времени очень важно использовать все имеющиеся ресурсы для обучения школьников японскому языку с максимальной эффективностью. Одним из средств повышения эффективности является использование наглядности. В данной статье некоторые современные учебники японского языка и учебные аудиоматериалы для начального уровня анализируются с точки зрения наличия в них наглядных средств, а также рассматриваются разные виды наглядности для объяснения некоторых особенностей и трудностей японского языка, возникающих при прослушивании японских текстов. Иллюстрации и другие средства могут быть использованы с различными целями, однако, на определенном этапе усвоения материала существует необходимость постепенного отказа от их использования. Приведенный в статье анализ поможет при разработке и составлении аудиокурса в составе УМК по японскому языку для школьников.

Ключевые слова: японский язык в средней школе, аудирование на японском языке, использование наглядности, иллюстрации при обучении японскому языку, школьный учебник японского языка

При обучении школьников японскому языку важно правильно распределять время на разные виды речевой деятельности. Несмотря на то, что аудирование является основообразующим видом речевой деятельности, нередко по различным причинам ему не уделяется должного внимания. Одна из причин – сложность поиска аудиоматериалов на японском языке для начального уровня [5,149]. Другая причина заключается в трудностях изучения японской письменности, которая оттягивает на себя огромную долю аудиторного времени. Дело в том, что из-за наличия двух азбук и значительного количества иероглифов, каждый из которых имеет по несколько чтений, удельная доля времени, затрачиваемого на обучение чтению и письму на японском языке, значительно выше, чем, например, при обучении чтению и письму на английском. Следовательно, удельный вес аудирования оказывается относительно низким, но при этом трудностей, возникающих у школьников при аудировании японских текстов, достаточно много [6,133].

Тема распределения и баланса различных видов речевой деятельности на уроках иностранного языка никогда не затрагивалась в российской методической литературе применительно к обучению школьников японскому языку. Похожий вопрос однажды поднимался в статье Д.С. Лазаревой «Аудирование в рамках преподавания разговорного аспекта», описывающей обучение японскому языку студентов в ВУЗе, при этом ситуация, где на аудирование выделяется 30-40 минут в неделю при нагрузке 8 часов в неделю, вызвала у преподавателя НИУ ВШЭ сожаление. [3, 18]. Ситуация в школе еще сложнее: из двух-трех часов в неделю (данные анкетирования учителей японского языка г. Москвы), посвятить аудированию удастся лишь несколько минут, и этого явно недостаточно в условиях столь далеких от языковой среды.

В подобных обстоятельствах возникает необходимость поиска методов для максимально эффективного использования имеющихся аудиоматериалов. Что же может повысить эффективность? Одним из возможных вариантов повышения эффективности является использование наглядности. Тема использования наглядности в обучении и воспитании описывалась еще в работах Я. А. Коменского (1592-1670), И.Г. Песталоцци (1746-1827), а в более поздние времена, в советской и российской педагогике, принцип наглядности являлся одним из основных дидактических принципов. Этот принцип описан в

трудах К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, и т.д.

Наглядность – одна из разновидностей опор при изучении иностранного языка. В книге «Урок иностранного языка» Е.И. Пассов отмечает, что «полной классификации опор пока еще нет», но обычно выделяют две большие группы опор – вербальные и иллюстративные. [2,175]. В данной статье пойдет речь об использовании иллюстративных опор. Наряду с иллюстрациями это могут быть схемы, надписи, графики, диаграммы и т.п.

Применительно к японскому языку необходимо отметить, что зрительное восприятие является очень важным элементом японской культуры. Иероглифическая письменность, любовь к комиксам манга, особые взгляды японцев на внешние формы красоты – все это свидетельства того, что в Японии гораздо сильнее, нежели в других странах, мир воспринимается «через глаза». Картинки и схемы в Японии используются практически везде, а для людей с ослабленным зрением создана необходимая инфраструктура – от кнопок в лифте до надписей на продуктах на азбуке Брайля. Наверное, больше ни в одной стране не уделяется столько внимания зрительному восприятию.

В российских школах при обучении аудированию на уроках других иностранных языков часто применяются разнообразные иллюстративные опоры. Так, например, во многих современных учебниках английского языка, как и российских, так и зарубежных (УМК по английскому языку И.Н.Верещагиной, УМК О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, УМК В.П. Кузовлева, серии Way Ahead, Round-up и т.д.) имеются аудиотреки, сопровождающиеся схемами и иллюстрациями, т. к. работа слухового анализатора, подкрепленная работой зрительного анализатора, дает значительно более высокий эффект. Иллюстрируется вводный фонетический курс, введение новой лексики, заучивание обиходных фраз начального уровня и т.п. Иллюстрации способствуют задерживанию информации в оперативной памяти, тем самым способствуя ее развитию. (Как известно, именно от объема оперативной памяти зависит успешность процесса аудирования, поэтому в создании УМК по популярным европейским языкам этот способ давно учитывается). Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в «Теории обучения иностранным языкам» отмечают, что «чем сложнее материал, тем предпочтительнее зрительные опоры» [1,171].

К сожалению, иначе обстоят дела в сфере обучения японскому языку. На данный момент не существует российских детских учебников японского языка, включающих в себя аудиоматериалы, подкрепленные иллюстрациями. В учебниках для старшеклассников «Читаем, пишем, говорим по-японски» дикторами начитываются фонетический курс и тексты (диалоги) из уроков. В учебнике японского языка для детей М.Р. Голомидовой также только лишь начитывается основной текст каждого урока, а имеющиеся иллюстрации предназначены для упражнений на развитие других видов речевой деятельности.

Следовательно, до тех пор, пока не появится российский учебник для средней школы, оснащенный хорошим аудиокурсом и иллюстрациями к нему, будет существовать необходимость обращаться к японским изданиям для детей. (Отчасти можно пользоваться учебниками, рассчитанными на взрослую аудиторию, но при этом следует проявлять осторожность: как видно из популярных учебников «МИННА-НО НИХОНГО», «МАРУГОТО» и т.п., часто главные персонажи курят или выпивают саке: «УРЭСИИ ТОКИ О-САКЭ - О НОМИМАС» (Когда я рад, я выпиваю саке) [4,34].

В 2010 году Японский фонд предоставил многим российским школам, где изучается японский язык, страноведческое пособие «Япония в портфеле». Для начала рассмотрим учебники, которые вошли в данное пособие, с точки зрения наличия аудио или видеокурса для начального уровня. Предположительно, самым ярким учебником является «Эрин бросает вызов» - видеокурс о девочке Эрин, приехавшей в Японию и попадающей в разные ситуации. Видеокурс очень интересный и познавательный с точки зрения знакомства с японской культурой, но совершенно неэкономичный по времени и довольно сложный в использовании с точки зрения обучения аудированию. Видеоролик длиной в несколько минут сопровождается диалогами и разговорами на продвинутом уровне. Внезапно посреди продвинутого диалога выделяется единственная фраза начального уровня. Дальше фразу повторяет несколько раз мультимедийная Эрин. Получается, что надо потратить не менее 10 минут урока ради разучивания одной фразы начального уровня. В интернете есть сайт про Эрин (www.erin.ne.jp), поэтому при появлении у школьников интереса к ее историям, можно давать просматривать видеоролики в качестве домашнего задания, а дальше опираться на отдельные фрагменты при обучении говорению.

Также в «Японии в портфеле» имеется интересное учебное пособие для детей «ВАЙВАЙ КАЦУДО:СЮ:». Диск, прилагающийся к нему, содержит несколько песен и интересных заданий для развития умений аудирования, но пользоваться этим диском на практике получается очень редко – темп продвижения с точки зрения лексики и грамматики чрезвычайно высокий, после двух-трех аудиотреков начального уровня идет резкий переход к заданиям с использованием довольно сложной для средней школы грамматики. С другой стороны, в этом пособии есть очень интересные задания, например, работа с японской народной сказкой «КАСАДЗИДЗО:» – даны отрывки японской народной сказки «КАСАДЗИДЗО:», к ним прилагаются восемь иллюстраций, которые надо расставить в правильном порядке [13,200].

Среди детских учебников, не попавших в «Японию в портфеле», рабочей тетрадью с заданиями по аудированию оснащена серия «НИХОНГО ДОРЭМИ» для начального уровня и «НИХОНГО ДЗЯМПУ» для продолжающих. Некоторые отдельные задания из этой серии вполне пригодны для использования в средней школе, однако, тоже с

оговорками. Например, использование условно-временной формы ТАРА-ДАРА («ООКИКУ НАТТАРА СЭНСЭЙ - НИ НАРИТАЙ ДЭС» - Когда я вырасту, хочу стать учителем) с самых первых уроков требует от учителя японского языка особенного мастерства [9, 70].



Рис. 1. Задание из учебника «ВАЙВАЙ КАЦУДО:СЮ:»

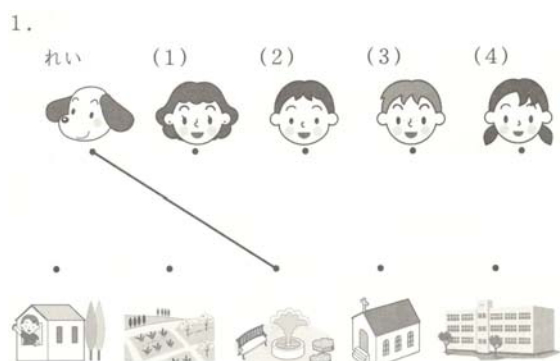


Рис. 2. Задание из рабочей тетради серии НИХОНГО ДОРЭМИ. Школьники должны расслышать и понять, куда сегодня пойдет каждый персонаж.

Очень хорошо подходит для детей набор сказок «НИХОНГО ТАДОКУ РАЙБУРАРИ:» для нулевого уровня НЮ:МОН. Сказки и рассказы адаптированы таким образом, чтобы уложиться в словарь нулевого уровня объемом 350 слов. В пособие включены сказки о черепахе и зайце, история праздника ТАНАБАТА и т.п. В картонной коробке имеется диск и шесть тоненьких книжек, каждая сказка проиллюстрирована, при этом на одной странице крупно написано всего одно предложение [10].

Также необходимо упомянуть аудиокурс, рассчитанный на взрослую аудиторию, «МАИНИТИ-НО КИКИТОРИ, ГО ДЗЮ: НИТИ». Курс полностью проиллюстрирован, хотя даже в первой части в нем попадают сложные для средней школы грамматические конструкции [12]. (Этот аудиокурс оказался настолько популярным, что после выхода основного курса было выпущено продолжение в двух частях). Автор этого курса, профессор САТИЭ МИЯГИ (Университет Токай, Япония) отмечает в своей книге «ТЁКАЙ КЁДЗАЙ-О ЦУКУРУ» важ-

ность использования иллюстраций, и даже посвящает в своей книге целый раздел инструкций по их созданию [11, 63].

Наглядные материалы могут использоваться на всех этапах работы по формированию умений аудирования, включая знакомство с фонетическим строем, подготовительные упражнения, языковые и речевые упражнения, а также при проведении группового контроля. Приведем пример использования схем и иллюстраций при разьяснении японского фонетического строя и проведения подготовительных упражнений на развитие слуха.

Как известно, одной из фонетических трудностей японского языка является тонизация. Разница в высоком и низком тоне часто бывает едва уловимой на слух, поэтому без наглядной иллюстрации того, на что именно надо обращать внимание при прослушивании и повторении за диктором, школьники этой разницы просто не замечают.

Обычно тонизация схематически изображается в учебниках и словарях несколькими способами:

- 1) значком в конце слова, указывающим на номер слога с повышением моры
- 2) линией, расположенной над повышающейся морой
- 3) обозначением с буквами HL (high-low)
- 4) обозначением иероглифами высокий - низкий

Однако при объяснении явления тонизации школьникам хорошей схемой может служить простая надпись на доске, где слоги, произносимые высоким тоном, пишутся выше. Например, название префектуры и города Хиросима (рис.3), в русском языке произносится с ударением на «и», поэтому большинство российских школьников, получая задание выбрать правильную схему, выбирают третью. При этом испытывают значительные трудности, если их попросить произнести слово правильно – повесить интонацию один раз (рис 3, схема 1).

1		PO	СИ	МА
	ХИ			

2		PO		
	ХИ		СИ	МА

3			СИ	
	ХИ	PO		МА

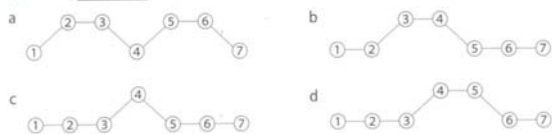
4			СИ	МА
	ХИ	PO		

Рис 3. Самая распространенная ошибка – схема № 3

В пособии для развития слуха «ТЁ:КАЙ ОНСЭЙ ТОККУН ПРОГУРАМУ» даны упражнения, которые практически не попадают в детские учебники, но являются чрезвычайно важными для развития слуха. Например, надо на слух определить, какими тонами произносится подчеркнутое слово (см. рис 4). Фраза повторяется два раза, т. к. дикторов двое – для обучения необходимо слушать и мужские и женские голоса.

На следующем этапе задание немного усложняется: дикторы произносят по очереди слово или фразу, но эта фраза уже не написана на схеме с заданием. Необходимо определить на слух высокие и низкие тона и выбрать правильную схему (рис. 5).

7番 いつか世界旅行がしてみたい。



8番 そこは名古屋の南です。

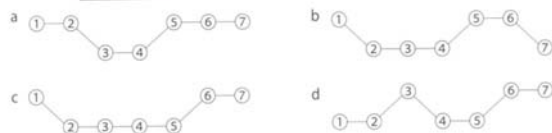


Рис. 4. Какими тонами произносится подчеркнутое слово?

1番



Рис. 5. Необходимо выбрать правильную схему, определяя слово на слух

Таким же образом могут быть наглядно показаны остальные трудности японского языка, которые чаще всего возникают у школьников.

С другой стороны, нельзя забывать, что избыточное количество картинок на уроках может негативно сказаться на учебном процессе. Нельзя перегружать урок иллюстрациями. Использование иллюстративных опор должно давать толчок для начала мыслительного процесса, ускорять запоминание материала, объяснять какие-то детали, то есть служить помощниками учителя на уроке. Если использовать иллюстрации беспорядочно, они могут только отвлечь внимание от основной цели. У Е.И. Пассова в «Уроке иностранного языка» описан случай, когда словосочетания, написанные в качестве зрительных опор на доске, послужили помехой при обучении говорению, т.к. не были вовремя стерты с доски [2, 251]. В описанном случае эти опоры были уместны на этапах имитационных или подстановочных упражнений, но когда пришла очередь этапа трансформации, опоры оказались вредными, поэтому этап трансформации не был проведен как следует. Следующий этап репродукции также оказался невозможен, т.к. не был должным образом пройден этап трансформации. При обучении аудированию используется аналогичная схема. Работаем ли мы с вводом новой лексики, постановкой произношения, улавливанием главного смысла или поиска каких-то информационных деталей, в любом случае на определенном этапе иллюстрации должны быть убраны. При обучении говорению Е.И. Пассов рекомендует соотношение использования опор как 1:5, в худшем случае как 1:3. При обучении аудированию японских текстов пока что нельзя оперировать такими четкими цифрами, можно лишь примерно проанализировать, какого соотношения

придерживаются составители зарубежных учебников японского языка.

Например, соотношение использования иллюстративных опор при обучении аудированию в японских материалах, посвященных комплексной подготовке к НОРЁКУ СИКЭН, составляет примерно 3:1, иногда 4:1 – примерно в той же пропорции, в которой эти задания даются на экзамене [7]. Также интересен тот факт, что на экзамене задания на аудирование идут в следующем порядке: сначала для разогрева даются задания КАДАЙ РИКАЙ с иллюстрациями, далее задания ПОЙНТО РИКАЙ, где преобладают надписи, и лишь в самом конце задания СОКУДЗИ О:ТО: вообще без каких-либо иллюстраций и надписей, т. е. налицо виден принцип последовательного отказа от зрительных опор.

Можно привести интересный пример, как японские школьники развивают память, постепенно отказываясь от опор. В вышеупомянутом пособии про Эрин в разделе «КОРЭ ВА НАНИ?» (что это?) показаны разнообразные загадочные предметы, которые сложно встретить где-то за пределами Японии. После вопроса «что это?» дается несколько ответов на выбор, ученики должны попробовать отгадать, что это за предмет, для чего он используется. Одно из таких японских изобретений - листок из прозрачного пластика для запоминания записанной на бумаге информации. К листку прилагается особый маркер. Сквозь этот прозрачный лист видно все, написанное карандашом или шариковой ручкой, но не видно надписей, выделенных маркером. Японские школьники используют его для запоминания исторических дат, новых слов и т.п. На видео показано, как школьник, который хочет выучить несколько исторических дат, сначала смотрит в свою тетрадь без прозрачного листка, далее выделяет даты маркером, а потом накладывает листок на свои записи. Все даты исчезают, остаются только названия событий. Это видео может служить ярким примером признания японцами важности постепенного отказа от зрительных опор. Следующий этап обучения этого школьника – запомнить и события и даты, вообще не заглядывая в тетрадь. Прозрачный листок продается в Японии в любом магазине канцтоваров, а также популярные в Японии наборы карточек для запоминания слов изначально им оснащены.

Нельзя забывать, что Е.И. Пассов назвал опоры «костылями» [2,249]. На определенных этапах обучения зрительные опоры необходимы, на других же этапах они будут не только ненужными, но и вредными, замедляющими процесс обучения. Опоры, как и костыли, нужны только в определенных условиях, их точно также нужно вовремя достать и вовремя убрать.

Литература

1. Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Теория обучения иностранным языкам, Москва, 2009
2. Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, Урок иностранного языка, Глосса-Пресс, Москва, 2010
3. Д.С. Лазарева, Аудирование в рамках преподавания разговорного аспекта // В кн.: Японский

язык в вузе: актуальные проблемы преподавания / Под общ.ред.: У. П. Стрижак. Вып. 2. М. : Спутник+, 2009

4. Маругото А2 Рикай, Учебник японского языка, Токио, 2014

5. М.Н. Мизгулина, Развитие механизмов аудирования у школьников, Японский язык в ВУЗЕ: Актуальные проблемы преподавания, выпуск 17, 2018

6. М.Н. Мизгулина, Основные лингвистические трудности, возникающие у школьников при аудировании японских текстов, Педагогический журнал, 2018, № 1

7. Ю. ТАКАХАСИ, N5 ТАНКИ МАСУТА:, Токио, Бодзинся, 2010, (на японском языке)

8. ТЁ:КАЙ ОНСЭЙ ТОККУН ПРОГУРАМУ Специальная программа по фонетике и аудированию, Токио, САНСЮСЯ, 2010, (на японском языке)

9. НИХОНГО ДОРЭМИ, учебник японского языка, КОКУСАЙ КЁ:РЁКУ ДЗИГЁ:ДАН, Токио, 2002,

10. НИХОНГО ТАДОКУ РАЙБУРАРИ:, нулевой уровень, Асуку, Токио, 2014, (на японском языке)

11. С.МИЯГИ, ТЁ:КАЙ КЁ:ДЗАЙ-О ЦУКУРУ, «Готовим аудиоматериалы», Токио, 2014, (на японском языке)

12. МАИ НИТИ-НО КИКИТОРИ ГО ДЗЮ: НИТИ, Аудиокурс «Слушаем каждый день. 50 дней» Начальный уровень. Токио, Бондзинся, 1999 (на японском языке)

13. ВАЙВАЙ КАЦУДО:СЮ:, Японский язык для иностранных детей, Суриэнэттоваку, Токио, 2007

Using visual aids in teaching secondary school pupils listening comprehension in Japanese

Mizgulina M.N.

Moscow School 1223

In Russia secondary school children may learn Japanese as a second or third foreign language so Japanese teachers usually don't have enough time to provide all types of language skills. In spite of the fact that listening is the hardest skill for the language learners much time is usually devoted to writing and reading because of existence of numerous Chinese characters (kanji). In view of this all resources for teaching listening comprehension must be used very effectively. Using visual aids may help to explain or practice some difficult points of listening. This article deals with some modern textbooks and audio courses of Japanese language that may be used in secondary schools. There is analysis of existence of visual aids in the textbooks. Also there is some explanation of using visual aids in different periods of teaching and the importance of cutting off the usage on the higher stage. The analysis of using visual aids in teaching Japanese listening comprehension may become helpful for composing a Japanese textbook for school.

Keywords: Japanese for children, Japanese language in school, listening comprehension in Japanese, visual aids in teaching Japanese, difficulties of listening comprehension in Japanese language, Japanese textbook for school.

References

1. N.D. Galskova, N.I. Gez, Theory of training in foreign languages, Moscow, 2009
2. E.I. Passov, N.E. Kuzovleva, Lesson of a foreign language, Glossa-Press, Moscow, 2010
3. D.S. Lazareva, Audition within teaching colloquial aspect//In prince: Japanese in higher education institution: current problems of teaching / Under a general edition: U.P. Strizhak. Issue 2. M.: Satellite +, 2009
4. Marugoto of A2 of Rikay, Textbook of Japanese, Tokyo, 2014
5. M.N. Mizgulina, Development of mechanisms of audition in school students, Japanese in HIGHER EDUCATION INSTITUTION: Current problems of teaching, release 17, 2018
6. M.N. Mizgulina, the Main linguistic difficulties arising at school students at audition of the Japanese texts, the Pedagogical magazine, 2018, No. 1
7. Yu. TAKAKHASI, N5 MASUTA TANKS: Tokyo, Bodzinsya, 2010, (in Japanese)
8. ONSEY TYo:KAY TOKKUN PROGURAMA the Special program in phonetics and audition, Tokyo, SANGXIUXIA, 2010, (in Japanese)
9. NIKHONGO DOREMI, textbook of Japanese, KOKUSAI KYo:RYoKU of DZIGYo: DAN, Tokyo, 2002,
10. To NIKHONGO TADOK RAYBURARI: zero level, to Asuk, Tokyo, 2014, (in Japanese)
11. For S. MIYaGI TSUKURA, "We prepare audiomaterials", Tokyo, 2014, (in Japanese)
12. MAI NITI-NO KIKITORI of GUO of DZYU: THREADS, to Audiokurs "We listen every day. 50 days" Initial level. Tokyo, Bondzinsya, 1999 (in Japanese)
13. WAIWAI KATsUDO:SYu: Japanese for foreign children, to Surienettovak, Tokyo, 2007

Военно-исторический компонент практического занятия по русскому языку как иностранному (этап довузовской подготовки)

Михеева Оксана Валентиновна,

канд. пед. наук, кафедра русского языка, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского, miheevaov@mail.ru

В статье описываются возможности использования материала, освещающего события военной истории, на занятиях по русскому языку как иностранному. Автор анализирует особенности воспитательного процесса при обучении иностранных военнослужащих и описывает роль военно-исторического компонента образовательного процесса на этапе довузовской подготовки. При этом основное внимание уделяется содержательной стороне средств и методике их применения. Автор также представляет проблемы, возникающие в связи с реализацией представленного аспекта, и предлагает свои подходы к их решению. Ключевые слова: освещение событий военной истории России, русский язык как иностранный, довузовская подготовка, иностранные военнослужащие, практическое занятие по русскому языку.

Одной из форм военно-технического сотрудничества с иностранными государствами в Российской Федерации является обучение иностранных военных кадров в отечественных учебных заведениях. Эта форма сотрудничества зародилась еще во времена царской России, активно практиковалась в СССР [1; 10].

Обучение военнослужащих (в том числе и иностранных) – это сложный социальный и педагогический процесс, выполняющий образовательную, воспитательную, развивающую, психологическую функцию [2, с. 140–141]. В каждой из этих функций проявляется основная специфика профессиональной деятельности военнослужащих: ее социальная значимость и особые условия ее осуществления. Кроме этого, особую роль приобретает воспитательная составляющая. В связи с этим, командному и профессорско-преподавательскому составу, работающему с той или иной категорией иностранных военнослужащих, полезно было бы ознакомиться с традициями военного обучения и воспитания в странах, откуда приехали обучающиеся.

Например, подготовка офицерских кадров в Вооруженных силах Североатлантического альянса, воспитание, морально-психологическая подготовка военнослужащих, обучающихся в высших учебных заведениях, происходит по единому образцу, хотя и регламентируются собственными нормативными актами [13]. В самом содержании выделяются следующие направления воспитания: патриотическое, государственно-правовое, воинское, духовное (религиозное), физическое, морально-психологическая подготовка, организация здорового образа жизни и др. Специфика воспитания обусловлена историческими традициями, местом и ролью вооруженных сил в обществе, способе комплектования армии того или иного государства.

Представим воспитательные идеи армий некоторых стран: США – формирование морального духа, гордость за принадлежность интересам своей страны, Франции – активное повиновение, результатом которого является ответственность, Германия – активная работа с общественностью, Англия – миротворческая роль Вооруженных сил, подражание героическим предкам. [13]. Обратим внимание на то, что основная и приоритетная цель воспитания личного состава ВС РФ – формирование и развитие у военнослужащих качеств и отношений гражданина-патриота, военного професси-

онала и высоконравственной личности [7, с. 196]. Таким образом, обращает на себя внимание тот факт, что при общей цели (подготовка военных кадров) каждая страна решает эту задачу по-своему.

Целью профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных учебных заведениях является формирование квалифицированного специалиста, обладающего высокоразвитыми профессиональными знаниями, навыками и умениями, личностными и профессионально важными качествами, т. е. обучение иностранных военнослужащих в российских военных учебных заведениях является многокомпонентным процессом.

Уже на начальном этапе обучения и воспитания преподавателю русского языка как иностранного необходимо работать над формированием уважительного отношения к России и российскому народу с целью дальнейшего сотрудничества с обучающимися как представителями союзных стран в будущем, а также позитивного отношения к учебному заведению, в котором им предстоит учиться [3, с. 155], т. е. формировать готовность иностранных военнослужащих к обучению в иноязычной образовательной среде. Для этого необходимо следующее:

- познакомить обучающихся с русскими национально-культурными традициями, используя различные формы работы (совместное проведение праздников, посещение исторических мест, музеев и т.д.);

- сформировать их коммуникативные умения (в рамках аудиторных занятий и неформального образования);

- адаптировать к новым формам организации учебного процесса, принятого в России;

- разработать новые технологии, способствующие преодолению языкового барьера и включению иностранных военнослужащих в новую образовательную среду [11, с. 74].

Для реализации перечисленных задач должны учитываться следующие условия адаптации обучающихся в российском военном вузе [6, с. 69]:

- 1) психолого-педагогические условия (учет индивидуальных, культурных, религиозных особенностей иностранных военнослужащих; стимулирование активности, субъектной позиции ИВС в процессе их адаптации в военном вузе);

- 2) организационно-педагогические условия (гуманизация социокультурной образовательной среды военного вуза как пространства адаптации ИВС; приобщение ИВС к традициям и ценностям многонациональной российской культуры; организация межкультурного взаимодействия ИВС и т.д.).

Одним из средств реализации представленных целей на практических занятиях являются используемые преподавателем материалы. Для высшего военного учебного заведения особый интерес представляют тексты российской военно-исторической тематики, поскольку они позволяют учесть практически все перечисленные выше условия адаптации иностранных военнослужащих

и решить максимально возможное количество задач, стоящих перед командным и профессорско-преподавательским составом, работающим с иностранными военнослужащими.

В качестве материалов привлекаются учебные тексты, отражающие военно-историческую тематику, художественные (документальные) фильмы и их фрагменты, видеофрагменты (выпуски новостей, репортажи), выставки книг соответствующей тематики, стенды аудиторий, а также различные дополнительные материалы (например, в нашей академии был разработан и издан иллюстрированный календарь знаменательных дат, основное содержание которого составляют значимые и юбилейные даты истории войск ПВО СВ, знаменательные даты истории ВА ВПВО ВС РФ и ее структурных подразделений, юбилеи и дни рождения видных военачальников, конструкторов вооружения и военной техники для войск ПВО СВ). Перечисленные материалы, особенно аудиовизуальные, поскольку они активизируют за счет эмоционального возбуждения усвоение информации, необходимы «для включения новой культурологической и страноведческой информации в учебный процесс» [4, с. 170].

На каких же этапах практического занятия могут использоваться эти материалы?

Практическое занятие в военном учебном заведении имеет свою специфику. Рассмотрим этапы практического занятия с точки зрения учета военно-исторической тематики на занятиях с обучающимися на подготовительном курсе.

Традиционно в начале первой пары преподаватели проводят **информирование** о важнейших событиях в Российской Федерации и в мире продолжительностью 10 минут. В это время иностранные военнослужащие знакомятся с военно-историческими, политическими событиями в нашей стране и в мире, боевыми традициями, военными ритуалами не только Российских Вооруженных Сил, но и других стран. Творческая организация информирования позволяет не только осветить отдельные проблемы текущей жизни государства и Вооруженных Сил Российской Федерации, но и дает возможность преподавателю изучать настроения слушателей и курсантов, их отношение к конкретным обсуждаемым событиям, фактам жизнедеятельности общества, армии и флота. Кроме этого, информирование дает возможность обучающимся высказать свое мнение о происходящих событиях. Для готовящих сообщение это хорошая языковая практика.

В качестве материалов для информирования могут быть использованы фрагменты выпусков новостей, фильмов, иллюстративный материал (презентации, альбомы, выставка книг). На начальном этапе изучения русского языка как иностранного или в группе с низким уровнем языковой подготовки преподаватель перед предъявлением материалов проводит вступительную беседу, цель которой – на доступном для иностранцев уровне представить необходимую информацию в обобщенном виде. Затем демонстрируются видеоматериалы.

териалы (продолжительностью 2–3 минуты), разбитые на части. После этого рекомендуется посмотреть ролик еще раз. В «сильной» группе обучающимся можно предложить материалы с минимальной предварительной подготовкой и без разделения на части. Таким образом, информация о важнейших политических событиях не только призвана решить целый комплекс воспитательных задач, стоящих перед преподавателем, но и способствует развитию основных речевых умений и навыков.

Следующий этап занятия является основным, поскольку на нем проводится введение и закрепление изучаемого лексико-грамматического материала, формирование и развитие того или иного речевого навыка. Именно на данном этапе активно используются **учебные тексты**, знакомящие иностранных военнослужащих с информацией военно-исторической тематики. Например, в ходе изучения падежной системы русского языка преподавателями кафедры предлагаются тексты об истории Смоленска и о достопримечательностях города, связанных с его героическим прошлым, рассказы о жизни и деятельности известных людей, например, М.Т. Калашникова, информация о праздниках Вооруженных Сил Российской Федерации и т.п. [9].

Работа с текстами осуществляется по традиционной схеме (пред-, при- и послетекстовые задания). Последний этап работы может быть использован для акцентирования внимания обучающихся на проблематике текста, на исторических фактах, представленных в нем. Привлечение иллюстративного материала, видеофрагментов, комментариев преподавателя способствует сознательному восприятию информации, ее запоминанию.

Особую группу учебных текстов, используемых при изучении русского языка на подготовительном курсе, являются тексты аспекта *«Язык специальности»*, направленного на подготовку иностранцев к учебно-профессиональной деятельности на русском языке, способствующей решению учебно-профессиональных задач общения. Данный аспект является одним из ведущих в практике преподавания русского языка иностранным военнослужащим, поскольку основная цель обучения русскому языку слушателей и курсантов состоит в том, чтобы обеспечить их участие в учебном процессе, подготовить ИВС к восприятию и усвоению материала специальных дисциплин на иностранном языке, сформировать речевую готовность обучающихся к получению военной специальности.

Такая предварительная подготовка осуществляется по основным дисциплинам, которые иностранные военнослужащие будут изучать на первом курсе. Материалы многих из них позволяют активно работать с военно-историческими текстами. Например, курсанты работают с текстами по военной истории, подробно останавливаясь на Второй мировой войне, особо выделяя события Великой Отечественной войны [8]. Для текстов подобной тематики необходима визуализация информации, представленной в тексте. Для этого используются иллюстрации, репродукции, презентаци

ии, документальные и художественные фильмы, которые не только позволяют обучающимся воспринимать материал, но и расширяют их кругозор [12, с. 200]. Обратим внимание на то, что содержание таких дисциплин, как математика, физика, информатика и даже тактика обычно знакомо иностранным военнослужащим благодаря образованию, полученному на родине. Однако представление событий военной истории стран, о которых они имели самое общее представление, не следует поручать воображению обучающихся. Лучше воспользоваться иллюстративным материалом.

В рамках дисциплины «Русский язык» для иностранных военнослужащих был выделен аспект *«Речевой практикум»*, позволяющий актуализировать в речи иностранцев изученный ранее лексико-грамматический материал, пополнять словарный запас офицеров и курсантов, а также реализовывать базовые коммуникативные намерения и ориентироваться в различных ситуациях общения, знакомить их с культурой, традициями страны изучаемого языка. В рамках данного аспекта выделяются следующие блоки: «О себе», «Свободное время», «Учеба и работа», «Изучение иностранных языков», «Известные люди», «Город, страна». Последние две из представленных тем позволяют активно использовать учебный материал военно-исторической тематики, дающий возможность активизировать процесс коммуникации, поддержать интерес обучающихся к теме занятия.

При выборе имен, с которыми будут знакомиться иностранные военнослужащие, в рамках блока «Известные люди», учитывались следующие критерии: 1) известность этого человека; 2) значение его деятельности для России и всего мира; 3) воспитательный потенциал информации, полученной на занятии по речевому практикуму; 4) возможность обращения к информации при дальнейшем обучении на основных курсах. Таким образом были выбраны следующие россияне: Петр I, М.В. Ломоносов, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, А.С. Пушкин, А.М. Василевский (чье имя носит наша академия), Г.К. Жуков, Ю.А. Гагарин [5, с. 35–74]. Из восьми представленных имен пять принадлежат полководцам и военачальникам, сыгравшим значительную роль в развитии военного искусства российской армии.

Знакомя иностранных обучающихся с информацией о жизни и деятельности русских полководцев, преподаватель с целью активизации познавательной деятельности слушателей и курсантов может акцентировать внимание на военных связях России с другими странами. Например: военнослужащие из Монголии всегда с интересом воспринимают информацию о том, что Г.К. Жуков командовал группой советских войск на территории их страны; представители стран африканского континента задают много вопросов о жизни и деятельности прадеда А.С. Пушкина. Кроме этого, подчеркивая военно-воспитательную направленность учебного материала, преподаватель может рассказать о детстве Ю.А. Гагарина, которое пришлось на годы Великой Отечественной войны.

Проиллюстрировать и дополнить информацию о жизни и деятельности полководцев помогает использование художественных фильмов «Петр Первый» (1937), «Юность Петра» (1980), «В начале славных дел» (1980) (Петр I), «Суворов» (1940), «Корабли штурмуют бастионы» (1953) (А.В. Суворов), «Битва за Москву» (1985) (Г.К. Жуков) и другие, в том числе и документальные.

Уже на этом этапе преподаватель может обратиться к информации о городах, с которыми связана деятельность людей, о которых говорится на занятии (например, Петр I – Москва, Санкт-Петербург), и позже, изучая блок «Город, страна», можно вновь использовать эту информацию.

В связи с предъявлением на занятии различных материалов возникает вопрос о том, должны ли быть какие-либо ограничения их демонстрации. С одной стороны – обучающиеся живут на территории нашей страны в течение нескольких лет, активно общаются с нашими соотечественниками, т.е. для них мало секретов, касающихся уклада нашей жизни, отдельных фактов нашей истории, с другой стороны – как и в истории каждого государства, в истории России есть события, которые могут быть двояко истолкованы. Нам представляется, что преподаватель, при необходимости комментировать подобные факты должен исходить из того, что любая информация должна быть подана так, чтобы были сохранены честь и достоинство нашей страны. Преподаватель должен, прежде всего, оставаться гражданином своей страны, ее патриотом.

Та же проблема возникает, когда появляется необходимость выбора художественного или документального фильма для показа иностранным военнослужащим. Например, существенно отличаются подходы к представлению событий Великой Отечественной войны в фильмах середины и второй половины XX века («Летят журавли» (1957), «Баллада о солдате» (1959), «Отец солдата» (1964), «На войне как на войне» (1968), «А зори здесь тихие» (1972), «В бой идут одни "старики"» (1973), «Аты-баты, шли солдаты» (1976) и другие) и в фильмах последнего двадцатилетия («Мы из будущего» (2008), «Сталинград» (2015), «Брестская крепость» (2016) и другие). На наш взгляд, фильмы первой группы предпочтительнее для демонстрации, поскольку, во-первых, эти фильмы известны всем, фразы из них вошли в речевую субкультуру россиян, во-вторых, эти фильмы создавали участники и свидетели представляемых военных событий, т.е. это говорит об их достоверности. Однако фильмы второй группы также заслуживают внимания: несмотря на исторические неточности видеоряда, акцентуализацию «экшн», выпячивание сексуальных отношений, эти фильмы демонстрируют интересный психологический подход к показу человека на войне – нет деления людей на очень хороших и очень плохих. Это дает возможность обсуждения, дискуссий, споров, что особенно важно для развития речевых навыков иностранцев, изучающих русский язык.

Таким образом, материалы и художественных фильмов позволяет не только познакомить обуча-

ющихся с богатой военной историей страны, в которой они будут получать военное образование, но и овладеть общекультурными компетенциями.

Подводя итоги, отметим, что военно-исторический компонент практического занятия по русскому языку как иностранному является элементом системного освоения национальной и иноязычной культуры в процессе учебной и воспитательной деятельности иностранных военнослужащих, способствующего формированию разносторонне развитой поликультурной личности, её мировоззрения, чувства национального достоинства. При реализации данного компонента в военном учебном заведении значительно усиливается его воспитательная функция.

Военно-исторический компонент является стержнем, который позволяет создавать тематический модуль даже внутри одной дисциплины. И, как нам представляется, может оказаться полезным и для гражданских учебных заведений, занимающихся обучением иностранцев.

Литература

1. Братья по оружию. Подготовка иностранных военнослужащих // URL: <http://www.rvvdкуvi.ru/assets/files/knigi/bratjapooruzhiju.pdf> (дата обращения – 06.06.2018).

2. Военная педагогика: Учебник для вузов. / под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.

3. Гайнанова Л.М. Особенности организации воспитательной работы с иностранными военнослужащими на подготовительном курсе / Л. М. Гайнанова // Символ науки. 2015. № 10. С. 154–157.

4. Летцбор К.В. Отечественное киноискусство в обучении русскому как иностранному / К. В. Летцбор // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 1. С. 168–176.

5. Михеева О.В. Речевой практикум. Ч. II : учеб. пособие / О. В. Михеева, В. Н. Селедцова. – Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2016. – 151 с.

6. Павлушкина Т.В. Модель педагогического сопровождения адаптации иностранных военнослужащих в российском военном вузе / Т. В. Павлушкина // Теория и практика общественного развития. 2014. № 11. С. 66–69.

7. Полторак С.Н. Военная подготовка. Основы военно-гуманитарных знаний: Учебное пособие / С. Н. Полторак, А. Ю. Смирнов. – М.: Гардарики, 2004. – 288 с.

8. Русский язык в учебно-профессиональной сфере. Тактика. Информатика. Военная история : учеб. пособие / Е. Н. Руженцева [и др.]; под ред. Е. И. Шванченко. – Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2016. – 250 с.

9. Русский язык. Основной курс. Практическая грамматика. Тексты и задания : учеб. пособие / Н. В. Бубнова [и др.]. – Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2013. – 139 с.

10. Самарина А.Я. «Мы ехали с тайным заданием без документов в неизвестную нам страну...» / А. Я. Самарина, В. И. Углов // Военно-исторический журнал. 2017. № 2. С. 50-57

11. Смирнова А.Н. Структура готовности иностранных курсантов к учебной деятельности в иноязычной социокультурной среде / А. Н. Смирнова // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 70–75.

12. Соколова А.А. Военная история на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе / А. А. Соколова, Н. А. Фатеева // Лингвистические аспекты совершенствования современной системы высшего профессионального образования: материалы Международной научно-практической конференции (30 апр. 2015 г.): в 2 т. Т. 2. – Омск: Изд-во АНО ВПО «Омский экономический институт»; ОАБИИ, 2015. – С. 193–200.

13. Шевцова С.В. Особенности воспитания и формирования профессиональной ответственности в высших военно-учебных заведениях Великобритании, Германии, Израиля, США, Франции / С. В. Шевцова // Армия и общество. 2015. №1 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitaniya-i-formirovaniya-professionalnoy-otvetstvennosti-v-vysshih-voenno-uchebnyh-zavedeniyah-velikobritanii> (дата обращения: 01.07.2018).

14. Кукушкина В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров): учебное пособие/Москва, 2014.

15. Павленко В.Б., Штоль В.В. Проект "Глобализация": роль и место во всемирно-историческом процессе//Научно-аналитический журнал Обозреватель -Observer. 2013. № 4 (279). С. 006-026.

16. Егоров В.Г., Савина О.В. Общая культурно-цивилизационная основа -фактор реинтеграции постсоветского сообщества//Научно-аналитический журнал Обозреватель -Observer. 2012. № 12 (275). С. 42-51.

17. Сысоева Е.В. Актуальные направления деятельности учебных заведений в период модернизации отечественного образования в России//Транспортное дело России. 2015. № 12. С. 35

18. Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V., Balakhnina L.V. Regional cultural centers and artistic schools of Siberia at the turn of the 21st century as a part of the information system in the educational process//Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 20.

References

1. Brothers on weapon. Training of the foreign military personnel//URL: <http://www.rvvdку-ви.ru/assets/files/knigi/bratjapooruzhiju.pdf> (date of the address – 6/6/2018).
2. Military pedagogics: The textbook for higher education institutions. / under the editorship of O.Yu. Efremov. – SPb.: St. Petersburg, 2008. – 640 pages.
3. Gaynanova L.M. Features of the organization of educational work with the foreign military personnel on a preparatory course/L. M. Gaynanova//science Symbol. 2015. No. 10. Page 154-157.
4. Lettsbor K.V. Domestic motion picture art in training in Russian as foreign / K.V. Lettsbor//the Messenger of PNIPU. Problems of linguistics and pedagogics. 2018. No. 1. Page 168-176.
5. Mikheyeva O.V. Speech practical work. P. II: studies. grant / O.V. Mikheyeva, V.N. Seledtsova. – Smolensk: WA VPWO of Russian Armed Forces, 2016. – 151 pages.
6. Pavlushkina T.V. Model of pedagogical maintenance of adaptation of the foreign military personnel in the Russian military higher education institution/T. V. Pavlushkina//Theory and practice of social development. 2014. No. 11. Page 66-69.
7. Poltorak S.N. Military preparation. Bases of military and humanitarian knowledge: Manual / S.N. Poltorak, A.Yu. Smirnov. – M.: Gardarika, 2004. – 288 pages.
8. Russian in the educational and professional sphere. Tactics. Informatics. Military history: studies. grant / E.N. Ruzhentseva [etc.]; under the editorship of E.I. Shvanchenko. – Smolensk: WA VPWO of Russian Armed Forces, 2016. – 250 pages.
9. Russian. Basic course. Practical grammar. Texts and tasks: studies. grant / N.V. Bubnova [etc.]. – Smolensk: WA VPWO of Russian Armed Forces, 2013. – 139 pages.
10. Samarina A.Ya. "We went with a secret task without documents to the country unknown to us ..." / A.Ya. Samarina, V.I. Uglov//the Military and historical magazine. 2017. No. 2. Page 50-57
11. Smirnova A.N. Structure of readiness of foreign cadets for educational activity in the foreign-language sociocultural environment / A.N. Smirnova//the Yaroslavl pedagogical bulletin. 2016. No. 2. Page 70-75.
12. Sokolova A.A. Military history on classes in Russian as foreign in military higher education institution / A.A. Sokolova, N.A. Fateeva//Linguistic aspects of improvement of modern system of higher education: materials of the International scientific and practical conference (30 Apr. 2015): in 2 t. T. 2. – Омск: АНО ВПО Омский экономический институт publishing house; ОАБИИ, 2015. – Page 193-200.
13. Shevtsova S.V. Features of education and formation of professional responsibility in the highest military schools of Great Britain, Germany, Israel, the USA, France / S.V. Shevtsova//Army and society. 2015. No. 1 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitaniya-i-formirovaniya-professionalnoy-otvetstvennosti-v-vysshih-voenno-uchebnyh-zavedeniyah-velikobritanii> (date of the address: 7/1/2018).
14. Kukushkina V.V. Organization of research work of students (masters): a training manual / Moscow, 2014.
15. Pavlenko V.B., Stol V.V. The Globalization Project: Role and Place in the World Historical Process // Scientific-analytical journal Obzrevatel -Observer. 2013. No. 4 (279). S. 006-026.
16. Egorov V.G., Savina O.V. The general cultural and civilizational basis is the reintegration factor of the post-Soviet community // Scientific and analytical journal Observer -Observer. 2012. No. 12 (275). S. 42-51.
17. Sysoeva E.V. Actual directions of activity of educational institutions during the modernization of domestic education in Russia // Transport business of Russia. 2015. No 12. P. 35
18. Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V., Balakhnina L.V. Regional cultural centers and artistic schools of Siberia at the turn of the 21st century as a part of the information system in the educational process // Espacios. 2018.Vol. 39. No. 2. P. 20.

Military history component practical classes in Russian as a foreign language (pre-University preparation stage) **Mikheeva O.V.**

Military academy of air defense of the Armed Forces of the Russian Federation named after Marshal of the Soviet Union A.M.Vasilevsky

The article describes the possibility of using the material covering the events of military history in the classroom in Russian as a foreign language. The author analyzes the features of the educational process in the training of foreign soldiers and describes the role of military-historical component of the educational process at the stage of pre-University training. The main attention is paid to the content of the tools and methods of their use. The author also presents the problems arising in connection with the implementation of the presented aspect, and offers his approaches to their solution.

Keywords: coverage of the events of the military history of Russia, Russian as a foreign language, pre-University training, foreign military, practical training in the Russian language.

Специфика бурятской стрельбы из лука

Гомбожапова Ханда-Цырен Дугаровна

к.п.н., профессор, доцент кафедры физического воспитания, Бурятский государственный университет, gombozh55@mail.ru

В статье осуществляется осмысление традиций бурятской стрельбы из лука. Через краткое рассмотрение истории развития данного вида вооружения у кочевых народов, автор находит важные для современной методики преподавания спортивной стрельбы из лука основания. Присущее всем народам в древности слияние охотника и воина со своим луком, его способность интуитивно чувствовать полет стрелы и корректировать ее попадание в цель было утрачено с изобретением огнестрельного оружия. Однако луки и стрелы хранились в семьях, как святыни и шаманский оберег, но когда возродилось празднование «Сурхарбан», ни навыки изготовления лука и стрелы, да и самой стрельбы из лука не были утрачены, а оказались востребованы при возрождении лука как спортивного оружия. Те народы, которые сохранили в своей культурной традиции почитание лука, через шаманские обряды и ритуалы, народные празднества, пронесли способность медитативной концентрации на самом акте стрельбы из лука, могут достичь больших успехов в этом виде спорта. Существенный толчок к восстановлению традиционных культур и дальнейшему развитию национальных видов спорта дали международные всебурятские фестивали культуры «Алтаргана». Анализируя развитие стрельбы из лука в бурятском обществе можно констатировать, что на основе опыта национальной стрельбы из лука сложились предпосылки развития стрельбы из лука по международным правилам. Автор приходит к выводу, что успехи бурятских спортсменов во многом обусловлены их умением входить в особое состояние сознания в процессе стрельбы.

Ключевые слова: стрельба из лука, охота, спорт, методика, шаманизм, буддизм.

Изобретение человечеством лука и стрел кардинально изменило его судьбу, вывело на качественно новый уровень жизни, способствовало более успешной добыче пропитания, так как с луком стало легко охотиться на дичь, мелких животных и более крупного зверя при облавной охоте. В то же время лук способствовал и воспитанию подрастающего поколения готовым к различного рода военным действиям (от скрытной, практически партизанской войны до широкомасштабных столкновений). Лук сопровождал человека в течение всей его жизни, его культивировали, ему поклонялись и он даже шел с людьми в жизнь загробную – в воинских могилах обнаруживается разнообразное оружие, в том числе и луки со стрелами.

Для того, чтобы начать использовать лук и стрелы, древний человек должен был опытным путем понять упругость некоторых видов древесины, костей, рогов крупных копытных животных, соединив противоположные концы будущего оружия сплетенной из сухожилий тетивой, интуитивно рассчитать его баллистические характеристики, трансформацию и взаимодействие разнонаправленных сил и их сосредоточение в установленной цели. Очень метко данный процесс охарактеризовал Ф.Энгельс в своем знаменитом труде «Происхождение семьи, частной собственности и государства»: «Лук, тетива и стрелы составляют уже очень сложное оружие, изобретение которого предполагает долго накапливаемый опыт и изощренные умственные силы, следовательно, и одновременное знакомство со множеством других изобретений» [1. С.175].

Первые луки отличались материалом, из которого были изготовлены, а также самими технологическими процедурами. Так, северные народы при изготовлении лука использовали моржовые клыки, а из рыбьих пузырей и костной муки изготавливали клей. Горцы из рогов горного козла изготавливали цельные луки, а для клея использовали его сухожилия. Лесные жители, конечно, при изготовлении своего оружия применяли ветви деревьев, а клей также варили из сухожилий животных. Ясно, что климат, ландшафт, географическая среда обитания выступали детерминантами технологических особенностей лука. Впоследствии луки становились все более сложными, многослойными, приобретали большую гибкость, упругость и убойную силу. Для усиления и укрепления лука использовались костяные накладки различных размеров по рукояти и плечевым частям, де-

тали склеивались клеем, изготавливавшимся из сухожилий и костей животных и рыб.

Монгольские народы использовали сложные луки, «которые усиливались продольной роговой пластиной, вклеенной в рукоять, а также костяными пластинами и плотно намотанными сухожилиями, пропитанными рыбьим клеем. Для закрепления тетивы на концы лука наклеивались накладки из зубов рыб и зверей» [2. С.8]. Тетиву обычно изготавливали из сухожилий, кишечной струны животных и из сыромятных ремней, которые подвергались предварительному скручиванию. Стрелы были деревянными, из разных пород дерева, перья для стрел склеивались из перьев различных птиц, а наконечники первоначально изготавливались из камня или кости, а впоследствии стали отливаться из металла, закалялись и затачивались.

Кочевой образ жизни монгольских народов требовал простора и кочевья располагались достаточно далеко друг от друга. При таком разбросе невозможно было объединять усилия для защиты от диких зверей или враждебных действий чужаков. Приходилось рассчитывать только на свои собственные силы и здесь лук стал незаменим не только для добычи пропитания, как оружие охоты, но и для самозащиты. Стрельбой из лука в совершенстве владели не только мужчины – воины и охотники, но и женщины, и дети. Чингисхан, обращаясь к своему народу, учил, что нет смысла оставлять во время войны в тылу воинов для защиты стариков, женщин и детей, так как они сами тоже являются воинами. Старики, будучи опытными лучниками, передавали навыки изготовления, подгонки и ремонта оружия, его пристрелки и применения во время охоты, защиты стада и жилища молодежи. Женщины владели мастерством стрельбы из лука не хуже мужчин и принимали участие в коллективной облавной охоте наравне с ними. Можно сказать, что этнопедагогика кочевников включала в себя не только передачу детям нравственных принципов, обычаев и традиций, обучение необходимым трудовым навыкам, верховой езде, но и обязательно требовала умения стрелять из лука.

Облавная охота воспринималась у бурят-монголов как важное средство воспитания и обучения воинскому искусству молодежи и даже дети в ней принимали участие. Чингисхан называл облавную охоту войной со зверями [2. С.10]. Проводилось это массовое действие, для которого объединялись соседские кочевья, с наступлением зимних холодов и способствовало заготовке дикого мяса, что помогало сберечь поголовье собственного скота. С наступлением весны начинались скачки, состязания лучников ради подготовки к новым военным подвигам. В целом, подготовка воинов-лучников продолжалась круглогодично, но облавная охота занимала здесь особое место. Как пишет известный монголовед Г.Д.Санжеев: «Выезжая на таежную охоту, буряты должны были одеваться в свои лучшие одеяния, ибо они готовились не бить зверей, а гостить у них и просить их,

чтобы они сами подбежали к охотникам. По прибытии на место охоты буряты совершали некоторые обряды, имевшие целью уболаговорить духов зверей и лесов, от которых зависит исход охоты. Затем, вечером, перед сном, певец расстилал в шалаше свой белый войлок (не запачканный конским потом), на него ставили зажженные ветки можжевельника, чашку с вином или молоком, втыкали в него стрелу и всю ночь, до первых проблесков утренней зари протяжно распевали свою эпопею. Без этой церемонии охота, по убеждению бурят, не могла быть удачной» [3. С.29].

Облавная охота была лучшим поводом для укрепления дружеских отношений, примирения враждующих между собой родов. Это достигалось уступкой гораздо большей доли добычи. В этнографических материалах есть сведения об участии в облавных охотах молодых женщин и девушек. Их присутствие привносило в облавную охоту дух соперничества, желание отличиться, показать свою силу и умение, ловкость и превосходство ума [2. С.12].

Из оружия, применяемого в основном для охоты и соревнований, лук со временем превратился в грозное оружие войны. Для военных действий необходимо было иметь целую армию высококвалифицированных стрелков из лука, которые и рекрутировались из молодежи, с детства участвующей в облавной охоте, знающей все технологические процедуры изготовления лука, стрел и всего необходимого для стрельбы и умеющей самостоятельно пройти все эти этапы. Исторические свидетельства наглядно доказывают, что в древности данное оружие было неотъемлемой частью всех видов войск, независимо от того, была ли это конница, боевые колесницы или пешие воины.

В результате столь активного применения лука, он подвергся быстрому усовершенствованию и трансформации в зависимости от целей использования. Так, для конницы требовались легкие луки с высокой поражающей способностью, а для осады – луки с большой дальностью стрельбы, способной доставлять на стены крепостей горящие факелы, закрепленные на стрелах, что делало их тяжелыми и тугими.

Стрельба из лука особенно сложна при осуществлении атаки конницей, так как здесь требовалось умение поражать быстро движущуюся цель под любым углом и с любым разворотом туловища. От лучника требовалась высокоразвитая интуиция, зоркость, доведенное до автоматизма умение рассчитать траекторию полета стрелы и ментальная реакция. Если учесть разнообразие стрел (метательные, дальние, ближние, костяные, свистуны), у каждой свои характеристики по дальности, кучности, убойной силе, то становится понятным, что подобные навыки не могли быть приобретены за несколько лет даже самых упорных тренировок.

Для монголов стрельба из лука была одной из главных составляющих подготовки искусного воина. Именно этим обусловлено то внимание, которого Чингисхан требовал от командиров по отно-

шению к своим подчиненным: чтобы они постоянно заставляли воинов упражняться в верховой езде и стрельбе из лука. Он рекомендовал своим преемникам: «Прежде чем предпринимать поход, следует производить смотр своих войск и проверять вооружение солдат, требовать, чтобы, независимо от наличия лука и стрел, запасной тетивы, топора, каждый воин, согласно уставу, имел напильник для заточки стрел, грохот, шило, иголки и нитки» [2. С.17]. Такие требования были продиктованы пониманием того, что боеспособность лучника зависела в бою от любой мелочи. Именно поэтому монгольские народы большое значение придавали постоянным стрелковым соревнованиям.

Бурятские лучники для выявления лучшего состязались порой по 2-3 дня, продолжая стрельбу при свете костров. «В те времена стрельба из лука по своему характеру имела обрядовое направление, совершалась в религиозном духе во время летних стоянок, - писал М.Н. Хангалов, - молодые отличившиеся лучники посвящались в шаманский сан, а опытным присуждалась высшая степень шаманства. Иногда проводилось торжественное посвящение в сан галши». Далее он писал: «Все эти религиозные обряды совершались целым обществом, торжественно, сопровождалась национальными играми, танцами, стрельбой из лука, борьбой, устраивались скачки и бега рысаков» [4. С.11-32]. Лучники посвящались в шаманский сан по той причине, что для совершенного владения луком и стрелой воин должен был войти в особое состояние сознания, в транс, в процессе которого он сливался со своим оружием, чувствовал его как живой организм, как часть себя.

Главным праздником у бурят был Сурхарбан. Он был связан с шаманскими верованиями, в которые входил культ гор – поклонение «хозяевам» горных вершин. Перед началом праздника совершался молебен на специально оформленном святом месте «обоо» на вершине горы, затем у подножия горы начинался сам праздник. Состязания включали скачки, борьбу и стрельбу из лука. «Место стрельбы перед началом соревнований представляло весьма оживленную картину, так как участники привозили с собой многочисленных друзей и родственников, запасы продуктов. Старички чинно усаживались рядами, образуя полукруг, и были заняты неспешными деловыми разговорами. Молодые, наоборот, торопились показать себя и посмотреть на других, завести новые знакомства. После хлопотливых приготовлений наступала пора соревнований, открывали которые стрелки из лука, бесспорно, самые искусные. В этих состязаниях не было мелочей, не спеша, тщательно подгонялась вся оснастка, произносились молитвы и благопожелания. Особое внимание обращалось на одежду лучника, она была, абсолютно белой, символизировавшая чистоту помыслов и устремлений соревнующихся, честность и справедливость единоборства. Традиция и культ белой одежды сохранились до сих пор» [2. С.19].

На выровненной площадке рисовали квадрат (зурхай), в центре него выкладывали в плотный

ряд суры (кожаные мешочки цилиндрической формы, набитые шерстью диких коз, не впитывающих влагу), ценность которых возрастала в зависимости от их расположения. Самая ценная сура находилась в центре ряда и имела особое имя «ласты». Количество сур уменьшалось в ходе стрельбы, что делало все более сложным попадание в них. Лучники с расстояния сначала в 30, а затем в 20 луков (бурятский лук имеет длину около 160 см.) [5], попарно выпускают по две стрелы, сменяя друг друга до тех пор, пока не кончатся стрелы. После выбивания всех сур происходила смена – с противоположной стороны зурхая после восстановления полного ряда сур начинала свою стрельбу другая команда.

Соревнование сопровождалось всевозможными комментариями – не только хвалебными, но и язвительными, ироническими – со стороны болельщиков, что создавало для стрелков дополнительное психологическое напряжение. Победитель получал почетный титул «мэргэн» и имя его прославлялось. Бурятский писатель А.А. Бальбуров в романе «Поющие стрелы» описывает эти состязания следующим образом: «Однажды Чингисхан, любивший устраивать игры, назначил состязания по стрельбе из лука. На 600 шагов кинул стрелу воин племени хонгодоров по имени Есунхэ... Узнав о том, что победа досталась молодому хонгодору, Чингисхан повелел сделать почетную надпись на камне. До сих пор этот камень прославляет воина Есунхэ из рода хонгодоров, потомка великих охотников, стрелявших через широкие пади» [6. С.312]. Известный востоковед Г.Ц. Цыбиков приводит еще один интересный факт об этом легендарном человеке: «Есунхэ стрелял на 277,5 сажени, а его отец Хасар, брат Чингисхана, попадал в цель на расстоянии 200 сажений» [7. С.178].

После изобретения огнестрельного оружия, патронов, лук оказался вытеснен из воинского и охотничьего инвентаря. Однако за тысячи лет народы сроднились с луком настолько глубоко, что образ лучника стал архетипическим, вошел в мифы, легенды, бурятский эпос. Луки и стрелы хранились в семьях, как святыни и шаманский оберег.

Стрельба из лука как вид спорта развивается с применением многовековых традиций народов мира, самобытных педагогических систем воспитания, распространением лучших образцов лука благодаря межкультурным коммуникациям в течение многих столетий. Процесс развития стрельбы из лука показывает, что общим является то, что лук – величайшее открытие человечества, оружие планетарного масштаба, первоначально служил основным средством добычи пищи и защиты, затем стал важнейшим фактором не только выживания, но и прогресса всего человечества. Кочевая культура была невозможна без охоты и войны, и умение стрелять из лука было обязательным для всех представителей этноса, независимо от пола и возраста. Поэтому можно было бы предполагать, что генетически буряты должны испытывать тягу к этому виду спорта и уметь хорошо стрелять. Такая точка зрения распространена в обществе на

уровне бытового сознания. Однако практика доказывает, что для хороших результатов в стрельбе из лука необходимо, прежде всего, желание спортсмена работать над собой, трудолюбие, настойчивость, выносливость и умение психологически владеть собой в условиях напряжения спортивной борьбы.

Поскольку стрельба из лука была древнейшим изобретением человечества, то все народы Земли обладают так называемой генетической способностью хорошо стрелять из этого оружия. Результаты различных соревнований доказывают, что с одинаковым успехом демонстрируют отличные результаты представители различной этнической принадлежности, что не оставляет ни малейшей возможности для возникновения какого бы то ни было чувства этнического превосходства. Поэтому не удивительно, что ни празднование Сурхарбана, ни навыки изготовления лука, стрел и самой стрельбы из лука не были утрачены, а оказались востребованы при возрождении лука как спортивного оружия. История развития стрельбы из лука в СССР, в России изобилует именами бурятских спортсменов-лучников, занимающих призовые места в разного уровня чемпионатах, кубках, на Олимпиадах, с чьими именами можно познакомиться в Приложении 3 к монографическому исследованию Х-Ц.Д. Гомбожаповой и С.В. Калмыкова [2. С.142-143].

К этому списку можно добавить имена наших прославленных стрелков из лука, за последний олимпийский цикл, начиная с 2016 года. Это многократная чемпионка России, победительница многих международных соревнований в Анталии, Шанхае, Дубае, серебряный призер Олимпийских игр в Рио-де-Жанейро (2016), в командном зачете Инна Степанова; многократный чемпион России и многих международных соревнований, чемпион зимнего и летнего чемпионата и Кубка России (2017), чемпион Кубка Европы, (2017), двукратный чемпион Мира (2015, 2017), в командном зачете, чемпион 2-го этапа Кубка Европы в Чехии (2018), паралимпиец Сергей Хутаков; серебряный призер чемпионата России (2016) в Великих Луках, победительница Кубка Мира в командном зачете в Шанхае (2016), чемпионка России (2017) в Чите, бронзовый призер Кубка Мира (2017) в командном зачете в Берлине, серебряный призер Кубка Мира (2018) в командном зачете Наталья Эрдынеева.

Особенно отрадно в последнее время выступление нашей молодежи в (2017-2018): Гомбоева Светлана - на зимнем первенстве России в Орле – бронзовая медаль, победительница летнего первенства России в Орле, в сентябре в Калининграде на Кубке России стала серебряным призером, в командном зачете – победителем, в октябре на первенстве Мира завоевали серебряную медаль в «миксте»; Батоев Жаргал – победитель чемпионата Сибирского федерального округа (СФО); Санданова Александра – серебряная медаль чемпионата (СФО); Балтаков Цырен – серебряная медаль Всероссийских соревнований «Стрелы Байкала», бронзовая медаль чемпионата Республики

Бурятия (РБ); Цыренов Арсалан – серебряная медаль чемпионата РБ; Дубанова Виктория – чемпионка России (2018) в Ульяновске; Руслан Серебряков – победитель первенства России (2018) в Уфе; Лубсанова Чимита - победительница первенства России (2018) в Уфе.

Причины подобных успехов видятся нам в мировоззрении и мировосприятии восточного человека, детерминированного верованиями, подобными даосизму и синтоизму. В этот же ряд можно поместить и бурятский шаманизм. Все религиозные представления Востока объединяет интровертивное сознание, способность к медитативному сосредоточению, высокой концентрации, понимание единства и гармонии мира природы и задачи человека в этом мире сохранять и преумножать его гармонию. Естественным компонентом здесь является культ предков, связь с которыми, память о которых, ощущение их присутствия и покровительства живущим сохраняется через тысячелетия.

Буддизм, родившийся в Индии в виде школы тхеравады (малого пути спасения), дарующей реализацию лишь ушедшим из мира в монашеские общины и полностью посвятившим себя работе над пробуждением в себе Будды людям, пережил свою трансформацию через рождение школы махаяны. Учение махаяны (широкого пути спасения) открывало возможности для достижения состояния просветления каждому человеку, который встал на путь самосовершенствования, неважно, ушел он от мира или остался в нем. Именно махаяна в форме ламаизма получила распространение в Монголии и на бурятских землях, встретившись с традиционным для этих территорий шаманизмом. Шаманские божества были включены в буддийский пантеон, многие ритуалы и обряды, подвергшись некоторым изменениям, также стали практиковаться буддийскими ламами.

Таким образом, не противореча друг другу, шаманизм и буддизм формировали мировоззрение природоцентричное, нацеленное на единение с миром, на внутреннюю работу над собой, самососредоточение и самосовершенствование, понимание гармонии мира и слияние с ней. Противоречие между шаманизмом и буддизмом кроется в вопросе об отношении к насилию. Буддизм не приемлет насилия. Люди, добровольно вставшие на путь реализации в себе Будды, приняли требование сострадания ко всем живым существам как личное решение, призывание и преисполнились чувством любви и жадой бескорыстного служения. Шаманизм же утверждает необходимость защиты своей земли, земли своих предков от вражеских нашествий, и в этом смысле он способен к насилию.

Поскольку шаманизм – религия, являющаяся в подлинном смысле этого слова мировой, так как нет ни одного народа, миновавшего эту стадию в своем развитии, в религиях Востока мы не увидим единства по вопросам решения проблемы войны и мира. «Лишь появление оружия массового уничтожения побудило приверженцев буддизма высказать более определенно свое отрицательное

отношение к войне. По их убеждению, преодолеть это зло можно, строя свою жизнь на любви к ближнему» [2. С.46], «ибо никогда в этом мире ненависть не прекращается ненавистью, но с отсутствием ненависти прекращается она» [8]. Такое решение проблемы прекращения конфликтов является подлинно нравственным, продиктовано осознанием неизбежности кармы (космического закона морального воздаяния) не только для отдельного человека, но и для общества, страны, человечества в целом, так как индивидуальные кармы сливаются в общую. Стратегия ненасилия требует большей решимости, мужества и терпения, чем насильственная борьба [9].

В любом случае, мы отмечаем способность Востока к медитативному действию, к самоконцентрации, которые помогают спортсмену-лучнику входить в особое состояние сознания, при котором он, как бы сливаясь со своим оружием, способен показывать высокие спортивные результаты, даже не фиксируя строгое выполнение техники стрельбы. Лучник интуитивно чувствует, куда полетит стрела и помогает ей попасть в цель, зачастую нарушая технологию выпуска, поддавая левой рукой, изменяя положение тела.

Мы не можем утверждать, что подобное интуитивное владение луком не присуще другим народам, так как лук в течение тысячелетий был главным оружием всего человечества. Однако стоит согласиться с тем, что с приходом огнестрельного оружия многие народы отказались от использования лука, а на Востоке он сохранил свое значение в традиционной стрельбе, приуроченной к празднованиям смены времен года, как Сурхарбан у бурят. Самый существенный толчок к восстановлению традиционных культур и дальнейшему развитию национальных видов спорта дал международный всебурятский фестиваль культуры «Алтаргана». Кроме того, шаманское видение мира, способность к медитативному сосредоточению также не потеряли своей актуальности в бурят-монгольской традиции.

Думается, что в тренерской работе многие выдающиеся лучники мира прибегают к традиционным способам обучения своих учеников, погружая их в особое состояние сознания и тем самым выводят их на более интуитивное овладение мастерством стрельбы. Этот методический и психологический прием используют тренеры, достигая невероятных успехов. Можно привести множество примеров удачного использования подобных методик, когда спортсмен формирует визуальную трубу, уменьшающуюся к центру мишени, в начале которой он стоит сам во весь рост и понимает, что как бы он ни выпустил стрелу, она из этой никуда не может попасть, кроме как в «десятку». Или, когда спортсмен, слившись с оружием, точно знает, куда попадет его стрела и автоматически делает вынос точно на то расстояние, которого не хватит для попадания в центр мишени.

Нам представляется необычайно важным понимание того, что необходимо в тренерской работе гармонично сочетать методику, технику, нара-

ботанные в мировой практике стрельбы из лука с традиционными этническими приемами воспитания искусного лучника.

Литература

1. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф.; Избранные произведения. В 3-х т. Т. 3. - М.: Политиздат, 1986 – 639 с.
2. Гомбожапова Х-Ц.Д. Развитие, становление и современное состояние стрельбы из лука / Х-Ц.Д. Гомбожапова, С.В.Калмыков. – 2-у изд., доп. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2014. – 148с.
3. Санжеев Г.Д. Монгольская повесть о Хане Харангуй — Москва, 1937. — 172 с.
4. Хангалов М.Н. Зэгэтэ-аба – облава на зверей у древних бурят / М.Н. Хангалов // Собр. соч. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1958. – Т. 1. – 551 с.
5. Сурхарбан – Википедия. Электронный ресурс. Код доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D1%80%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%BD>. Дата обращения: 22.05.2018.
6. Бальбуров А.А. «Поющие стрелы», Бурятское книжное издательство, Улан-Удэ, 1984 г. – 528 с.
7. Цыбиков Г.Ц. Избранные труды. –Т. 2: О Центральном Тибете, Монголии и Бурятии. — Новосибирск: «Наука». Сиб. отделение, 1981. — 240 с.
8. Принципы ненасилия: классическое наследие. Сб. / Отв. ред. В. М. Иванов. М.: Прогресс, 1991. – 233 с.
9. Мантатова Л.В. Стратегия развития: ценности новой цивилизации / Л.В. Мантатова. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 242 с.

Specificity of buryat archery

Gombozhapova Kh.-Th.D.

Buryat State University

The article analyzes the traditions of Buryat archery. Through a brief examination of the history of the development of this type of weaponry among nomadic peoples, the author finds important for modern methods of teaching sports archery from the base. The inherent fusion of the hunter and warrior with his bow, the ability to intuitively sense the flight of an arrow and correct its hit on the target, was lost with the invention of firearms. But bows and arrows were kept in families, like shrines and a amulet, but when the celebration of “Surkharban” was revived, the skills of making and arrow and archery itself were not lost but were in demand when the onion revived as a sporting weapon.

Those people who preserved in their cultural tradition the worship of onions, through shamanistic rituals and rituals, folk festivals carried the ability of meditative concentration on the very act of archery, can achieve great success in this sport. A significant impetus to the restoration of traditional cultures and the further development of national sports was given by the international all-Buryat cultural festivals “Altargana”. Analyzing the development of archery in Buryat society, we can state that on the basis of the experience national archery, the prerequisites for the development of archery by the international rules were established. The author comes to the conclusion that the success of Buryat athletes is largely due to their ability to enter a special state of consciousness in the process of shooting.

Keywords: Archery, hunting, sport, technique, shamanism, Buddhism.

References

1. Engels F. Origin of family, private property and state//Marx K., Engels F.; Chosen works. In 3 t. T. 3. - M.: Politizdat, 1986 – 639 pages.
2. Gombozhapova of H-c. D. Development, formation and current state of archery/H-c. D. Gombozhapova, S.V. Kalmykov. – to the 2nd prod., additional – Ulan-Ude: Publishing house of the Buryat State University, 2014. – 148 pages.
3. Sanzheev G.D. The Mongolian story about Hang Haranggui — Moscow, 1937. — 172 with.
4. Hangalov M.N. of Zegete-Aba – a round-up of animals at ancient drill / M.N. Hangalov//SOBR. соч. – Ulan-Ude: Buryat. prince publishing house, 1958. – T. 1. – 551 pages.
5. Surkharban – Wikipedia. Electronic resource. Access code: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D1%80%D1%85%D0%B0%D1%80%D0%B1%D0%B0%D0%BD>. Date of the address: 5/22/2018.
6. Balurov A.A. "The singing arrows", the Buryat book publishing house, Ulan-Ude, 1984 – 528 pages.
7. Tsybikov G.Ts. Chosen works. – T. 2: About the Central Tibet, Mongolia and Buryatia. — Novosibirsk: "Science". Sib. office, 1981. — 240 pages.
8. Principles of a non-violence: classical heritage. Сб. / Отв. edition V.M. Ivanov. M.: Progress, 1991. – 233 pages.
9. Mantatova L.V. Development strategy: values of a new civilization/L. V. Mantatova. – Ulan-Ude: VSGTU publishing house, 2004. – 242 pages.

Формирование профессионального исполнительского мастерства скрипача средствами произведений Г. Венявского в педагогическом вузе

Дин Хаочуань

аспирант, Институт искусств, Московский педагогический государственный университет, 272738504 @ qq.com

Статья посвящена проблеме формирования профессионального исполнительского мастерства скрипача средствами произведений Г. Венявского в педагогическом ВУЗе. Раскрыты достоинства музыкальных произведений Г. Венявского с точки зрения формирования исполнительского мастерства у студентов. Показаны результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающей эффективность заявленной в исследовании теоретико-методической модели освоения творческого наследия Г. Венявского для развития профессионального исполнительского мастерства скрипача.

Ключевые слова: музыкальная исполнительская деятельность, исполнительское мастерство, профессиональная подготовка музыкантов.

Высокий уровень исполнительского мастерства скрипача является необходимым условием успешности сольной, ансамблевой, оркестровой музыкальной деятельности. Вопросы формирования профессионального исполнительского мастерства скрипача сегодня актуальны не только для теории и практики скрипичного исполнительства, но и для музыкознания в целом.

Выбор произведений Г. Венявского в качестве средства формирования профессионального исполнительского мастерства скрипача не случаен. Г. Венявский – одна из наиболее ярких фигур виртуозно-романтического скрипичного искусства первой половины XIX века. Музыка Г. Венявского вне зависимости от технической сложности, не только требует яркости исполнения и смелости, но актуализирует в студентах музыкальные эмоции и артистизм, позволяет наполнить произведение собственными эмоциональными переживаниями. К. Флеш описывал стиль его музыки как «страстная увлеченность», достигаемая за счет разнообразия музыкальных и технических приемов, жанровых особенностей, которые отражаются в использовании популярных польских народных танцев и мотивов, богатых эмоциональным содержанием, демонстрирующих весь скрипичный потенциал [1].

Изучение произведений Г. Венявского, в которых сочетаются яркая выразительность, лиричность, штриховая техника, позволяют педагогу заложить основы профессионального владения инструментом. Произведения Г. Венявского насыщены глубиной чувств, лиричностью, яркостью выражения, при этом технически виртуозны. Именно его произведения стали неотъемлемой частью скрипичного репертуара благодаря богатству не только технических виртуозных приемов, но и художественных образов. Он стремился раскрывать перед слушателями не внешнюю виртуозность, а богатство эмоционального содержания произведения. Романтически-приподнятый стиль исполнения и авторские сочинения показывали все выразительные и виртуозные возможности скрипки. Эти достоинства творчества Г. Венявского оказали большое влияние на развитие скрипичного искусства.

На современном этапе важнейшей особенностью высшего скрипичного образования в Китае является его многовариантность, учет национальной специфики обучения, дифференциация по видам исполнительского и педагогического образования скрипачей. Европейская музыкальная культура в содержание музыкального образования Китая была включена только в XIX веке. Наряду с

системой консерваторского образования в педагогических университетах Китая сложилась самостоятельная система музыкально-педагогического образования. Методические и организационные подходы к преподаванию специального инструмента в Китае и Российской Федерации имеют ряд отличий, которые делают актуальной разработку теоретико-методической модели освоения студентами КНР творческого наследия Г. Венявского, направленной на адаптацию основных подходов российской скрипичной педагогической школы к условиям КНР.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки музыкантов и музыкальных педагогов, включая студентов КНР в высших учебных заведениях на основе произведений польского композитора Г. Венявского и их место в современной педагогической практике обучения игре на скрипке. Предметом исследования – произведения польского композитора Г. Венявского и их значение в развитии европейской и русской скрипичной педагогической школы. Развитие исполнительского мастерства учащегося-музыканта, в том числе студентов КНР, на основе изучения творчества Г. Венявского.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть жизнь и творчество Г. Венявского в контексте исторического развития французской и российской скрипичных школ.

2. Показать, что русская скрипичная школа, занимающая лидирующие позиции в мире в конце XIX и в XX веке сформировалась под прямым воздействием великого скрипача Генрика Венявского, благодаря преподаванию его в открывшейся Петербургской консерватории, где он вел скрипичный класс.

3. Провести анализ стилистических и штриховых особенностей произведений Г. Венявского и привести примеры работы над ними.

4. Выработать теоретико-методическую модель освоения творчества Г. Венявского в педагогическом ВУЗе, в том числе ВУЗов КНР.

5. Подготовить и провести экспериментальную работу по освоению творчества Г. Венявского студентами педагогического ВУЗа, зафиксировать ее результаты, сделать выводы.

6. Обосновать необходимость изучения произведений Г. Венявского в скрипичном классе музыкальных учебных заведений, обязательное их включение в индивидуальный план каждого обучаемого для обеспечения высокого уровня подготовки музыкантов-скрипачей, особенно будущих педагогов.

Целью теоретико-методической модели освоения студентами КНР творческого наследия Г. Венявского является формирование профессионального исполнительского мастерства, представлений о методических основах исполнения его произведений, объемного представления о жизни и творчестве композитора на основе многоаспектного подхода, включающего в себя:

- педагогическую интерпретацию российского опыта с учетом китайских музыкально-педагогических традиций и национальных особенностей менталитета;

- формирование целостного представления о европейском и российском культурно-историческом контексте как основы для понимания биографических фактов и художественно-эстетических устремлений композитора,

- соблюдение баланса знания его музыки и знаний о правилах ее технического воплощения на инструменте;

- единство исполнительского и теоретико-аналитического подходов к содержанию, композиции, жанровой и стилевой атрибуции осваиваемых музыкальных произведений.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности разработанной теоретико-методической модели освоения творческого наследия Г. Венявского со студентами КНР проводился на музыкальных факультетах Московского государственного педагогического университета (МПГУ) и Аньхойского педагогического университета. В нем принимали участие студенты и преподаватели музыкального факультета кафедры музыкальных инструментов МПГУ, инструментальной кафедры Аньхойского педагогического университета (КНР). Участниками эксперимента стали российские и китайские студенты, обучающиеся в МПГУ по программам бакалавриата и магистратуры. Они были разделены на две группы. В первую, экспериментальную группу вошли китайские студенты I и II курсов магистратуры. Вторую, контрольную группу составили российские студенты III и IV курса бакалавриата. В обеих группах проводились опросы на констатирующем и на контрольном этапах. В качестве дополнительных испытуемых в контрольной группе были привлечены студенты I и II курсов магистратуры Аньхойского Педагогического Университета. Таким образом, результаты экспериментальной проверки теоретико-методической модели основываются на перекрестном сравнении показателей экспериментальной и контрольной групп китайских и российских студентов МПГУ и контрольной группы китайских студентов Аньхойского педагогического университета, что повышает достоверность полученных выводов.

Формирующий эксперимент включал в себя изучение студентами экспериментальной группы исторического материала по развитию скрипичной школы XIX века, изучение методических трудов известных исполнителей и педагогов. Основное время уделялось занятиям на скрипке – подготовке к исполнительско-педагогической деятельности. Большое значение придавалось умениям правильно работать над музыкальным текстом, развитию беглости, чувства ритма, музыкального движения. Единая структура занятий обусловила подбор следующих приемов обучения: побуждения, убеждения средствами музыкального инструментального материала для подготовки к концертной деятельности на основе индивидуального подхода к каждому студенту. Были внедрены такие методы, как стимулирование студентов к музыкальной деятельности, изучения методических трудов российских и зарубежных скрипичных педагогов, создания поисковых ситуаций, побуждающих к творческим действиям, переноса полученных знаний, умений навыков в творческую дея-

тельность. При подготовке студентов к концертной деятельности наиболее эффективными были приемы прямого показа педагогом, рассказа, объяснения, иллюстрирования, анализа музыкально-исполнительской деятельности, обсуждения и оценки их самими студентами. Выразительный показ педагога занимал одно из ведущих мест в системе развития художественно-образных представлений и творческих способностей студентов в эксперименте. Он стал основой формирования правильных представлений о музыкальной, творческой, исполнительской деятельности. Таким образом, объяснительно-иллюстративный метод, его индивидуально-творческое применение дают возможность осуществлять планомерное формирование исполнительской культуры учащихся-музыкантов.

В экспериментальной работе применялись различные доступные для студентов виды деятельности: домашние занятия и занятия в классе, выступления на концертах, экзаменах и зачетах, игра в ансамбле, обсуждение с педагогом методических особенностей разных технических приемов. В процессе занятий осуществлялась непосредственная подготовка студентов к музыкальной исполнительской деятельности – работа с педагогом над инструментальным произведением, погружение студентов в полноценную музыкальную творческую деятельность, самостоятельное использование опыта музыкально-творческой деятельности, реализация своих музыкальных способностей в самостоятельной исполнительской деятельности.

Разработана примерная последовательность работы со скрипичным произведением Г. Венявского:

1. Вступительное слово о произведении – его характер, стиль, содержание, история создания, установка на первое слуховое восприятие.

2. Первое музыкальное представление произведения, знакомство с музыкальной стороной: особенностями мелодии, ритма, деления на музыкальные фразы.

3. Проверка понимания студентами содержания произведения.

4. Повторное прослушивание произведения, опора на текст.

6. Чтение текста произведения с дальнейшей работой над звуком и интонаций.

7. Освоение технических особенностей и обсуждение с педагогом (работа проводилась с опорой на текст нотного материала).

8. Включение в работу инструктивного материала, развивающие виды техники изучаемого произведения.

На занятиях использовались: музыкальный инструмент, аудио и видеозаписи, литературные и художественные произведения, иллюстрации, нотный материал.

Контрольные группы китайских студентов МПГУ и Аньхойского университета занимались по двум разным моделям. Первая – по традициям российской скрипичной школы с добавлением экспериментальной авторской разработки. Вторая – по принятым традиционным учебным методикам КНР. Китайские учащиеся Аньхойского университета получили те же

задания для самостоятельной работы, что и студенты экспериментальной группы: им предлагалось изучить определенное произведение и ответить на перечень вопросов из заданного списка.

В ходе опытно-экспериментальной работы получена динамика исполнительского мастерства студентов экспериментальной и контрольных групп (см. Рис. 1).

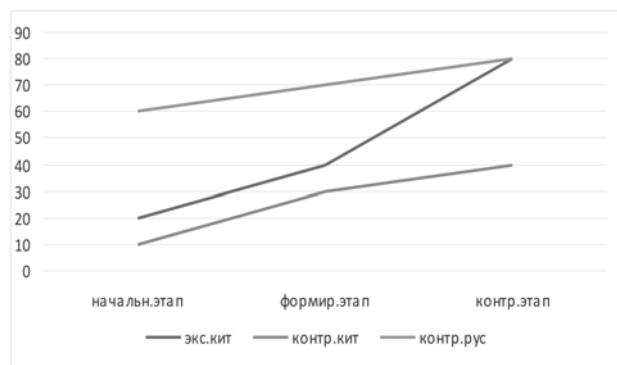


Рис. 1. Динамика исполнительского мастерства студентов экспериментальной и контрольных групп

Результаты исследования динамики исполнительского мастерства студентов исследуемых групп позволили сделать следующие выводы:

- студенты экспериментальной группы, в отличие от студентов контрольной группы китайских студентов, накопили определенный багаж музыкальной памяти, научились образно воспринимать музыкальное произведение и исполнять, точно воспроизводя замысел композитора, ритмический рисунок, образ и характер музыкального произведения;

- значительно улучшились технические, музыкальные и исполнительские навыки студентов;

- появилась самостоятельность мышления и выражения своих художественно-образных представлений;

- студенты научились правильно анализировать свое исполнение в своей самостоятельной работе дома, видеть свои ошибки и разумно оценивать свои достижения в музыкально-исполнительской деятельности;

- в работе над скрипичным произведением у студентов отмечена свобода, творческий подход, понимание смысла музыкального произведения, заинтересованность к данному виду деятельности, желание достичь успеха, реализовывая в полной мере свои музыкальные способности.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1) реализация заявленной в исследовании теоретико-методической модели позволило существенно повысить эффективность освоения инструмента на произведениях Г. Венявского;

2) многоаспектный подход к изучению творческого наследия композитора, включающий в себя изучение исторического контекста, биографических данных, системы жанров, стилевых средств и музыкальных произведений, методических основ

исполнения должен опираться на четко структурированную подачу материала;

3) развитие системного мышления студентов способствует лучшему освоению музыкального материала в сжатые сроки, предполагающего способность учащихся к обобщению, самостоятельному рассуждению и творческому преобразованию имеющихся знаний;

4) для формирования целостного представления студентов о музыкальном произведении, жанре, композиторском творчестве, стиле, эпохе важно соблюдение баланса знаний о музыке и знания музыкального материала;

5) в преподавании специального инструмента значительно большее внимание следует уделять личностному подходу, соотносящемуся с индивидуальностью учащихся во всей совокупности его профессионально-личностных, возрастных, психологических, национальных и прочих особенностей;

6) плодотворность и действенность разработанной теоретико-методической модели основаны на работе с мотивационно-ценностными установками, стимулирующими личностно-заинтересованное отношение студентов к изучаемому произведению, их творческую активность и желание расширить и углубить свое представление о музыкальном искусстве.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы была подтверждена эффективность заявленной в исследовании теоретико-методической модели освоения творческого наследия Г. Венявского для развития профессионального исполнительского мастерства скрипача.

Литература

1. Берляничик, М. О развитии культуры мелодического интонирования в процессе воспитания скрипача (вопросы методологии и теории) / М. Берляничик // Вопросы смычкового искусства: межвузовский сборник трудов. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1980. – Вып. 49. – С. 46–79.

2. Берляничик, М. Пути активизации интонационно-мелодического мышления начинающего скрипача / М. Берляничик // Вопросы музыкальной педагогики: сборник статей. – М.: Музыка, 1980. – Вып. 2. – С. 29–59.

3. Брон, З. Н. Двойные флажолеты (пути рационализации игровых приемов) / З. Н. Брон // Вопросы смычкового искусства: межвузовский сборник трудов. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1980. – Вып. 49. – С. 115–119.

4. Брусиловский, А. Каждый урок был неповторим / Александр Брусиловский // Омская правда – Намедни. – 2011. – 9 марта. – С. 12.32. Вальтер В.Г. Как учить игре на скрипке. Изд. 3. — Спб., 1910.

5. Гвоздев А.В. Основы исполнительской техники скрипача: Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. Новосибирск: Новое, гос. консерватория (академия) им. М. И: Глинки, 2004; - 208 с.

6. Гинзбург, Л., Григорьев, В. История скрипичного искусства / Л. Гинзбург, В. Григорьев. – М.: Музыка, 1990. – Вып. 1 – 285 с.

7. Григорьев В.Ю. О взаимоотношении традиций и новаторства в скрипичной школе Московской консерватории // Современные проблемы музыкально-исполнительского искусства. М.: Изд-во МГК им. П.И. Чайковского, 1988.-С. 3-14.

8. Флеш К. Искусство скрипичной игры. Художественное исполнение и педагогика. – М.: Классика-XXI, 2007 – 304 с.

9. Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V., Balakhnina L.V. Regional cultural centers and artistic schools of Siberia at the turn of the 21st century as a part of the information system in the educational process // Espacios. 2018. Т. 39. № 2. С. 20.

10. Куксин И.Н. Проблемные аспекты, влияющие на качество современного профессионального юридического образования // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 74-77.

11. Сысоева Е.В. Актуальные направления деятельности учебных заведений в период модернизации отечественного образования в России // Транспортное дело России. 2015. № 12. С. 35.

Development of professional performance skills of violinist means works by Wieniawski in the pedagogical University Ding HaoChuan

Moscow state pedagogical University

The article is devoted to the problem of formation of professional performing skills of violinist by means of works by G. Venyavsky in pedagogical University. The advantages of G. Venyavsky's musical works from the point of view of formation of students' performing skills are revealed. The results of experimental work confirming the effectiveness of the theoretical and methodological model of development of creative heritage of G. Venyavsky for the development of professional performance skills of the violinist stated in the study are shown.

Key words: musical performing activity, performing skills, professional training of musicians.

References

1. Berlyanchik, M. On the development of culture melodic intoning in the process of education of a violinist (methodology and theory) / M. Berlyanchik // string art: interuniversity collected papers. – М.: gmpi them. Academy of music, 1980. - Issue. 49. – Pp. 46-79.
2. Berlyanchik, M. enhancing intonational-melodic thinking a beginner violinist / M. Berlyanchik // Problems in music pedagogy: collection of articles. - М.: Music, 1980. - Issue. 2. - P. 29-59.
3. Bron, Z. N. Double flageolets (ways to streamline methods of game) / Z. N. Bron // string art: interuniversity collected papers. –М.: gmpi them. Academy of music, 1980. - Issue. 49. – Pp. 115-119.
4. Brusilovsky, A. Each lesson was unique / Alexander Brusilovsky / Omsk truth – the other day. - 2011. March 9th. - P. 12.32. Walter V. G. how to teach violin. Ed. 3. — SPb., 1910. - 68 p.
5. Gvozdev A. B. the basics of the violinist's performing technique: educational and methodical manual for students of higher educational institutions. Novosibirsk: New state Conservatory (Academy). M. I: Glinka, 2004; - 208 p.
6. Ginzburg, L., Grigoriev, V. history of violin art / L. Ginzburg, V. Grigoriev. - М.: Music, 1990. - Issue. 1-285 p.
7. Grigoriev V. Y. About the relationship between tradition and innovation in the violin school of the Moscow Conservatory // Modern problems of musical performing art. М.: publishing house of Moscow state Conservatory. P. I. Tchaikovsky, 1988.-S. 3-14.
8. Flash K. the art of the violin game. Artistic performance and pedagogy. – М.: Klassika-XXI, 2007 – 304 p.
9. Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V., Balakhnina L.V. Regional cultural centers and artistic schools of Siberia at the turn of the 21st century as a part of the information system in the educational process // Espacios. 2018.Vol. 39. No. 2. P. 20.
10. Kuskun I.N. Problematic aspects affecting the quality of modern professional legal education // Values and meanings. 2014. No. 2 (30). S. 74-77.
11. Sysoeva E.V. Actual directions of activity of educational institutions during the modernization of domestic education in Russia // Transport business of Russia. 2015. No. 12. P. 35.

Проблемы организации деятельности студенческих спортивных клубов в высших учебных заведениях (на примере БФУ им. И. Канта)

Жданович Дмитрий Олегович

аспирант, Педагогический институт, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», DZHdanovich@kantiana.ru

Пельменев Виктор Константинович

д-р пед. наук, проф., кафедра теории и методики физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» VPelmenev@kantiana.ru

В своей повседневной деятельности студенческие спортивные клубы постоянно сталкиваются с рядом объективных трудностей, без преодоления которых невозможно наладить эффективную работу со студентами, обучающимися в ВУЗе. В статье освещаются основные проблемы, возникающие в процессе деятельности студенческого спортивного клуба высшего учебного заведения и пути их решения. Кроме того раскрываются основные функции деятельности клуба, такие как вовлечение студентов в спортивную жизнь высшего учебного заведения, подготовка судей по основным видам спорта представленным в клубе, а так же подготовка спортивных волонтеров для помощи в организации и проведения мероприятия. Так же приведены результаты опроса трехсот студентов, обучающихся более чем в двадцати высших учебных заведениях по всей России, отражающие их информированность об организации физкультурно-спортивной работы, а так же о деятельности студенческих спортивных клубов в их учебных заведениях. Автор делится позитивным опытом эффективного управления клубом на примере БФУ им. И. Канта.

Ключевые слова: студенческий спортивный клуб, проблемы деятельности, источники финансирования, эффективное управление, информирование студентов

Студенческий спортивный клуб – это общественное, добровольное объединение субъектов в образовательном пространстве вуза, способствующее их активному включению в реализацию потребности вести здоровый образ жизни, приобретению социального опыта по формированию ответственного отношения к здоровью как ценности [3]. Данная организация, призванная развивать студенческий спорт в университете, как массовый, так и спорт высших достижений [4].

Анализ публикаций ряда авторов ([3],[1]) указывает, что организация деятельности спортивного клуба при высшем учебном заведении, способствует не только приобщению студенческой молодежи к ЗОЖ, но и росту уровня социальной адаптации учащихся.

Однако в своей деятельности студенческие спортивные клубы постоянно сталкиваются с рядом объективных трудностей, без преодоления которых невозможно наладить эффективную работу с молодежью.

Одной из главных проблем студенческого спортивного клуба является финансирование его деятельности. Объем выделяемых средств на работу клуба может полностью покрывать его запланированные расходы, а может быть недостаточным. Даже в случае достаточного финансирования студенческий спортивный клуб должен развиваться, что влечет за собой новые расходы на его деятельность.

В любом случае руководству клуба помимо бюджетных средств следует широко использовать возможности повышения доли внебюджетного финансирования, в том числе, привлечения спонсоров и партнеров, получение грантов и другие средства.

Снижение доли бюджетного финансирования науки и образования является объективной реальностью в современных экономических условиях. Государство поощряет развитие в вузах предпринимательской деятельности поступления дополнительных средств от которой можно вкладывать в развитие материально-спортивной базы вуза. Высшие учебные заведения в ближайшем будущем должны трансформироваться в организации, работающие на рыночных принципах [5].

Студенческий спортивный клуб БФУ им. И. Канта ведет активную работу по привлечению внебюджетных средств для решения своих уставных задач. Еще в 2015-2016 учебном году соотношение бюджетных и внебюджетных источников финансирования клуба находилось в соотношении 90% к 10%. Уже в 2016-2017 учебном году актив-

ная работа клуба по поиску внебюджетных источников финансирования дала свои плоды: доля внебюджетных средств выросла до 20%, а уже в текущем году студенческий спортивный клуб БФУ им. И. Канта должен приблизиться к отметке 25% средств, получаемых из внебюджетных источников финансирования.

На сегодняшний день БФУ им. И. Канта, как и большинство крупных высших учебных заведений имеют материально-техническую базу, позволяющую студентам заниматься различными видами спорта. Проблемы возникают при обеспечении спортсменов профессиональным инвентарем и снаряжением, а также при финансировании участия спортсменов в соревнованиях. Доля расходов, связанная с участием в различного рода турнирах нередко достигает 75% от общих затрат на развитие того или иного вида спорта.

В связи с этим, недостаточное финансирование можно считать основным фактором сдерживающим развитие студенческого спорта в целом.

Важное место в системе развития и функционирования студенческого спортивного клуба является привлечение и сохранения студенческого актива. Опрос учащихся различных высших учебных заведений России показал, что большинство студентов (58,2%) знают, что в их образовательной организации функционирует студенческий спортивный клуб. При этом 37,5% опрошенных, не имеют представления о том, в чем же заключается деятельность студенческого спортивного клуба, что связано с неэффективным информированием студентов.

Наиболее действенным каналом распространения информации в студенческой среде о деятельности студенческого спортивного клуба являются интернет – ресурсы. Так, 60,7% опрошенных студентов получают информацию о деятельности клуба через социальные сети (54,7%) и официальные сайты учебных заведений (6%). Данный факт указывает на необходимость активного освоения интернет – пространства путем создания тематических сообществ в наиболее популярных среди студенческой молодежи социальных сетях, данная проблема эффективно решается в БФУ им. И. Канта.

В своей деятельности, студенческий спортивный клуб БФУ им. И. Канта «Пламя Кантианы» проводит множество мероприятий спортивно-массовой и оздоровительной направленности, организует работу 10 досуговых секций по видам спорта, в которых занимаются более 300 студентов. В вузе организована работа клубов по наиболее популярным видам спорта: футбол, баскетбол, волейбол, туризм, спортивные единоборства, велоспорт.

Важной функцией деятельности студенческого спортивного клуба БФУ им. И. Канта является не только вовлечение студентов в спортивную жизнь вуза, но и их привлечение к волонтерской деятельности, которая включает в себя помощь в организации спортивно-массовых, досуговых и спортивных мероприятиях как внутри вуза, так и за его

пределами. Для этого при клубе организован волонтерский центр, силами которого осуществляется набор и подготовка потенциальных волонтеров, которые могут обучиться в школе спортивных арбитров, после окончания которой они получают судейскую книжку и могут обслуживать спортивные соревнования в качестве судьи. В медиа-группе студенты обучаются навыкам составления фото- и видеоотчетов, написания информационных статей по спортивной тематике.

Подобный подход к организации работы студенческого спортивного клуба позволяет вовлекать в его работу не только здоровую и физически подготовленную молодежь, но и учащихся, не имеющих спортивного опыта, а также испытывающих проблемы со здоровьем.

Увеличение количества направлений деятельности клуба влечет за собой проблему выбора студентами того или иного вида деятельности.

Доля студентов, прекративших свою деятельность в клубе после первого года обучения может достигать 70% по направлениям, не связанным с занятиями в спортивных секциях и 15% среди лиц, непосредственно занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью.

В 2017 году на базе БФУ им. И. Канта начат эксперимент по внедрению практики тестирования предрасположенности к тому или иному виду деятельности в рамках студенческого спортивного клуба. Данный эксперимент призван уменьшить количество студентов, решивших прекратить свою активную деятельность в клубе по тем или иным причинам. На данный момент уже можно констатировать значительное снижение «отсева» студентов после первого года своей деятельности в клубе.

Среди причин отказа студентов от активной физкультурно-спортивной деятельности, а также от иных видов деятельности непосредственно связанных с работой спортивного клуба следует выделить потребность современной молодежи в дополнительном заработке. Следует отметить, что необходимость трудоустройства, все более проявляющаяся в последние годы, имеет негативное отражение не только на внеучебной деятельности студентов, но и на их академической успеваемости.

К сожалению, на данном этапе развития студенческого спорта, невозможно гармоничное совмещение спортивной деятельности и дополнительного заработка от ее плодов.

Опыт работы студенческого спортивного клуба БФУ им. И. Канта показал, что для преодоления проблем, возникающих в ходе его функционирования необходим постоянный поиск внебюджетных источников финансирования, а также развитие организации с учетом потребностей молодежи в самореализации.

Приведенные выше факты указывают на всевозрастающую роль студенческих спортивных клубов в организации досуга студенческой молодежи, выступающих при этом в роли мощного социализирующего фактора.

Литература

1. Меньшов И.В. Гуманитаризация образовательной среды как важное условие социальной адаптации студентов /И.В.Меньшов // Гуманитарный вектор. – 2015. - 1 (41). - С. 62- 66.

2. Никулин А.В. Реализация возможностей спортивного клуба по формированию здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза /А.В. Никулин// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, Ч. 13, № 1. – 2007. - С. 28-31.

3. Никулин А.В. Спортивный клуб как фактор формирования здорового образа жизни в образовательном пространстве вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А.А. Никулин.- Москва, 2008.- 165 с.

4. Раскин Е.О. Студенческий спортивный клуб. Начало. Методическое пособие по созданию и развитию студенческого спортивного клуба /Е.О. Раскин, Д.Ю. Русанов, Ю.М. Мокрецова, А.Л. Итин. – СПб: Университет ИТМО, 2016. – 84 с.

5. Чулков А.С. Проблемы финансирования учреждений образования и науки в период бюджетной реформы и пути их решения /А.С. Чулков //Финансы и кредит № 7 (583). - 2014, С. 52-60.

6. Шуайбова М.О. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи в условиях реформы высшего профессионального образования/М.О. Шуайбова//Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, № 4 (21) – 2012. – С. 103-107.

Problems of organizing the activity of student sports clubs in higher educational institutions (on the example of the Kant State University)

Zhdanovich D.O., Pelmenov V.K.

Immanuel Kant Baltic Federal University

Students sport clubs usually face a range of objective difficulties in their everyday life activity. It is impossible to work with the youth who studies in the university without overcoming them. The main problems which are arising in the process of the activity of higher education institutions' students sport clubs and ways of their solutions are exposed in the article. Besides, the main functions of club activity are covered in this article such as involving students in sport life of higher educational institute, preparing of referees for major kinds of sport, which are presented in the club, and training sports volunteers for help in organization and holding the events. There are polls' of 300 students, who study more than in 20 institutes of higher education throughout Russia, showing their information awareness about physical culture and sports activities in educational institutions. The author shares his positive experience of effective management using IKBFU as an example.

Key words: student sport club, problems of activity, the sources of financing, effective management, students' information awareness.

References

1. Menshov I.V. Humanitarization of the educational environment as important condition of social adaptation of students / I.V. Menshov//Humanitarian vector. – 2015. - 1 (41). - Page 62 - 66.
2. Nikulin A.V. Realization of opportunities of sports club for formation of a healthy lifestyle in educational space of higher education institution / A.V. Nikulin//the Messenger of the Kostroma state university. Series: Pedagogics. Psychology. Sotsiokinetika, P. 13, No. 1. – 2007. - Page 28-31.
3. Nikulin A.V. Sports club as a factor of formation of a healthy lifestyle in educational space of higher education institution: thesis... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / A.A. Nikulin. - Moscow, 2008. - 165 pages.
4. Raskin E.O. Student's sports club. Beginning. A methodical grant on creation and development of student's sports club / E.O. Raskin, D.Yu. Rusanov, Yu.M. Mokretsova, A.L. Itin. – SPb: ITMO university, 2016. – 84 pages.
5. Chulkov A. S. Problems of financing of institutions of science and education during the budgetary reform and a way of their decision/Ampere-second. Chulkov//Finance and credit No. 7 (583). - 2014, S. 52-60.
6. Shuaybova M.O. Formation of a healthy lifestyle of student's youth in the conditions of reform of higher education / M.O. Shuaybova//News of the Dagestan state pedagogical university. Psychology and pedagogical sciences, No. 4 (21) – 2012. – Page 103-107.

Социальное проектирование как средство гражданского воспитания студентов

Меклеева Валентина Михайловна

аспирант, кафедра педагогики, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», mekleeva-vm@mail.ru

Хазыкова Тамара Саранговна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова», tschazikova@yandex.ru

Статья посвящена проблеме гражданского воспитания студенческой молодежи. Раскрыта сущность и содержание гражданского воспитания с позиции различных теоретических подходов. Показано, что эффективным средством гражданского воспитания студентов выступает социальное проектирование, которое обеспечивает активное участие студентов в социальных проектах, нацеленных на решение социально значимых проблем. Раскрыты технология социального проектирования, его специфика и положительные эффекты с позиции достижения целей гражданского воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданская воспитанность, проект, социальное проектирование.

Гражданское воспитание студенческой молодежи является приоритетной задачей государственной образовательной политики, что отражено в ФГОС ВПО, в государственной программе «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Согласно нормативным документам гражданское воспитание нацелено на воспитание гражданственности в духе уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, к семье, бережное отношение к историческому и культурному наследию народов России.

Актуальность гражданского воспитания студенческой молодежи обусловлена спецификой студенчества, которая является социальной группой, формирующейся из различных социальных образований общества. Студенческая молодежь характеризуется специфическим социальным поведением и возрастными-психологическими особенностями. Для студенчества ведущей жизненной задачей является профессиональная подготовка и профессионально-личностное развитие в процессе обучения в вузе. На этапе обучения в вузе студенческая молодежь включена в широкий контекст социального взаимодействия, как внутри образовательного пространства вуза, так и с различными социальными институтами. Поэтому специфической чертой студенчества является высокая интенсивность коммуникативной деятельности, которая опосредована такими возрастными-психологическими особенностями, как поиск личностно-значимых жизненных ценностей, стремление к осознанию и принятию общественно значимых ценностей, формирующих гражданскую позицию молодых людей [9].

Проблема гражданского воспитания студенческой молодежи требует осмысления таких базовых понятий как «гражданин» и «гражданское воспитание». Раскроем некоторые определения данных понятий. Согласно Л.С. Белозеровой гражданином является цивилизованный, обладающий политическими правами член государства и общества, сознательно сочетающий личные и общественные интересы, обладающий чувством гражданской ответственности, который стремится к участию в государственных и общественных делах, в соответствии со своими правами и обязанностями [1]. Гражданское воспитание определяется учеными по-разному. С позиции целостной системы мульт-

тикультурного образования Р.Г. Макаров определяет гражданское воспитание как создание единого поля мультикультурной образовательной среды в целях воспитания у молодого поколения гражданственности, чувства патриотизма, формирования национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов России и всего мира [6]. Гражданское воспитание как составная часть воспитательного процесса определяется И.А. Тютковой. Целью гражданского воспитания, согласно автору, является формирование гражданственности, которое рассматривается как интегральное образование личности, определяющее осознание человека себя как юридически, социально и нравственно дееспособным [8]. С позиции деятельностного подхода как вид целенаправленной духовно-практической деятельности по формированию гражданской сознательности, активности, ответственности и других социально значимых качеств личности, ее готовности и способности к созидательному преобразованию действительности определяет гражданское воспитание В.И. Лутовинов [5, с. 56]. В качестве результата гражданского воспитания, по мнению Т.П. Осиповой, выступает гражданская воспитанность личности. Она определяется автором как многокомпонентный феномен, интегрирующий в себе индивидуально и социально значимые качества личности как субъекта общественных отношений [7].

Совершенствование гражданского воспитания студентов требует обогащения его содержания, применения эффективных форм, методов и средств воспитательной деятельности. В качестве инновационного метода, отвечающего современным требованиям отечественного образования, выступает метод проекта, который достаточно широко используется в современном высшем образовании. Его понимают как педагогическую технологию (Е.С. Полат), как метод обучения (А.Н. Щукин, Э.Г. Азимов); как способ организации самостоятельной деятельности студентов (З.Х. Боталева), как процесс и результат проектной деятельности (Л.П. Закиева, В.И. Курбатов, Л.З. Меркулова, Е.В. Яковлев и др.), в процессе выполнения которой создается новый способ решения актуальной проблемы посредством последовательной реализации операций планирования, поиска, выявления и оформления результатов решения, а также его рефлексии. Характеризуя метод проекта И.В. Буркова отмечает, что он всегда «направлен на достижение конкретной цели, включает в себя координированное выполнение взаимосвязанных действий, имеет ограниченную протяженность во времени; в определенной степени неповторим и уникален» [2, с. 8].

Эффективным методом гражданского воспитания студенческой молодежи является социальное проектирование, которое обеспечивает активное участие студентов в социальных проектах, нацеленных на решение социально значимых проблем. Т.И. Кобелева определяет социальное проектирование как специфическую созидательную дея-

тельность по научно обоснованному выявлению вариантов развития социальных процессов и явлений [4]. Социальное проектирование предполагает включение студентов в самостоятельную, координируемую преподавателем деятельность по решению социально значимой проблемы во взаимодействии с представителями органов власти, с общественными организациями и социальными партнерами. В процессе решения социально значимой проблемы расширяются знания, умения и навыки студентов о государстве, гражданском обществе, о правах и обязанностях гражданина, формируется ценностное отношение к разным социальным группам и гражданам, к самому себе как гражданину. В социальном проектировании ведущей формой работы является групповая работа, которая позволяет развивать навыки совместной коллективной творческой деятельности.

Для успешной реализации социального проекта студенты должны обладать определенными навыками и умениями проектной деятельности, связанные с целеполаганием, планированием, организацией групповой работы, решением проблемы, презентацией и рефлексией результатов работы. В ходе реализации социальных проектов студенты овладевают навыками проведения и обработки простейших социологических исследований, деловой переписки, ведения переговоров с представителями общественности и органов государственной власти, работы со средствами массовой информации. В процессе групповой деятельности при выполнении социальных проектов у студентов появляется опыт организации работы в малых группах, формируются умения отстаивать свою точку зрения, используя систему доказательств, проводить дискуссии и дебаты, осуществлять рефлексиию.

Эффективность социального проектирования гражданской направленности обусловлена характером распределения ролей участников педагогического процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия педагога и студентов. По мнению Т.И. Кобелевой, в процессе социального проектирования на всех этапах проектной деятельности педагог выступает, с одной стороны как координатор, организуя и обеспечивая этапы реализации социального проекта, а с другой – является равноправным членом рабочей группы, реализующей социальный проект, нацеленный на гражданское воспитание студентов. Важными характеристиками субъект-субъектных отношений между педагогом и студентами в процессе социального проектирования является личностно значимое взаимодействие, в котором педагог и студенты превращаются в активных участников совместной деятельности по позитивному преобразованию социальной действительности [4].

Большой развивающий потенциал имеют социальные проекты, реализуемые на основе межкультурного взаимодействия студентов разных стран, например, в рамках молодежных фестивалей. Молодые люди разных стран участвуют в дискуссиях и дебатах по глобальным социальным проблемам

современности, например, «Ребенок и его права в развивающихся странах», «Образование в Европе», «Международные и межнациональные конфликты» и др. Студенты находятся в ценностно-смысловом пространстве диалога культур со своими сверстниками из других стран. Это позволяет молодым людям реализовать уникальную возможность по применению языковых знаний в условиях многоязычия в реальной ситуации социально значимого общения. Молодые люди получают возможность реализовать свои личные, гражданские качества и гражданскую ответственность, проявить понимание, терпимость, уважение к представителям иных культур, учатся доверию, учатся слышать и понимать своих ровесников из других стран. Разработка и презентация социальных проектов проходит в различных формах: в групповой работе и в общекомандных дискуссиях, мастер-классах, на экскурсиях, прогулках, на совместных вечерах и развлекательных мероприятиях, в интерактивных программах. Проектные задания выполняются и в культурно-досуговой деятельности: во время посещения музеев, экскурсий или прогулок по городу. Эмоционально насыщенной формой работы по реализации проектной деятельности гражданской направленности среди студенческой молодежи из разных стран является презентация совместных студенческих социально значимых проектов на разных языках.

Реализация цели гражданского воспитания студентов в процессе осуществления социальных проектов будет успешной при соблюдении определенного комплекса педагогических условий, к которым относятся:

- включение студентов в социально-значимые проекты;
- поэтапное формирование отношения студента к себе как субъекту общественных отношений и как к гражданину своей страны;
- вариативность педагогических приемов, методов и форм работы, используемых в проектной деятельности [3].

Реализации этих условий обуславливает успешность социального проектирования, которая характеризуется не только качеством выполняемых студентами социальных проектов, но и ростом их творческой и гражданской активности. Как отмечает Т.И. Кобелева в процессе осуществления социального проектирования у студентов появляются предметный и отношенческий результаты деятельности. Предметный результат социального проектирования достигается в процессе выполнения алгоритма действий и воплощается в социальном продукте, например, социальная реклама, благотворительная акция. Отношенческий результат отражает позитивные личностные изменения, определяющие гражданскую позицию студентов в процессе выполнения деятельности по разработке и реализации социального проекта [4, с. 70].

Таким образом, социальные проекты гражданской направленности формируют у студентов гражданскую позицию, социальную ответственность, чувство гордости за свою страну, актуализируют ценности отечественной культуры, способствуют приобретению опыта продуктивного взаимодействия с различными социальными группами.

Литература

1. Белозерова Л.С. Гражданское воспитание старших подростков в творческой деятельности туристических объединений: дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2006. - 187 с.
2. Буркова И.В. Метод сетевого программирования в задачах управления проектами: дис. ... д-ра техн. наук.- М., 2012. - 181 с.
3. Зёлко А.С., Бажин К. С. Проектная деятельность как способ развития социальной активности студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 4706–4710.
4. Кобелева Т.И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования: дис. ... канд. пед. наук. - Самара, 2006. - 186 с.
5. Лутовинов В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. - 2006. - № 5. - С. 52-59.
6. Макаров Р.Г. Гражданское воспитание учащихся учреждений среднего профессионального образования в мультикультурной образовательной среде: диссертация ... кандидата педагогических наук.- Астрахань, 2008. - 193 с.
7. Осипова Т.П. Гражданское воспитание старшеклассников в процессе познания своей страны и стран мира: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. - Кострома, 2003. - 19 с.
8. Тютюкова И.А. Генезис идеи гражданского воспитания в истории педагогики // Научно-методические проблемы гражданского и патриотического воспитания: Сб. науч. статей. – Коломна, 2001. – С. 5-12.
9. Шиндряева И.В. Социокультурные изменения ценностных экспектаций студенческой молодежи в рамках поколенческого подхода: региональный аспект: диссертация ... кандидата социологических наук. – Волгоград, 2017. - 158 с.
10. Сысоева Е.В. Актуальные направления деятельности учебных заведений в период модернизации отечественного образования в России // Транспортное дело России. 2015. № 12. С. 35.
11. Егоров В.Г., Савина О.В. Общая культурно-цивилизационная основа - фактор реинтеграции постсоветского сообщества // Научно-аналитический журнал Обозреватель - Observer. 2012. № 12 (275). С. 42-51
12. Павленко В.Б., Штоль В.В. Проект "Глобализация": роль и место во всемирно-историческом процессе // Научно-аналитический журнал Обозреватель - Observer. 2013. № 4 (279). С. 006-026.

Social design as a means of civil education of students Mekleeva V.M., Khazykova T.S.

Kalmyk state University. BB Gorodovikov

The article is devoted to the problem of civil education of students.

The essence and content of civic education from the position of different theoretical approaches are revealed. It is shown that an effective means of civil education of students is social design, which provides active participation of students in social projects aimed at solving socially significant problems. The

technology of social design, its specificity and positive effects from the position of achieving the goals of civil education of students.

Key words: civic education, civic education, project, social design.

References

1. Belozerova L. S. Civic education of older teenagers in the creative activity of tourist associations: dis. ... kand. ped. sciences. - Kostroma, 2006. - 187 p.
2. Burkova I. V. method of network programming in project management problems: dis. ... dr. techn. sciences. - M., 2012. - 181 p.
3. Zelko A. S., Bazhin K. S. Project activity as a way of development of social activity of students // Scientific-methodical electronic journal «Concept». - 2015. – Vol.13. – P. 4706-4710.
4. Kobeleva T. I. formation of the civil position of high school students by means of social design: dis. ... kand. ped. sciences'. - Samara, 2006. - 186 p.
5. Lutovinov V. I. Civil-Patriotic education today // Pedagogy. - 2006. - № 5. - P. 52-59.
6. Makarov R. G. Civic education of students of secondary vocational education institutions in a multicultural educational environment: thesis ... candidate of pedagogics. - Astrakhan, 2008. - 193 p.
7. Osipova T.P. Civic education of high school students in the process of learning about their country and the world: abstract dis. ... candidate of pedagogics. - Kostroma, 2003. - 19 p.
8. Tyutkova I. A. Genesis of the idea of civic education in the history of pedagogy // Scientific and methodological problems of civil and Patriotic education: SB. nauch. articles'. - Kolomna, 2001. – P. 5-12.
9. Shindaiwa I. V. socio-cultural changes of value expectations of students in the framework of the generational approach: a regional perspective: dissertation ... candidate of social Sciences. - Volgograd, 2017. - 158 p.
10. Sysoeva E.V. Actual directions of activity of educational institutions during the modernization of domestic education in Russia // Transport business of Russia. 2015. No. 12. P. 35.
11. Egorov V.G., Savina O.V. The general cultural and civilizational basis - a factor in the reintegration of the post-Soviet community // Scientific and analytical journal Observer. 2012. No. 12 (275). S. 42-51
12. Pavlenko V.B., Stol V.V. The Globalization Project: Role and Place in the World Historical Process // Scientific-analytical journal Observer. 2013. No. 4 (279). S. 006-026.

Особенности применения дополнительных профессиональных программ «Современные педагогические технологии»: из опыта работы Саратовского областного института развития образования

Белухина Олеся Сергеевна

кандидат исторических наук, ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», kalininaos@mail.ru

Шрамкова Оксана Владимировна

кандидат исторических наук, ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», shramkovaov@mail.ru

Современные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании выступают катализатором изменений в его содержании, методах, качестве процессов взаимодействия участников образовательных отношений. Статья посвящена внедрению в процесс дополнительного профессионального образования современных образовательных технологий, влияющих на качество подготовки квалифицированных педагогов – специалистов в рамках курсов повышения квалификации.

Авторами представлена система образования сложившаяся в Саратовском областном институте развития образования, способствующая не только приобретению знаний, но и их эмоционально-личностному осмыслению, в рамках реализации компетентностной модели образования, включающей модульные, дистанционные, балльно-рейтинговые педагогические технологии. Особое внимание уделено формированию планируемых результатов освоения дополнительных профессиональных программ, а также созданию оптимальных условий в образовательном учреждении как инструментов используемых при реализации конкретной образовательной программы.

Ключевые слова: дополнительное образование, программа, институт, повышение квалификации, компетенция, модульная технология, дистанционные образовательные технологии, балльно-рейтинговая система, педагог

Центральный вектор образовательной модели в ходе реализации Федеральных государственных образовательных стандартов направлен на развитие деятельностного подхода в дошкольном и школьном образовании и компетентностного подхода в среднем профессиональном и высшем образовании. Практика преподавания в образовательных организациях всех типов требует обновления, использования новых, нестандартных, творческих подходов к обучению. В этой ситуации педагог пересматривает традиционные формы обучения, использует вариативные образовательные технологии.

В настоящее время компетентность и квалификация педагога определяются переподготовкой и своевременным повышением квалификации по специализированным программам дополнительного профессионального образования, что, безусловно, является значимым компонентом развития современного образования, и экономики страны в целом, так как обеспечивается подготовка специалистов в наиболее востребованных областях экономики.

Специфика профессионального развития педагога в процессе повышения квалификации рассматривается исследователями с разных позиций. Так, исследователи Гогицаева О.У., Кубалова Л.М., Хаблиева Ю.Б. видят развитие дополнительного профессионального образования в модернизации экономики и демократизации общественной жизни [1]. Мирза Н.В., Ибрагимова Г.К. акцентируют внимание на групповых методах обучения в рамках повышения квалификации, способствующих эффективному развитию профессиональной компетентности педагогов [5, с. 379]. Можяева Г.В., считает, что применение на курсах повышения квалификации дистанционных образовательных технологий и электронных образовательных ресурсов способствует эффективной системе сопровождения и контролю учебного процесса [6, с. 7].

Таким образом, представляется актуальным на примере государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образо-

вания «Саратовский областной институт развития образования», который осуществляет организацию повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников на территории Саратовской области, рассмотреть некоторые особенности применения дополнительных профессиональных программ «Современные педагогические технологии». Ежегодно в институте повышают квалификацию более 5 000 педагогов системы общего, дополнительного и среднего профессионального образования [4, с. 171].

В рамках дополнительных профессиональных программ повышения квалификации регулярно поднимаются вопросы применения современных педагогических технологий, как одной из базовых тем, а также внедряются программы направленные на совершенствование профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, используя инновационные педагогические технологии.

Следует отметить, что система дополнительного профессионального образования в институте ориентирована как на педагогов с высокой мотивацией к педагогической деятельности, так и на учителей-предметников школ с низкими образовательными результатами.

В рамках курсовой подготовки педагогов по программам «Современные педагогические технологии» решаются следующие задачи:

- расширение компетентностных возможностей педагогов-слушателей, увеличение их профессиональной мобильности и конкурентоспособности;
- оптимизация квалификационной структуры педагогов-специалистов для рынка педагогического труда;
- повышение эффективности дополнительного профессионального образования.

Целью обучения становится достижение слушателями результата. В этой связи содержание программ и методов их освоения формируется исходя из планируемых результатов, которыми являются компетенции педагога-специалиста.

В качестве примера рассмотрим формирование планируемых результатов освоения дополнительной профессиональной программы «Современные педагогические технологии» (с использованием дистанционных образовательных технологий) 110 часов [2]:

- Профессиональная компетенция (ПК) 1 «Организация деятельности обучающихся, направленная на формирование профессиональных и общих компетенций обучающихся»;
- ПК 2 «Планирование и проведение учебных занятий с использованием компетентностно-ориентированных технологий»;
- ПК 3 «Анализ эффективности использования компетентностно ориентированных технологий в обучении и воспитании».

Кроме того, в ходе курсовой подготовки педагог приобретает соответствующие знания, умения и практический опыт.

Так, слушатель должен знать:

- методологические основы современного профессионального образования;
- современные направления развития профессионального образования;
- требования федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования;
- содержание понятий, описывающих образовательные результаты и инструменты формирующего и суммирующего оценивания;
- основные характеристики компетентностно-ориентированных педагогических технологий обучения и воспитания;
- современные формы, приемы и методы обучения и воспитания;
- основные приемы эффективного педагогического общения.

Педагог должен уметь:

- определять характеристики образовательных результатов всех видов;
- сопоставлять образовательные результаты, регламентируемые ФГОС СПО, и требования профессиональных стандартов с целью актуализации программы;
- определять показатели освоения образовательных результатов всех видов;
- осуществлять проектирование, формирование и оценивание компетентностного образовательного результата в процессе учебных заданий;
- анализировать и корректировать дидактические ресурсы с точки зрения их соответствия заданным конечным и промежуточным образовательным результатам;
- применять основные приемы и методы обучения и воспитания для решения конкретных педагогических задач.

Также педагог должен иметь практический опыт в:

- осуществлении проектирования, формирования и оценивания образовательного результата в рамках организации занятия;
- осуществлении проектирования, формирования и оценивания образовательного результата в рамках конкретной педагогической технологии;
- планировании дидактического ресурса для формирования образовательных результатов всех видов.

Компетентностный подход ориентирует педагогический состав института на применение модульной технологии организации образовательного процесса, поэтому дополнительные профессиональные программы имеют модульную структуру, рассматривая принципиальные методологические и технологические особенности реализации образовательного процесса в контексте ФГОС.

Модульная система построения программ в дополнительном профессиональном образовании является основой для востребованной личностно-ориентированной организации учебного процесса, предоставляет возможность составления индивидуальных образовательных маршрутов, свободного определения последовательности освоения мо-

дулей. Кроме того, модульная система позволяет применять различные образовательные технологии и прогрессивные методики обучения [8, с. 488].

Вместе с тем модульное построение программ придает содержанию обучения динамичность и ориентированность на запрос слушателей. Модули легко меняются и перестраиваются без нарушения логики и тематики курсов повышения квалификации. Так, в рамках учебно-тематического плана программы повышения квалификации «Современные педагогические технологии», теоритический модуль 3.2 «Формирование образовательных результатов в рамках основной профессиональной образовательной программы» состоит из:

- основных характеристик компетентностно-ориентированных образовательных технологий;
- информационно-коммуникационных образовательных технологий;
- здоровьесберегающих образовательных технологий;
- исследовательских технологий;
- проектных технологий;
- технологий смешанного обучения и др.

Эффект использования модульных программ значительно повышается, если использовать балльно-рейтинговую систему и дистанционные образовательные технологии. Их применение стимулирует мотивацию слушателей к качественному освоению образовательных программ. Результаты, достигнутые слушателями при изучении каждого модуля, оцениваются в баллах, которые суммируются и составляют индивидуальную оценку освоения программы, являясь основой ранжирования и отражая уровень освоения компетенций, знаний, умений и практического опыта.

В свою очередь, применение дистанционных образовательных технологий в реализации дополнительных профессиональных программ возможно в таких формах, как полного дистанционного обучения слушателя (удаленное освоение образовательной программы с использованием специализированной дистанционной оболочки – платформы), так и частичного использования дистанционных образовательных технологий [3, с. 425].

Для использования вышеуказанных форм в институте созданы соответствующие условия:

- внесены соответствующие изменения в содержание дополнительных профессиональных программ;
- подготовлена нормативная база образовательной организации;
- имеется материально-техническая база характеризующаяся совокупностью информационных, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающих освоение слушателями образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения);
- высокий профессиональный уровень педагогических работников, использующих дистанционные образовательные технологии, своевременно получающих методическое сопровождение по вопросам дистанционного обучения [7].

Применение дистанционных образовательных технологий в рамках курсов повышения квалификации предусматривают организацию и сопровождение самостоятельной деятельности слушателей с использованием различных источников информации (лекции, презентации, дополнительная литература по модулям). Также слушатели имеют возможность оперативного и систематического взаимодействия с преподавателями и кураторами курсов, групповой работы в дистанционной форме в режиме видеосвязи. Педагог может контролировать непосредственную учебную деятельность слушателей, а также промежуточные и итоговые результаты обучения.

Таким образом, в современной системе дополнительного профессионального образования актуальным становится внедрение активных методов обучения и современных технологий организации учебного процесса способствующих подготовить конкурентоспособного специалиста системы регионального образования.

Литература

1. Гогицаева О.У., Кубалова Л.М., Хаблиева Ю.Б. Использование дистанционных образовательных технологий в реализации дополнительных профессиональных программ. URL: http://labourmarket.ru/conf11/reports/gogitsaeva_kubalova_hablieva.doc (дата обращения: 04.07.2018).
2. Дополнительная профессиональная программа «Современные педагогические технологии» (с использованием дистанционных образовательных технологий). ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», 2018.
3. Ибрагимова О.В. Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – 2015. – № 3. – С. 421-435.
4. Ильковская И.М. Образовательные инновации как функциональная основа перспективного социально-экономического развития региона (на примере Саратовской области) // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики в 21 веке: материалы XIX международной научно-практической конференции, Алушта, 14-19.09. 2015 г. – Симферополь: ИП Семенова Е.А., 2015. – 364 с.
5. Мирза Н.В., Ибрагимова Г.К. Профессиональное развитие педагога в процессе повышения квалификации // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5. – С. 379-384.
6. Можаяева Г.В. Дистанционные технологии в дополнительном профессиональном образовании // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2007. – №3 (27). – С. 5-10.
7. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 21.04.2015 г. № ВК-1013/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178777/ (дата обращения: 03.07.2018).
8. Фейлинг Т.Б. Современные образовательные технологии в дополнительном профессиональном

образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена «Аспирантские тетради». – 2007. – № 18(44). – С. 485-489.

9. Кукушкина В.В. Введение в специальность. менеджмент: учебник: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 080200 "Менеджмент" и по специальности 080507 "Менеджмент организации"/В. В. Кукушкина. Москва, 2012. Сер. Высшее образование

Features of the application of additional professional programs "Modern Pedagogical Technologies": from the experience of the Saratov regional institute of education development Belukhina O.S., Shramkova O.V.

Saratov Regional Institute of Education Development
Modern educational technologies in additional professional education act as a catalyst for changes in its content, methods, and quality of processes of interaction between participants in educational relations. The article is devoted to the introduction of modern educational technologies in the process of additional vocational education, affecting the quality of the training of qualified teachers - specialists within the framework of advanced training courses.

The authors present the education system developed in the Saratov Regional Institute of Educational Development, which contributes not only to the acquisition of knowledge, but also to their emotional and personal comprehension, within the framework of the implementation of a competence model of education, including modular, distance, point-rating pedagogical technologies. Particular attention is paid to the formation of planned results of the development of additional professional programs, as well as the creation of optimal conditions in the educational institution as tools used in the implementation of a specific educational program.

Keywords: additional education, program, institute, advanced training, competence, modular technology, distance educational technologies, score-rating system, teacher

References

1. Gogitsayeva O.U., Kubalova L.M., Habliyeva Yu.B. Use of remote educational technologies in implementation of additional professional programs. URL: http://labourmarket.ru/conf11/reports/gogitsaeva_kubalova_habliyeva.doc (date of the address: 7/4/2018).
2. The additional professional program "Modern Pedagogical Technologies" (with use of remote educational technologies). GAU DPO "Saratov Regional Institute of Development of Education", 2018.
3. Ibragimova O.V. Remote educational technologies in additional professional education//Educational technologies and society. – 2015. – No. 3. – Page 421-435.
4. Ilkovskaya I.M. Educational innovations as a functional basis of perspective social and economic development of the region (on the example of the Saratov region)//Problems and the prospects of innovative development of economy in the 21st century: materials XIX of the international scientific and practical conference, Alushta, 14-19.09. 2015 – Simferopol: IP Semyonova E.A., 2015. – 364 pages.
5. Mirza N.V., Ibragimov G.K. Professional development of the teacher in the course of professional development//Modern high technologies. – 2016. – No. 5. – Page 379-384.
6. Mozhaeva G. V. Remote technologies in additional professional education//Open and remote education. – Tomsk, 2007. – No. 3 (27). – Page 5-10.
7. The letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 4/21/2015 of No. BK-1013/06 "About the direction of methodical recommendations about implementation of additional professional programs". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178777/(date of the address: 7/3/2018).
8. Feyling T.B. Modern educational technologies in additional professional education//News of the Russian state pedagogical university of A.I. Herzen "Postgraduate notebooks". – 2007. – No. 18(44). – Page 485 - 489.
9. Kukushkina V.V. Introduction to the specialty. management: textbook: textbook for students of higher educational institutions studying in the direction 080200 "Management" and in the specialty 080507 "Organization Management" / V. V. Kukushkina. Moscow, 2012. Ser. Higher education

Применение информационных технологий в образовательной и научно-исследовательской деятельности школьников по географии

Ямских Галина Юрьевна,

докт. геогр. наук, профессор, зав. кафедрой географии, Институт экологии и географии Сибирского федерального университета, Yamskikh@mail.ru

Макарчук Дарья Евгеньевна,

ассистент кафедры географии, Институт экологии и географии Сибирского федерального университета.

Жаринова Наталья Юрьевна,

канд. биол. наук, доцент кафедры географии, Институт экологии и географии Сибирского федерального университета.

Лебедева Наталья Владимировна,

канд. геол.-мин. наук, доцент кафедры географии Институт экологии и географии Сибирского федерального университета.

Кузнецова Ольга Анатольевна,

канд. биол. наук, доцент кафедры географии, Институт экологии и географии Сибирского федерального университета.

Лигаева Надежда Анатольевна,

канд. геогр. наук, доцент кафедры географии Институт экологии и географии Сибирского федерального университета.

В статье рассмотрены возможности использования информационных технологий в школьной географии и сферы их применения. Представлен учебно-тематический план курса «Информатика в географии», который позволяет расширить и углубить знания школьной программы по географии и показывает возможности практического использования географических знаний для улучшения качества изучения географии и подготовки школьников к проектной и научно-исследовательской деятельности. Установлено, что курс обеспечивает не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование школьников, осуществление индивидуального образовательного процесса для школьников, интересующихся современной географией и ее практическим приложением, возможность приобретения ими навыков и умений самостоятельной работы со стационарными и электронными картографическими ресурсами, современными географическими приборами для аналитической, исследовательской и экспериментальной деятельности. Выявлено, что информационные технологии повышают интерес к изучению географических дисциплин и профессиональной ориентации на географические специальности, обеспечивающие в будущем развитие производства, науки и общества.

Ключевые слова: информационные технологии в географии, географическое образование, информационная база географии

Информатика безвозвратно вошла в нашу жизнь и информационные технологии стали неотъемлемой необходимостью при овладении дисциплин школьного курса [1,2], но есть дисциплины, которые не могут вообще обойтись без информационных технологий. К таким дисциплинам относится география [4,5]. География имеет важное общекультурное, научное и практическое значение в жизни человека, особенно в 21 веке, когда создано огромное количество приборов и оборудования для изучения компонентов географической оболочки, широко используются данные изучения Земли из космоса [6], решаются практические задачи геомониторинга в районах нового хозяйственного освоения и, в перспективе планируется освоение Арктических территорий. География с древних времен безвозвратно вошла в нашу жизнь, а современный этап, отличающийся новыми педагогическими технологиями, является неотъемлемой частью овладения дисциплинами географического школьного курса [3]. Современная география не может обойтись без приборной базы, работы со стационарными и электронными картографическими ресурсами, информационными технологиями. Процесс внедрения информационных технологий в различные области географических наук – это современная география. Отсутствие инновационной приборной базы, сокращение полевых исследований, высококачественных интерактивных и дистанционных курсов обучения, недостаточное использование технологий, основанных на познавательной деятельности с учетом ориентации на универсальные учебные действия, отсутствие системности в применении новых ГИС-технологий, космических снимков и результатов дистанционного зондирования, недостаточное использование проектно-исследовательской деятельности, основанной на проведении междисциплинарных комплексных географических исследований и недостаточное внимание со стороны органов управления образованием не только к самой географической науке, но и к необходимому уровню оборудования кабинетов географии снижает практическую направленность преподавания географии, приводит к слабой подготовке учащихся по географии.

Процесс внедрения информационных технологий в различные области географических наук происходит с различной скоростью. Причины этого

заключаются в том, что география отсутствует в предметной области «Естественные науки», что приводит к утрате связи географии, как синтетического предмета с науками естественного цикла и снижению потенциала межпредметных связей. Отсутствие высококачественных интерактивных и дистанционных курсов обучения, недостаточное использование технологий, основанных на познавательной деятельности с учетом ориентации на универсальные учебные действия, отсутствие системности в применении новых ГИС-технологий, космических снимков и результатов дистанционного зондирования, недостаточное использование проектно-исследовательской деятельности, основанной на проведении междисциплинарных комплексных географических исследований и недостаточное внимание со стороны органов управления образованием не только к самой географической науке, но и к необходимому уровню оборудования кабинетов географии снижает практическую направленность преподавания и использования информационных технологий.

С появлением информационных технологий появилась возможность на новой качественной основе донести до сознания молодого поколения и показать перспективы использования теоретических и практических географических знаний для выбора будущей профессии, рассмотреть возможности проведения различных научных исследований в области географии на базе индивидуального образовательного процесса. Индивидуальный образовательный процесс, в том числе и для детей, интересующихся современной географией и ее практическим применением, создает условия приобретения ими навыков и умений самостоятельной работы, исследовательской, аналитической, экспериментальной и проектной деятельности. Для этих целей преподавателями кафедры географии Сибирского федерального университета создан курс «Информатика в географии», который читается для учащихся круглогодичных школ интеллектуального роста, детей интересующихся информатикой и практическим ее применением через географию. В рамках реализации курса создаются условия для раскрытия и развития талантов детей, получение дополнительных знаний по практическому применению информационных технологий к географическим наукам.

Программа курса повышает интерес к изучению географических дисциплин и профессиональной ориентации на географические специальности, обеспечивающие в будущем развитие производства, науки и общества. Содержание программы включает материалы не получившие широкого отражения в школьных курсах географии и включает лекционные и практические занятия, тесты, контрольные вопросы, позволяющие определить степень освоения программы. Большое внимание уделяется формированию умений и навыков работы сопряженной с географическими приборами и оборудованием, позволяющей в on-line режиме получать первичную информацию, использовать программное обеспечение для её обработки и

ГИС-технологии, работать с ресурсами интернет и др. средствами интерактивного обучения за школьной партой, в полевых условиях при изучении естественных и антропогенно-нарушенных ландшафтов, непосредственно используемыми как только в школьной географии, так и в географической науке. Основная цель курса была направлена на повышение интереса учащихся через работу с современными приборами и оборудованием, информационными технологиями и практическим их использованием в современной комплексной географии, феноменом которой является то, что она объединяет науки, изучающие как природные, так и общественные закономерности развития Земли и человеческого общества, а также повышение результативности участия школьников в олимпиадах по географии, учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности. Содержание курса было направлено на формирование устойчивого интереса не только к современной географии, но и мотивацию для изучения дисциплин естественнонаучного профиля, поскольку современная география опирается на знания основ математики, физики, химии, биологии и других дисциплин, где учащиеся знакомятся с технологиями получения информации, ее обработки, что является, важным элементом общей культуры современной цивилизации.

Основными задачами курса являются: 1. Формирование представлений об областях современной географической деятельности, как основы современной географической науки; 2. Формирование понимания взаимосвязи использования знаний о различных разделах географической науки для современного практического использования; 3. Ознакомление с современными методами информационных технологий, применяемыми в географических исследованиях; 4. Овладение умениями сочетать информационные технологии, географическую приборную базу, полевые исследования, для изучения и анализа природных процессов и явлений; 5. Расширение образовательной среды и подготовки школьников для поступления на географические факультеты университетов, прежде всего, из отдаленных и сельских школ за счет предоставления образовательных услуг по современным направлениям науки, дополнительным к традиционным учебным программам; 6. Обеспечение гибкости и вариативности учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения детей.

Содержание программы включает материалы слабо, либо не получившие своего отражения в общеобразовательной программе. Программа включает лекционные и практические занятия, задачи и тесты, контрольные вопросы, позволяющие определить степень освоения программы. Курс спланирован как комплексный, что соответствует содержанию современной географии. Методологическая идея состоит в изложении содержания географических дисциплин через использование современной приборной базы и выработки умений работы с приборами, информационных технологий

путем проведения лекций, практических и проектных работ, позволяющих показать взаимосвязь и взаимозависимость разделов информационных технологий и дисциплин географического цикла, логично изложить материал на достаточно высоком научном уровне, расширяя базовые знания школьной программы.

Помимо традиционных географических заданий связанных с работой с картографическими материалами, использованием ресурсов «Интернет», курс «Информатика в географии» содержит вопросы, которые позволяют на практических занятиях и при выполнении проектных работ стимулировать интерес к исследовательской деятельности, решать практические задачи при работе с приборами, космическими снимками, картографическими материалами и др.

При составлении курса были использованы следующие научно-методические подходы: соответствие современным деятельностным формам и методам организации процесса обучения; ориентация на компетентностный подход при современном обучении; соответствие современным научным представлениям в области информационных технологий в географии; соответствие возрастным и психологическим особенностям учащихся; обеспечение преемственности содержания образования; обеспечение межпредметных связей; обеспечение оптимизации учебного процесса; обеспечение различных форм отчетности и рефлексии; обеспечение возможностей использования разных форм обучения.

По содержанию программа курса «Информатика в географии» соответствует углублению знаний по географии и показывает практическую возможность использования комплексного подхода, дополняя традиционные учебные программы по географии. Проектируемый на данной основе курс обеспечивает не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование.

В ходе освоения курса «Информатика в географии» учащиеся приобретают знания о процессах и явлениях, происходящих в географической оболочке, через информационные технологии и рассмотрят основные глобальные проблемы человечества. Программа курса предполагает и ознакомление с историей использования информационных технологий в географии, современным оборудованием, позволяющим исследовать географические процессы и явления, географические объекты в on-line режиме используемыми географической наукой. Учащиеся приобретут умения и навыки научно-исследовательской и проектной работы при проведении практических и проектных исследований на основе использования современных образовательных и информационных технологий.

По окончании курса учащиеся приобретают дополнительные умения и навыки: способность самостоятельно мыслить и ставить задачи при проведении исследовательской и проектной работы, контролировать процесс самостоятельного обучения; устанавливать коммуникативные отношения в коллективе при работе и общении; уметь читать и

понимать, работать с географическими картами различного содержания в on-line режиме; уметь работать с базами данных, научной литературой и учебниками, анализировать информацию в on-line режиме; прогнозировать на основе баз данных и информационных технологий тенденции изменения объектов природных комплексов с течением времени при активном хозяйственном вмешательстве человека; представлять результаты исследования в виде отчетов, докладов на семинарах и конференциях, в том числе с использованием мультимедийных презентаций, участвовать в научных дискуссиях; формировать познавательную мотивацию на продолжение образования; уметь объяснять результаты исследований и представлять их с помощью таблиц, графиков, карт; приобретают навыки использования новых информационных технологий для поиска и обработки географической информации в сети Интернет; изучают возможности лучших географических сайтов для практического их использования в процессе обучения информатики и географии.

Образовательный эффект курса направлен на развитие познавательного интереса школьников через информатику к географической науке, получение практического опыта самостоятельной творческой деятельности и профессиональной ориентации, овладение технологиями проектной работы.

Учебный курс «Информатика в географии» состоит из 4 модулей (таблица):

1. Информационные технологии в географии и проектная деятельность.

2. Изучение Земли из космоса, ресурсы Google – «Планета Земля».

3. Информатика в метеорологии и климатологии (современные приборы и информационные технологии в изучении климата поверхности Земли).

4. Водные объекты на поверхности Земли, их виртуальное изучение и использование современных информационных программ обработки результатов натурных наблюдений. Каждая тема состоит из:

теоретической части, материалов для практических занятий и закрепления результатов теоретического обучения, контрольно-измерительных материалов, контрольных вопросов и заданий для проверки результатов обучающихся, тестов и материалов для проведения проектных работ.

Тематика каждого занятия представляет собой блок материала основной программы и базируется на расширении и углублении теоретических знаний учащихся в различных разделах информационных технологий и географической науки.

Формы организации процесса обучения и применяемые методы обучения носят интерактивный характер и сочетаются с самостоятельной внеаудиторной учебной деятельностью учащихся. Содержание предметного учебного материала интегрировано с практико-ориентированными учебными задачами. Для каждой и тем модулей разработаны методические указания к занятиям (табл. 1).

Таблица 1

Учебно-тематический план

№	Наименование разделов, тем, Интернет-ресурсы	Планируемые итоги
Модуль 1. Информационные технологии в географии и проектная деятельность		
1.1	Информатика и география. Возможности использования информационных технологий в географии. <i>Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов</i> - http://school-collection.edu.ru/	Выявление роли информатики для географии. Изменение представлений о информационной базе географии и получении географических знаний.
1.2	Общий обзор наиболее известных поисковых систем, правильность их использования https://www.google.ru/?hl=ru&gws_rd=ssl https://www.yandex.ru/ https://www.bing.com/ https://www.yahoo.com/	Выработка понимания работы с поисковыми системами, их реальностью и важностью для получения качественной информации.
1.3	Ресурсы интернет и наиболее важные географические сайты <i>Географический справочник</i> - http://geo.historic.ru <i>Страны мира: географический справочник</i> - http://www.geo.historic.ru <i>1000 биографий</i> - http://dic.academic.ru/library.nsf/biograf/ <i>Экономический словарь</i> - http://dic.academic.ru/library.nsf/econ_dict/ <i>Газета «География» ИД «Первое сентября»</i> http://geo.1september.ru/index.htm <i>Всемирная география</i> - http://wgeo.ru/ <i>География</i> - http://www.geo2000.nm.ru/ <i>Мир приключений и путешествий</i> - http://www.outdoors.ru/general/index.php <i>Библиотека по географии. Географическая энциклопедия</i> - http://www.geoman.ru/ <i>География. Планета Земля</i> - http://www.rgo.ru/ <i>Страны мира: путешествия и исследования</i> - http://globalpedia.ru/rubric.php?id=12 <i>Биографии путешественников</i> - http://biographer.ru/topics/7.html <i>География на сайте «Образовательные ресурсы сети Интернет»</i> - http://katalog.iot.ru/index.php?cat=26 <i>Энциклопедия «Кругосвет»</i> - http://www.krugosvet.ru/ <i>Большая советская энциклопедия</i> - http://boloto.info <i>Современная энциклопедия</i> - http://dic.academic.ru/library.nsf/enc1p/ <i>Большой энциклопедический словарь (БЭС)</i> - http://dic.academic.ru/library.nsf/enc3p/ <i>Тематические толковые словари</i> - http://www.glossary.ru <i>Все о географии</i> - http://www.geosite.com.ru <i>Мир карт: интерактивные карты стран и городов</i> - http://www.mirkart.ru/ <i>Сайт редких карт Александра Аюяна</i> - http://www.karty.narod.ru/	Показать главные достоинства применения Интернета при изучении географии
1.4	Обсуждение тем проектных работ и представление их примеров <i>Проектная и исследовательская деятельность как форма аттестации учащихся:</i> http://www.dtoao.ru/dt-files/metod-razrabotki/proektno-issledovatel'skaya-deatel'nost.pdf	Определение состава групп по выполнению проектных работ и выбор тематики.
Модуль 2. Изучение Земли из космоса, ресурсы Google – «Планета Земля»		
2.1	Работа с интерактивными топографическими картами <i>Топографические карты южной части Красноярского края М 1:200000</i> http://www.aero.krsn.ru/maps.htm <i>Карты генштаба - архив топографических карт</i> https://satmaps.info/genshtab.php	Выработка умений и навыков работы с электронными топографическими ресурсами
2.2	Выполнение практических работ по изучению Земли из космоса <i>Космоснимки</i> http://kosmosnimki.ru/ <i>Google – «Планета Земля»</i> https://www.google.ru/intl/ru/earth/ <i>Карта пожаров</i> http://fires.ru/ <i>Геокаталог. Поиск космических снимков</i> http://catalog.sovzond.ru/	Выработка практических навыков по выполнению практических работ по изучению рельефа поверхности Земли
2.3	Рельеф поверхности Земли (мультимедийная лекция), сбор информации с интернет сайтов. https://www.youtube.com/watch?v=CIN0N9DbD0c <i>Рельеф Земли: горы и равнины</i> - https://www.youtube.com/watch?v=zYbMmLFZSQ <i>Образование Гималаев</i> - https://www.youtube.com/watch?v=mcsLnKssXw <i>Образование складчатых гор</i> - https://www.youtube.com/watch?v=n8uiDxDk4tQ <i>43землетрясения</i> - https://www.youtube.com/watch?v=JX4MfmAEMsg <i>Электронный образовательный ресурс СФУ. Дисциплина «Геоморфология с основами геологии»</i> https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=2229	Знакомство с виртуаль-

2.4	Построение геоморфологических профилей с помощью ресурсов Google – «Планета Земля» https://www.google.ru/intl/ru/earth/	Выработка практических навыков для выполнения проектных работ
2.5	Интерактивное изучение почв и почвенных ресурсов России в едином государственном реестре http://atlas.mcx.ru/materials/egrpr/content/intr-o.html <i>Классификация почв России</i> http://soils.narod.ru	Овладение с помощью информационных технологий знаниями о почвах России
Модуль 3. Информатика в метеорологии и климатологии (современные приборы и информационные технологии в изучении климата поверхности Земли)		
3.1	Создание базы данных элементов климата <i>Центр справки и обучения Office. Создание базы данных в Microsoft Access</i> https://support.office.com/ru-ru <i>Видео ресурс принцип работы метеорологических приборов</i> https://www.youtube.com	Изучение устройства и принципа работы метеорологических приборов. Овладение методиками сбора первичной метеорологической информации Овладение навыком создания базы метеорологических данных в Microsoft Access
3.2	Извлечение метеорологической информации с использованием Сети Интернет <i>Сайт ФГБУ «Гидрометцентр России»</i> http://www.meteoinfo.ru	Знакомство со структурой ФГБУ "Гидрометцентр России" и сайта; овладение навыком извлечения информации в сети Интернет, фактическим состоянием атмосферных процессов и прогнозом их изменений
3.3	Произведение расчетов и построение графиков изменения элементов климата в программе Microsoft Office Excel <i>Центр справки и обучения Office. Принципы работы в программе Microsoft Office Excel в Microsoft Office PowerPoint</i> https://support.office.com/ru-ru <i>Сайт Погода в 243 странах мира</i> http://rp5.ru/Погода_в_мире <i>FRAPS утилита для скриншотов и видео</i> https://fraps.ru.softonic.com/	Овладение приемами извлечения архивов показателей элементов климата 243 стран мира для длительного периода времени и способами вычисления среднемесячных значений метеорологических показателей в программе Microsoft Office Excel. Построение совмещенных графиков изменения показателей элементов климата. Овладение навыками составления презентации Microsoft Office PowerPoint и создания роликов с помощью программы Fraps
3.4	Работа с электронными и анимированными картами прогноза погоды <i>Сайт ФГБУ «Гидрометцентр России. Раздел «Прогнозы»</i> https://meteoinfo.ru/forecasts	Формирование представлений о процессах климатообразования. Выработка навыков анализа и извлечения информации при работе с электронными и анимированными картами
Модуль 4. Водные объекты на поверхности Земли, их виртуальное изучение и использование современных программ обработки натуральных наблюдений		

4.1	Понятие о Гидроинформатике. Гидрологические наблюдения и использование информационных технологий для изучения гидрологических объектов. http://ru.knowledgr.com/00821947/%D0%93%D0%B8%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0; Страница группы гидроинформатики ЮНЕСКО-ИГЕ http://www.hydroinformatics.org/	Получение информации о гидрологических объектах и гидроинформационных технологиях их изучения
4.2	Общая характеристика реки и речной системы. Спутниковые снимки Google https://www.google.ru; Карты генштаба - архив топографических карт https://satmaps.info/genshtab.php; Google – «Планета Земля» https://www.google.ru/intl/ru/earth/	Формирование системы основных знаний в области исследования гидрологии рек на основе использования современных информационных подходов. Выработка навыков гидрометрических вычислений.
4.3	Общие характеристики водохранилищ. Спутниковые снимки Google https://www.google.ru; Электронная энциклопедия Википедия : https://ru.wikipedia.org	Выработка умений и навыков по получению системы основных знаний в области исследований искусственных водных объектов на основе использования методов гидроинформатики.
4.4	Общие характеристики озер. Официальный сайт программного обеспечения Ozi_Explorer: https://www.ozexplorer4.com/w/; Топографические карты южной части Красноярского края М 1:200000 http://www.aero.krsn.ru/maps.htm	Выработка умений работы в on-line режиме с программой Ozi_Explorer для нахождения гидрологических характеристик водных объектов с применением топографических карт.

Знания и практические умения, приобретенные учащимися при изучении данного курса, могут быть использованы во всех сферах их будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Алешин, Л.И. Информационные технологии: Учебное пособие / М.: Маркет ДС, 2011. - 384 с.
2. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. Ии-т общеобразоват. шк. рос. акад. образования / М.: Ип-г общеобразоват. шк. РАО, 1994.-228 с.
3. Баранов А.С., Суслов В.Г., Шейнис А.И. Компьютерные технологии в школьной географии / М.: Издательский Дом «Гептер», 2004. - 80 с.
4. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров / М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЕК", 2010.- 352с.
5. Информатика в географии, экологии и природопользовании / В. С. Тикунов, Е. Г. Капралов, В. И. Кравцова и др. – Издательский центр Академия Москва, 2013. – 572 с.
6. Кравцова В.И. Материалы космических съемок и их использование в географических исследованиях: Учеб. – метод.пособие. / М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. - 98 с.
7. Хромова М.Н. Педагогические условия и инновационные подходы к развитию патриотизма школьников на основе школьных традиций // Инновации и инвестиции. 2014. №2. с.49-52
8. Быканова О.А., Филиппова Н.В. О подходе интеграции обучения математике и экономическим

дисциплинам по летним школьным программам // Инновации и инвестиции. 2015. №5. с.159-162

Application of information technologies in educational and scientific research activities of schoolchildren on geography

Yamskikh G.Yu., Makarchuk D.E., Zharinova N.Yu., Lebedeva N.V., Kuznetsova O.A., Ligaeva N.A.

Institute of Ecology and Geography, Siberian Federal University.

The article considers the possibilities of using information technologies in school geography and the scope of their application. The educational-thematic plan of the course "Informatics in Geography" is presented, which allows to expand and deepen the knowledge of the school curriculum on geography and shows the possibilities of practical use of geographical knowledge for improving the quality of studying geography and preparing schoolchildren for design and research activities. It is established that the course provides not only a disparate subject, but also a comprehensive competence education of schoolchildren, the implementation of an individual educational process for schoolchildren interested in modern geography and its practical application, the possibility of acquiring skills and skills of independent work with stationary and electronic cartographic resources, modern geographic devices for analytical, research and experimental activities.

It is revealed that information technologies raise the interest to the study of geographical disciplines and professional orientation to geographical specialties, which ensure future development of production, science and society.

Keywords: information technologies in geography, geographic education, information base of geography

References

1. Alyoshin, L.I. Information technologies: Manual / М.: Market of DS, 2011. - 384 with.
2. Apatova N.V. Information technologies in school education. AI t общеобразоват. шк. I grew. academician. Educations / М.: Yip g общеобразоват. шк. Russian joint stock company, 1994.-228 pages.
3. Baranov A. S., Suslov V.G., Sheynis A.I. Computer technologies in school geography / М.: Gepter publishing House, 2004. - 80 pages.
4. Bepalko V. P. Education and training with participation of computers / М.: Publishing house of the Moscow psikhologosocial institute; Voronezh: NPO MODEK publishing house, 2010. - 352 pages.
5. Informatics in geography, ecology and environmental management / V.S. Tikunov, E.G. Kapralov, V.I. Kravtsova, etc. – the Publishing Moscow Academy center, 2013. – 572 pages.
6. Kravtsova V.I. Materials of space shooting and their use in geographical researches: Studies. – method. grant. / М.: Mosk publishing house. un-that, 2008. - 98 pages.
7. Khromova M.N. Pedagogical conditions and innovative approaches to the development of schoolchildren patriotism based on school traditions // Innovations and Investments. 2014. No2. p. 49-52
8. Bykanova O.A., Filippova N.V. About the integration approach to teaching mathematics and economic disciplines for summer school programs // Innovations and Investments. 2015. No5. p. 159-162

Новые формулы в математике.

Краткое доказательство Теоремы Ферма

Сапралиева Лейла Руслановна,
учитель математики, Гимназия №1 г. Назрань,
sapralieva-lyara@mail.ru

В статье предлагаются новые математические формулы, выведенные автором, одна из которых упрощает решение кубических уравнений. Если решать кубическое уравнение традиционными способами, то после подбора одного корня нам придется раскладывать кубический четырёхчлен на множители, деля уголком, это занимает очень много времени. С помощью предложенной формулы можно сразу найти два других корня кубического уравнения после подбора первого корня. Другая формула выражает площадь правильной n – угольной звезды. С помощью этой формулы, зная только радиус звезды, можно быстро вычислить площадь любой правильной звезды: пятиугольной, шестиугольной и т. д. Также рассматриваются следствия, вытекающие из теоремы, которые позволяют найти периметры правильных звезд, площади фигур, которые получаются после удаления из круга правильных звезд. В статье рассматривается самое короткое доказательство теоремы Ферма. Все формулы принадлежат автору статьи.

Ключевые слова: кубические уравнения; правильные n – угольные звезды; лейлаграмма, теорема Ферма.

Теорема: Если в кубическом уравнении $ax^3+bx^2+cx+d=0$, где $a \neq 0$, известен хотя бы один корень x_1 , то другие два корня x_2 и x_3 можно найти по формуле:

$$x_{2,3} = -\frac{b+x_1}{a} \pm \sqrt{\left(\frac{b+x_1}{a}\right)^2 + \frac{d}{ax_1}}$$

Доказательство

Разложим ax^3+bx^2+cx+d на множители, получим $a(x-x_1)(x-x_2)(x-x_3)=0$; или $(x-x_1)(x-x_2)(x-x_3)=0$. Перемножим вторую и третью скобки, получим: $(x-x_1)(x^2-x_2x-x_3x+x_2x_3)=0$ или $(x-x_1)(x^2-(x_2+x_3)x+x_2x_3)=0$ (*)

Заменим

$$\begin{cases} x_2 + x_3 = -\left(\frac{b}{a} + x_1\right), \\ x_2x_3 = -\frac{d}{ax_1}, \end{cases} \quad \text{тогда уравнение (*) при-}$$

мет вид

$$(x-x_1) \left[x^2 + \left(\frac{b}{a} + x_1\right)x - \frac{d}{ax_1} \right] = 0, \text{ решая дан-}$$

ное уравнение получим:

$$x-x_1=0 \quad x=x_1$$

$$x^2 + \left(\frac{b}{a} + x_1\right)x - \frac{d}{ax_1} = 0 \quad \Rightarrow \quad x_{2,3} = -$$

$$\frac{b+x_1}{a} \pm \sqrt{\left(\frac{b+x_1}{a}\right)^2 + \frac{d}{ax_1}}, \text{ что и требовалось}$$

доказать

Приведем пример:

Пусть дано кубическое уравнение $3x^3+7x^2-18x+8=0$, где $x_1=1$, тогда, подставив x_1 в формулу, получим два другие корня x_2 и x_3 .

$$x_{2,3} = -\frac{7}{3} \pm \sqrt{\left(\frac{7}{3}\right)^2 + 8} = -\frac{10}{6} \pm \sqrt{\frac{100}{36} + \frac{8}{3}} = -\frac{10}{6} \pm \frac{14}{6};$$

$$x_2 = \frac{2}{3}; x_3 = -4$$

Вывод. Данная формула упрощает вычисления, поэтому рациональнее пользоваться этой формулой.

В школьном курсе геометрии мы рассматриваем только выпуклые фигуры. Великими математиками выведены формулы площадей плоских выпуклых фигур, но нигде нет формул площадей невыпуклых фигур. У меня постоянно возникал вопрос, а почему, наряду с такими замечательными фигурами, как: квадрат, прямоугольник, трапеция, ромб, параллелограмм, круг, нет самой совершенной фигуры, которая называется «правильная звезда», и разницы нет, какая она - пятиугольная, шестиугольная или n-угольная? Пролистав многие журналы, заглянув в Интернет, ничего, никакой теории о звезде. Поэтому я решила вывести такую формулу, чтобы она позволяла в считанные секунды, зная только радиус правильной n-угольной звезды, вычислить ее площадь. И мне удалось это сделать. Имея под рукой калькулятор (он имеется в каждой мобильной трубке) и зная радиус звезды, каждый сможет с помощью моей формулы (назвала я её формула Лейлы) найти площадь любой правильной n-угольной звезды. Думаю, что эта формула может упростить расчеты в нашей жизни.

Определение 1. Правильной звездой называется звезда, у которой все стороны равны и углы, лежащие на описанной около нее окружности, равны.

Определение 2. Радиусом звезды называется отрезок, соединяющий центр звезды с ее вершиной, лежащей на описанной около звезды окружности.

Определение 3. Лейлаграммой называется часть круга, полученная удалением правильной n-угольной звезды из круга.

А теперь хочу представить свои формулы в виде теоремы и следствий, вытекающих из нее.

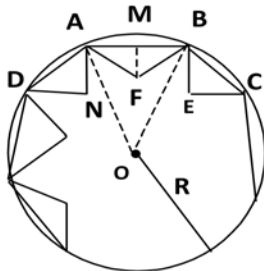
Теорема Сапразиевой Лейлы

Теорема 1. Площадь правильной n-угольной звезды, радиуса R равна:

$$S = n \cdot R^2 \cdot \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{cos} \frac{360^\circ}{n}$$

Доказательство:

Возьмем окружность радиуса R и впишем в нее правильную n-угольную звезду.



Площадь правильной n-угольной звезды будем находить, как разность между площадью вписанного в окружность правильного n-угольника и «n» площадями $\triangle AFB$.

$$(\triangle AFB = \triangle BEC = \dots$$

$= \triangle DNA$ по третьему признаку равенства треугольников, а следовательно $S_{\triangle AFB} = S_{\triangle BEC} \dots = S_{\triangle DNA}$).

Выразим площади правильного n-угольника и $\triangle AFB$ через радиус R описанной окружности. Известно, что $R = \frac{a}{2 \sin \frac{180^\circ}{n}}$ радиус описанной окружности,

$r = \frac{a}{2 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n}}$ радиус вписанной окружности, где a – сторона правильного n-угольника, тогда площадь правильного n-угольника равна:

$$S_{n-уг} = n \cdot S_{\triangle AOB} = n \cdot \frac{1}{2} \cdot a \cdot r = \frac{n}{2} \cdot a \cdot \frac{a}{2 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n}} = \frac{n \cdot a^2}{4 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n}} = \frac{4nR^2 \sin^2 \frac{180^\circ}{n}}{4 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n}}$$

$$= nR^2 \sin \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n} = \frac{1}{2} nR^2 \sin \frac{360^\circ}{n}$$

Из $\triangle AFB$ имеем: $\operatorname{sin} \left(180^\circ - \frac{360^\circ}{n}\right) = \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n}$, тогда

$$AF = \frac{a \cdot \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n}}{\operatorname{sin} \frac{360^\circ}{n}}$$

$$FM = \sqrt{\frac{a^2 \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n}}{\operatorname{sin}^2 \frac{360^\circ}{n}} - \frac{a^2}{4}} = a \cdot \sqrt{\frac{4 \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n} - \operatorname{sin}^2 \frac{360^\circ}{n}}{4 \operatorname{sin}^2 \frac{360^\circ}{n}}} = \frac{2R \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n}}{2 \operatorname{sin} \frac{360^\circ}{n}} \cdot \sqrt{4 \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n} - \operatorname{sin}^2 \frac{360^\circ}{n}} = \frac{R \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n}}{2 \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n} \operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n}}$$

$$\cdot \sqrt{4 \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n} - 4 \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n} \operatorname{cos}^2 \frac{180^\circ}{n}} = \frac{R \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n}}{\operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n}} \cdot \sqrt{1 - \operatorname{cos}^2 \frac{180^\circ}{n}} = \frac{R \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n}}{\operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n}}$$

Итак:

$$S_{\triangle AFB} = \frac{1}{2} \cdot a \cdot FM = \frac{1}{2} \cdot \frac{2R \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n} \cdot R \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n}}{\operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n}} = R^2 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n}$$

Тогда площадь правильной n-угольной звезды равна:

$$S = \frac{1}{2} nR^2 \operatorname{sin} \frac{360^\circ}{n} - n \cdot R^2 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n} = nR^2 \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n} - n \cdot R^2 \cdot \frac{\operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n}}{\operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n}}$$

$$= nR^2 \operatorname{sin} \frac{180^\circ}{n} \cdot \left(\frac{\operatorname{cos}^2 \frac{180^\circ}{n} - \operatorname{sin}^2 \frac{180^\circ}{n}}{\operatorname{cos} \frac{180^\circ}{n}} \right) = nR^2 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{cos} \frac{360^\circ}{n}$$

Что и требовалось доказать.

Следствие 1 из теоремы: Площадь лейлаграммы равна $R^2 \cdot \left(\pi - n \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{cos} \frac{360^\circ}{n} \right)$.

Доказательство:

Определение: Лейлаграммой называется часть круга, полученная удалением n-угольной звезды из круга. Тогда

$$\pi R^2 - nR^2 \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{cos} \frac{360^\circ}{n} = R^2 \cdot \left(\pi - n \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n} \cdot \operatorname{cos} \frac{360^\circ}{n} \right),$$

что требовалось доказать.

Следствие 2. Площадь пятиугольной звезды равна λR^2 , где $\lambda \approx 1,12$ постоянная Лейлы.

Доказательство:

$$S = 5 \cdot R^2 \cdot \operatorname{tg} 36^\circ \cdot \operatorname{cos} 72^\circ = 5 \cdot 0,7265 \cdot 0,3090 \cdot R^2 = 1,12 R^2 = \lambda R^2$$

, что требовалось доказать.

Следствие 3. Периметр n-угольной звезды равен $2nR \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n}$

Доказательство:

Т.к.

$$AF = \frac{a \cdot \sin \frac{180^\circ}{n}}{\sin \frac{360^\circ}{n}} = \frac{2R \sin \frac{180^\circ}{n} \cdot \sin \frac{180^\circ}{n}}{2 \sin \frac{180^\circ}{n} \cdot \cos \frac{180^\circ}{n}} = R \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n}, \text{ сле-}$$

довательно $P = 2nR \operatorname{tg} \frac{180^\circ}{n}$, что требовалось до-
казать.

Более 350 лет математики доказывали теорему Ферма. Наконец Эндрю Уайлс в 1994 году доказал ее. Предлагаю свое самое простое и самое короткое доказательство теоремы Ферма.

Докажем, что уравнение $x^n + y^n = z^n$ не имеет решений при x, y, z, n принадлежащих множеству натуральных чисел, причем $n > 2$.

Пусть $x = x, y = x + a, z = x + a + b$, где a, b – натуральные числа, тогда уравнение примет вид: $x^n + (x + a)^n = ((x + a) + b)^n$

С помощью бинома Ньютона разложим правую часть уравнения, получим:

$$x^n + (x + a)^n = (x + a)^n + \frac{n}{1!} (x + a)^{n-1} \cdot b + \frac{n(n-1)}{2!} \cdot (x + a)^{n-2} \cdot b^2 + \frac{n(n-1) \cdot (n-2)}{3!} \cdot (x + a)^{n-3} \cdot b^3 + \dots + b^n$$

Упростим, получим:

$$x^n = \frac{n}{1!} (x + a)^{n-1} \cdot b + \frac{n(n-1)}{2!} \cdot (x + a)^{n-2} \cdot b^2 + \frac{n(n-1) \cdot (n-2)}{3!} \cdot (x + a)^{n-3} \cdot b^3 + \dots + b^n$$

Перенесем b^n влево, получим:

$$x^n - b^n = \frac{n}{1!} (x + a)^{n-1} \cdot b + \frac{n(n-1)}{2!} \cdot (x + a)^{n-2} \cdot b^2 + \frac{n(n-1) \cdot (n-2)}{3!} \cdot (x + a)^{n-3} \cdot b^3 + \dots$$

Полученное уравнение имеет решение только при $x = -a$ и $b = a$ в том случае, если n – четное и при $x = -a, b = -a$, если n – нечетное, но x, a, b принадлежат множеству натуральных чисел, значит данное уравнение не имеет решений в натуральных числах, что и требовалось доказать.

Заключение.

Полученные мною формулы, позволяют вычислять, в считанные секунды, площади и периметры любых n -угольных звезд. Думаю, что эти формулы упростят расчеты в строительстве, в производстве и в нашей обыденной жизни.

A new formula in math. A short proof of Fermat's Sapralieva L.R.

Gymnasium №1 of the city of Nazran

The paper proposes new mathematical formulas derived by the author, one of which simplifies the solution of cubic equations. If we solve the cubic equation in traditional ways, then after the selection of one root, we have to decompose the cubic four-factor into multipliers, dividing the area, it takes a very long time. Using the proposed formula, you can immediately find the other two roots of the cubic equation after the selection of the first root. Another formula expresses the area of a regular n -carbon star. With the help of this formula, knowing only the radius of the star, you can quickly calculate the area of any proper star, pentagonal, hexagonal, etc. Also considers the implications of theorems that allow to find the correct perimeter of the square shapes, which are obtained after removal from the circle of Fermat's correct stars. The article considers the shortest proof of Fermat's theorem. All formulas belong to the author of the article.

Key words: cubic equation; the correct n – coal star; salagrama, Fermat's last theorem.

Технология организации независимой оценки качества образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций

Солодкова Марина Ивановна,
первый проректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»,

Борченко Ирина Дмитриевна,
кандидат культурологии, заведующий учебно-методического центра профессиональной переподготовки ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», skaterova@list.ru

Машуков Александр Васильевич,
заведующий учебно-методического центра проектирования инноваций ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»

Яковлева Галина Владимировна,
к.п.н., заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»,

В статье на основе анализа нормативно-правовых основ организации независимой оценки качества предложена и описана технология ее организации.

Охарактеризованы основные подходы к проведению процедуры независимой оценки качества образовательной деятельности, выбору инструментария, определению выборочной совокупности респондентов.

Для независимой оценки качества определены следующие показатели:

- удовлетворенность родителей взаимоотношениями с педагогическим персоналом,
- обеспечение прозрачности деятельности дошкольных образовательных организаций,
- удовлетворенность условиями, в которых функционирует каждая образовательная организация, включая материально-техническое обеспечение, медицинское обслуживание, организацию питания, социально-психологический климат.

Предложена таблица лиг как форма представления результатов сопоставительной оценки качества образования, при которой участники разбиваются на некоторое количество групп (лиг) в зависимости от оценок, полученных по различным показателям их деятельности.

Ключевые слова: дошкольное образование, оценка качества дошкольного образования, независимая оценка качества дошкольного образования, интегральный показатель, сбор данных, технология организации независимой оценки качества дошкольного образования.

Современная политика государства сегодня направлена на обеспечение качества образования на всех его уровнях, включая дошкольное образование. Думается, целесообразно уточнить, что деятельность современных образовательных организаций в обществе рассматривается с позиции обеспечения качества оказываемых услуг и деятельности. При этом государственная политика вносит определенные критерии оценки качества образовательной деятельности. В целях обеспечения оценки качества проектируются внутренние системы оценки качества образования в образовательных организациях, а также проводится независимая оценка качества образования.

Технология организации независимой оценки качества дошкольного образования включала в себя ряд направлений, таких как: разработка методики отбора респондентов; отбор критериев оценивания качества дошкольного образования; сбор и анализ полученных данных.

В рамках независимой оценки качества образования Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования в 2017 году была проведена независимая оценка качества образовательной деятельности организаций Челябинской области, осуществляющих образовательную деятельность.

Исследование проводилось в дошкольных образовательных организациях Челябинской области. Для получения объективных данных в исследовании было организовано участие дошкольных образовательных организаций всех муниципалитетов Челябинской области.

Для организации независимой оценки качества образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций Челябинской области использовалось выборочное исследование. В анкетировании приняли участие дошкольные образовательные организации, отобранные методом случайной выборки – дошкольные образовательные организации, не участвовавшие в независимой оценке качества образования в 2016 году, находящиеся в перечне образовательных организаций муниципалитетов, размещенном на официальном сайте Министерства образования и науки Челябинской области.

Анкетирование проводилось несколькими способами:

- очное анкетирование, то есть анкета раздавалась респондентам;

- заочное – рассылка писем со ссылкой на анкету в системе Интернет; размещение официального письма о проведении независимой оценки качества образовательной деятельности на сайте Министерства образования и науки Челябинской области, включающее ссылку на анкету.

В нашем случае анкеты заполняли родители воспитанников дошкольных образовательных организаций Челябинской области, высказывающие свое мнение о качестве предоставления образовательных услуг.

Характер вопросов, включенных в анкеты, обеспечивал целенаправленность и адресность исследования, а также возможность использования его результатов в практике принятия управленческих решений на различных уровнях управления.

Количество респондентов по каждой категории участников анкетирования, а также их представленность по территориям и дошкольным образовательным организациям соответствовали расчетным, что обеспечило репрезентативность выборки.

Объем, выборки определялся аналитическими задачами исследования, а ее репрезентативность – целевой установкой программы. Численность (объем) выборки зависел от уровня однородности или разнородности изучаемых объектов. В дошкольных образовательных организациях, где число респондентов минимальное по отношению к генеральной совокупности (≥ 4) использовалось сплошное исследование, то есть опрос всех респондентов.

Сбор данных по показателям независимой оценки качества образования осуществлялся методом анкетирования:

1. сбор, обобщение и анализ информации, полученной в результате обработки отдельных анкет, заполненных по результатам анализа официальных сайтов дошкольных образовательных организаций, а также другой опубликованной официальной информации;

2. сбор, обобщение и анализ информации, полученной в результате обработки заполненных респондентами анкет.

В ходе сбора, обобщения и анализа информации, размещенной на официальных сайтах дошкольных образовательных организаций, а также другой опубликованной официальной информации, специалистами ГБУ ДПО ЧИППКРО было заполнено 874 анкеты.

Для проведения анкетирования респондентов была определена генеральная совокупность участников образовательной деятельности и выборочная совокупность – часть отобранных объектов из генеральной совокупности, подлежащих анкетированию.

Генеральная совокупность определялась как общее количество воспитанников дошкольных об-

разовательных организаций, включенных в процедуру независимой оценки качества образования, на 01 января 2017 г. Генеральная совокупность составила 119832 воспитанника. При определении выборочной совокупности использовались следующие подходы:

- в дошкольных образовательных организациях, численность воспитанников в которых составляет от 4 до 10 человек, необходимо было обеспечить участие в анкетировании по одному родителю (законному представителю) каждого ребенка;

- в дошкольных образовательных организациях, численность воспитанников в которых составляет от 11 до 100 человек, необходимо было обеспечить участие в анкетировании не менее 10 родителям (законным представителям) данной образовательной организации;

- в дошкольных образовательных организациях, численность воспитанников в которых составляет от 101 до 626 человек, необходимо было обеспечить участие в анкетировании не менее 10% родителей (законных представителей) от общего числа воспитанников организации.

Выборочная совокупность составила 14134 респондента, или 11,8% генеральной выборки.

В анкетировании принял участие 16341 респондент (13,6% генеральной выборки) из всех дошкольных образовательных организаций, которые были подвергнуты независимой оценке качества образования в 2017 г.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05 декабря 2014 г. « 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» независимая оценка качества образования проводилась по 16 показателям: 11 показателей из 1-й и 2-й групп показателей оцениваются в баллах по шкале от 0 до 10, 5 показателей из 3-й и 4-й групп – как доля (проценты) удовлетворенных качеством образовательной деятельности, соответственно, в пределах значений от 0 до 100 [1].

Разработка диагностического инструментария для изучения уровня удовлетворенности качеством предоставляемых образовательных услуг осуществлялась в соответствии с современными достижениями социологической, педагогической и психологической науки. Основными задачами независимой оценки качества образовательной деятельности стали целенаправленность и адресность предлагаемого диагностического инструментария, а также использование результатов исследования в практике принятия управленческих решений на различных уровнях управления. Кроме того, проектирование диагностического инструментария осуществлялось в части положений и требований независимой системы оценки качества общего образования.

Учитывая контекст предмета исследования (мнение участников образовательного процесса о качестве образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций), предла-

галось использовать метод опроса (анкетирование). В этом случае существует реальная возможность провести однородный опрос родителей об удовлетворенности качеством образования по основным контекстам:

1. Открытость и доступность информации, размещенной на официальном сайте образовательной организации.

2. Комфортность условий предоставления услуг и доступность их получения.

3. Доброжелательность, вежливость, компетентности работников организации.

4. Общее удовлетворение качеством образовательной деятельности организации.

Каждый критерий содержит перечень показателей, с помощью которых предполагается выяснить степень удовлетворенности родителями воспитанников дошкольных образовательных организаций качеством предоставляемых образовательных услуг.

Ответы на вопросы анкеты дают «накопительное представление» о характере и степени удовлетворенности различных субъектов образовательных отношений различными сторонами качества предоставляемых образовательных услуг: удовлетворенность содержанием образовательных услуг; удовлетворенность условиям их предоставления; удовлетворенность достигнутыми образовательными результатами.

Обработка результатов анкетирования предполагает количественный и качественный анализ.

В соответствии с методическими рекомендациями по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, 5 баллов показывают границу между респондентами, которые удовлетворены качеством образовательной деятельности и не удовлетворены. Исходя из этого, было определено, что 5 баллов – начало средних значений удовлетворенности по критериям и показателям. В связи с тем, что по большему количеству показателей шаг баллов определен в 2,5 балла, то высокий уровень удовлетворенности продемонстрировали те дошкольные образовательные организации, которые в ходе независимой оценки качества образования получили от 7,5 баллов до 10 баллов. Считая, что погрешность в 0,25 балла является статистически не значимой в данной ситуации, были определены следующие границы для определения трех групп таблиц лиг.

Если по отдельному показателю, или по интегральному значению по отдельному критерию, или по общему интегральному показателю дошкольная образовательная организация получает от 0 баллов до 4,74 баллов, то данные организации попадают в «красную» (проблемную) зону.

Если по отдельному показателю, или по интегральному значению по отдельному критерию, или по общему интегральному показателю дошкольная образовательная организация получает от 4,75 баллов до 7,24 баллов, то данные организации попадают в «желтую» зону.

Если по отдельному показателю, или по интегральному значению по отдельному критерию, или по общему интегральному показателю дошкольная образовательная организация получает от 7,25 баллов до 10 баллов, то данные организации попадают в «зеленую» зону.

Средний интегральный показатель независимой оценки качества деятельности дошкольных образовательных организаций составил 8,41 баллов, что говорит о высокой степени удовлетворенности качеством образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций, подвергнутых независимой оценке качества образования. 801 дошкольное образовательное учреждение, или 91,65%, получили от 7,24 баллов до 10 баллов («зеленая зона»). 73 дошкольных образовательных организаций, или 8,35%, получили от 4,75 баллов до 7,24 баллов. При этом минимальное интегральное значение составило 5,78 баллов.

Качественный анализ включает в себя в зависимости от конкретного вопроса либо анализ результатов ранжирования, либо анализ результатов выбора предпочитаемых вариантов, либо анализ результатов оценивания определенных качеств, а также интерпретацию полученных результатов. При этом необходимо отметить, что степень общей удовлетворенности определяется только с помощью количественного анализа. Данный подход рекомендуется как для анализа как аспектной, так и общей удовлетворенности.

В настоящее время проблема изучения уровня удовлетворенности образовательными услугами является одной из приоритетных, так как, зная, насколько образовательная организация ориентирована на формирование и развитие личности ребенка, можно судить о качестве образования на определенном этапе, а также судить о сформированности внутренней системы оценки качества.

Проводя исследования по данному направлению, выявлены тенденции развития содержания предоставляемых дошкольными образовательными организациями образовательных услуг, модернизации условий их предоставления и тенденции личностного развития ребенка. Основываясь на полученных результатах, определяются пути решения выявленных проблем, что позволит в дальнейшем повысить качество дошкольного образования.

Представленная в статье технология была апробирована в дошкольных образовательных организациях Челябинской области, что позволяет сделать вывод о ее валидности и возможности применения другими образовательными организациями.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (Зарегистрировано в Минюсте России 02.02.2015 N

35837). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Гарант : <http://base.garant.ru/70859410/> (дата обращения 18.07.2018).

2. Петрова С.Н. Инновационные подходы к модульной организации повышения квалификации педагогов дошкольного образования. РФ // Инновации и инвестиции. 2015. №7. с.21-25

3. Орлова Ю.Е. Инновационное развитие процесса педагогического образования родителей дошкольников в современных условиях. // Инновации и инвестиции. 2014. №3. с.58-68

Technology of organization of independent assessment of quality of educational activity of preschool educational organizations

Solodkova M.I., Borchenko I.D., Mashukov A.V., Yakovleva G.V.
Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators

In the article, based on the analysis of the legal framework for organizing an independent quality assessment, the technology for its organization has been proposed and described. The main approaches to the procedure of independent assessment of the quality of educational activity, the choice of tools, the definition of a sample of respondents are described.

As indicators of evaluation are determined:

- the satisfaction of parents with the relationships with the pedagogical staff,
- ensuring transparency of pre-school educational organizations,
- satisfaction with the conditions in which each educational organization operates, including logistics, medical care, catering, socio-psychological climate. A table of leagues is proposed as a form of presentation of the results of a comparative assessment of the quality of education, in which participants are divided into a number of groups (leagues) depending on the estimates obtained from various indicators of their performance.

Key words: preschool education, quality assessment of preschool education, independent assessment of the quality of preschool education, integral indicator, data collection, technology of organization of an independent assessment of the quality of preschool education.

References

1. The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 12/5/2014 No. 1547 "About the statement of the indicators characterizing the general criteria for evaluation of quality of educational activity of the organizations which are carrying out educational activity" (It is registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation 2/2/2015 N 35837). – [Electronic resource]. – Access mode: Garant: <http://base.garant.ru/70859410/> (date of the address 7/18/2018).
2. Petrova S.N. Innovative approaches to the modular organization of advanced training of teachers of preschool education. RF // Innovations and investments. 2015. No7. p.21-25
3. Orlova Yu.E. Innovative development of the pedagogical education process of parents of preschool children in modern conditions. // Innovation and investment. 2014. No3. p. 58-68

Информационное пространство как фактор деструктивного воспитания подрастающего поколения

Климова Наталья Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского, nat92912@yandex.ru

В настоящее время информационное пространство активно формирует модель и паттерны поведения подрастающего поколения. В основном информационное пространство несет модели негативного поведения и деструктивного воспитания. Это обусловлено тем, что произошедшая смена общественного строя обрекла молодое поколение на отсутствие идеологических основ воспитания, на смену которому пришли модели поведения, диктуемые информационным пространством. В настоящей статье автором предпринята попытка разобраться в том, каким образом информационное пространство влияет на деструктивное воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: информационное пространство, деструктивное воспитание, подрастающее поколение, отсутствие идеологии.

Молодое поколение сегодня оказалось внизу социальной пирамиды, что стало следствием невозможности вхождения в престижные социальные слои и сложностью с получением квалифицированной работы по окончании профессиональной и культурной подготовки. Тем не менее, динамика социальных трансформаций заставляет молодежь адаптироваться к новым условиям, искать новые формы социальной идентичности, созидать свой внутренний духовный, нравственный мир и формировать активную жизненную позицию.

Вместе с тем, для полноценного формирования основ духовности российской молодежи необходимые условия, при которых в основе государственности будет находиться эффективная система социальных институтов, которая традиционно формирует духовность представителей молодого поколения.

Инфантильность участников информационного пространства, особенно сети интернет, обусловлена и внутренне глубоко взаимосвязана: инфантильность общества и отдельных его граждан корректирует целеполагание власти и ключевых политических институтов, которые принимают подобную ситуацию как данность, способствуя, тем самым, сохранению сложившихся отношений, что обуславливает глубокую деформацию демократической системы [5].

Для современной российской молодежи характерно массовое проявление социального инфантилизма, духа равнодушия ко всем новациям. Наряду с достаточно высоким интересом к политике, уровень непосредственного участия молодежи в реальных социальных процессах чрезвычайно низок.

Поскольку физиологическая зрелость личности редко совпадает со зрелостью социальной, то и требования, предъявляемые социумом к этим категориям людей, тоже различны. Ученые отмечают запоздалое социальное и гражданское развитие личности, наличие разногласий между социальной адаптацией и интеллектуальным развитием. Названная тенденция диссонирует со стремлением общества воспитать социально активное, инициативное, инновационно-ориентированное молодое поколение [1].

Процесс развития собственных навыков (формирование профессиональной компетентности, личностной конкурентоспособности) заменяется

наличием многочисленных платных услуг. Происходит процесс модификации сущностных характеристик «взрослости» и «детства» - набирает популярность синдром «Питера Пена» и культ «незрелости». Этот культ интенсивно пропагандируется, в первую очередь - средствами массовой коммуникации. Усвоившая данные стереотипы молодежь начинает предъявлять к социальной реальности завышенные требования [2].

Профилактика деструктивного влияния содержания на поведение в сети Интернет имеет определенные особенности, без учета которой такой характер деятельности может оказаться неэффективной или даже иметь обратный эффект.

Как было показано, в функции и полномочия органов государственной власти Российской Федерации входит также обязанность по принятию мер, ориентированных на защиту ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному формированию⁴. Следовательно, органы государственной власти обязаны реализовывать функцию защиты детей от негативно влияющих на их развитие факторов.

Для обеспечения ответственных органов государственной власти Российской Федерации достоверной систематизированной аналитической информацией и данными о положении детей, а также семей, имеющих детей. Кроме того, в Российской Федерации производится мониторинг тенденции его изменения, на основании которого представляется ежегодный государственный доклад, который позволяет оценивать положение защищенности прав и свобод несовершеннолетних, а также эффективность реализации государственными органами возложенных на них обязанностей в данной сфере и является основой принятия превентивных мер по устранению недостатков в самых различных сферах общества: социально, политической, нравственной и психологической.

Однако, данный доклад не включает в себя данные и информацию о текущем состоянии информационной безопасности несовершеннолетних в Российской Федерации, в этой связи автор считает целесообразным дополнить его разделом, в котором будет освещено состояние информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет и деятельности органов государственной власти и должностных лиц, отвечающих за профилактику правонарушений по защите прав детей в сети Интернет и профилактике правонарушений.

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Значимое место в обеспечении информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет отведено.

Анализ обеспечения защиты прав детей, осуществляемой Роспотребнадзором совместно с владельцами социальных сетей, говорит о том, что вся работа ориентирована на удаление или блокировку запрещенного контента, однако иной профилактической работы в этом направлении, в том числе с пользователями, обращавшимися к

данным ресурсам, не ведется. Согласно изменениям в нормативном обеспечении в данной области с 1 июня 2017 года Роспотребнадзору или иному привлеченному им оператору реестра вменяется в обязанность в течение суток уведомлять в рамках взаимодействия органами правопорядка о всех случаях включения в реестр порнографических материалов с несовершеннолетними и содержащих информацию о склонении к суициду [10]. Однако вопросы уведомления об иных правонарушениях остается нормативно неопределенным.

Современное информационное пространство порождает такое явление среди молодежи, как "социальный инфантилизм", который еще называют «сочетанием личностной и эмоционально-волевой незрелости человека», что характеризует разрыв между социокультурным и биологическим взрослением молодых людей в странах Запада, Америке и России, что свидетельствует о нарушенном механизме социализации и интеграции молодежи во взрослую жизнь, предполагающую принятие на себя новых обязательств и обязанностей. Сущностными особенностями социального инфантилизма считают «сохранение при повседневном поведении биологически взрослого человека характерных черт, присущих детскому возрасту» [3].

Такая неспособность личности совершать осознанные социальные действия, незрелость проявляется в неготовности брать на себя ответственность, в недостатке самостоятельности при совершении каких-либо действий и принятии решений.

Совокупность подобных характеристик практически оставляет личность за рамками социального взаимодействия как активного субъекта, превращая ее в объект для внешнего воздействия. Другими характеристиками социального инфантилизма являются: идеализация социальной реальности, чувство незащищенности, заниженная самокритичность, демонстративный эгоцентризм, задержка социально-культурного и морально-нравственного созревания, задержка с формированием эмоционально-волевой сферы, гедонизм, иждивенчество, отсутствие жизненной поведенческой стратегии, отсутствие мотивации к самореализации, карьере, труду.

Предложим еще несколько взаимодополняющих и пересекающихся характеристик социального инфантилизма: утрата смысла жизни; неспособность нести ответственность за собственную жизнь; деградация на личностно-смысловом уровне, истеричность, слабоволие; отсутствие творческого подхода в профессиональной деятельности, низкая профессиональная мотивация; укоренившаяся установка на быстрое удовлетворение желаний и потребностей при минимуме затрат (моральных, финансовых, временных и пр.); практическое отсутствие активной социальной и психологической защиты от попыток внешнего негативного вмешательства, неготовность к поиску ресурсов и способов, способствующих решению ситуации.

В соответствии с положениями международного и российского законодательства ключевая роль и основная ответственность за социализацию, образование, воспитание и развитие ребенка возлагается на родителей. Поэтому именно родители должны стать первым звеном при недопущении негативного воздействия информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию несовершеннолетних. Реализуя свои обязанности по воспитанию, образованию и развитию детей, родители должны ограждать их от негативного воздействия информационного контента сети Интернет [6].

Следовательно, весьма значимо повышение информированности родителей в области воспитания, развития и обеспечения информационной безопасности ребенка, в том числе от вредоносного воздействия содержимого информационных ресурсов Интернета. Частично сформировать компетентность в данной области возможно с использованием СМИ и сети Интернет с помощью создания и распространения информации о правах ребенка и необходимости их комплексной защиты.

Родителями должна осознаваться ответственность и необходимость принятия превентивных мер, обеспечивающих безопасность детей в сети Интернет. Им необходимо обладать информацией о существующих факторах риска характерных для детей-пользователей Интернета, и механизмах их устранения. Реализовать эту обязанность родители могут, в том числе, посредством специализированного программного обеспечения или определенных механизмов настроек операционных систем. С этой целью поисковые системы предоставляют возможность настроить систему фильтрации при поиске и просмотре информации.

Например, в настройках Yandex есть возможность настройки страниц «Семейный поиск» (расположен в разделе настройки, позиция настройки результатов поиска), в котором пользователь может выбрать один из трех вариантов фильтрации страниц: семейный поиск (фильтрацию непристойного текста и картинок) или умеренный фильтр (фильтрацию только непристойных картинок) или поиск без ограничений.

Аналогичные возможности имеются у наиболее распространенного видеохостинга YouTube, в котором можно, путем нажатия на специальную иконку или флажок, заблокировать видео, содержащее вредоносную информацию, по мнению пользователя. Помимо этого, пользователю предлагается определить, какой именно тип вредоносного контента содержится в данном ролике: насилие, детская порнография, личная информация, вторжение в частную жизнь и другие категории. После отправки отчета пользователя в соответствующий центр интернет-компаний, заблокированный контент проверяется, и в случае подтверждения противоправной информации изымается из публичного доступа. К распространителям противоправной информации применяются соответствующие санкции [4].

К сожалению, на данный момент уровень осведомленности родителей в вопросах обеспечения

личной информационной безопасности в сети Интернет характеризуется как недостаточный. Несмотря на существование соответствующих опций в наиболее востребованных поисковых системах, программ анализа и фильтрации содержимого сайтов, только незначительная доля родителей о них знают и используют. Это свидетельствует о необходимости развития системы пропаганды безопасного использования сети Интернет, в том числе посредством самого контента сети Интернет и в средствах массовой информации.

Кроме родителей значимым институтом профилактики девиантного поведения несовершеннолетних являются образовательные организации. Школа - это следующий после семьи, более широкий и сложный коллектив, в котором будущий гражданин проходит практику социализации формируется как личность [7].

Двойственный характер информационного общества в России наиболее остро проявляется в образовательной системе. Открытость образования, стремление к его интеграции на мировом уровне, приводит к необходимости обязательной гуманизации системы образования. Образование должно быть направлено на самообразование и воспитание, используя социально-культурные эффективные инструменты профессионалов специалистов в данной области. Сегодня наблюдается изменение образа профессионала, специалиста в науке, который кроме всего прочего должен предоставлять объективную информацию и иметь четкие гражданские убеждения.

Отметим важность профессионализма для развития общества в целом для обеспечения различных взаимосвязей между индивидами и группами индивидов. Тем не менее, нельзя говорить о достаточности профессионализма для обеспечения эффективного взаимодействия в обществе. Чтобы общество эффективно функционировало, и наблюдался прогресс, необходима культура в наиболее общем понимании. Речь идет о духовных ценностях, среде, формирующей и выращивающей личность. В будущем мировоззрение профессионала должно обязательно включать гуманистические идеалы и ценности, этические нормы, которые должны формировать преподаватели в высших учебных заведениях у студентов, независимо от дисциплины, которую изучают. Речь идет о кругозоре и мировоззрении студентов, которые будут сопровождать их всю жизнь [11].

Гуманитарные предметы позволяют восполнять недочеты школьного образования. Наличие гуманитарных знаний, если они прямо и не связаны с изучаемой процессией, являются такими же важными для современного развития культуры, как и прямые профессиональные навыки и умения. Профессиональные достижения напрямую зависят от способности к инновационному мышлению, что определяет в дальнейшем и социальный статус. Таким образом, возникает необходимость обращаться к пограничной области знаний, которая не имеет отношения к профессиональной подготовке специалиста.

Потому следует четко понимать, что понимание гуманитарного или технического вуза не должно ограничивать круг преподаваемых дисциплин, исключая их за ненадобностью. Данный подход с разделением информации на «нужную и ненужную» оказался несостоятельным. Гуманизация вузовского образования производится преимущественно через философские предметы, именно философия интегрирует гуманитарные знания.

Явление, которое получило название «понижающая селекция», описывает проявление вследствие культивации в личности антигуманных качеств, при понижении порога критического мышления, пассивности, при восприятии информации с источников СМИ [9].

Сознание общества достаточно быстро переходит на упрощенные формы получения информации и развлекательный характер получаемых данных. При условии, что определенная часть людей критически воспринимает такую информацию, искусственно созданные ограничения по вариантам разрешения ситуации приводят к психологическим сложностям в понимании и разрешении. В том числе, зрители, слушатели и читатели постоянно находятся под воздействием психоэмоционального и физического воздействия, снижая, таким образом, чувствительность к манипуляциям.

Рост уровня правовой грамотности и правового сознания граждан, а также, формирование культуры личной информационной безопасности является, в настоящее время, основным направлением профилактики правонарушений в сфере информационной безопасности.

К сожалению, в настоящее время, формирование медиаграмотности не является целостным процессом, который, по нашему мнению, должен начинаться уже в начальной школе. Уже в возрасте 7-8 лет, дети должны приобретать навыки анализа информации, представленной в сети интернет, с точки зрения уважения как основных прав и свобод других людей, так и личных прав и свобод. При этом, детей нужно учить свободно выражать личное мнение и соблюдать право на частную жизнь [8].

Современная школа должна в полной мере осуществлять деятельность, связанную с формированием у детей и подростков навыков медиаграмотности, культуры общения в социальных сетях, в частности, и сети Интернет в целом. Помимо этого, именно школа, в современном обществе должна информировать детей о способах защиты персональных данных, а также, любых последствиях, включая юридические, психологические и социальные последствия, возникающие в следствии неправомерного использования всемирной сети Интернет.

Со стороны педагога, осуществляющего свою деятельность в современной школе, должно присутствовать, прежде всего планирование досуга детей. При этом, основная задача учителя состоит в ограждении ребенка от негативного, пагубного воздействия информационных технологий, путем стимулирования ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию.

Помимо работы школ, обеспечение информационной безопасности лежит и на провайдерах. Именно к обязанностям провайдеров относится:

- организация помощи пользователям в настройки их профилей, в частности, в разъяснении настроек приватности профиля;
- организация высокой степени информированности родителей и других взрослых, в частности, педагогов и воспитателей, о действиях детей, в том числе и детей раннего возраста, в социальных сетях;
- обеспечение права пользователя на ограничение доступа к своим данным;
- обеспечение права пользователя на удаление всех своих данных как из социальных сетей, так и из других профилей, включая полное удаление и из архивов;
- формирование точной прозрачной и четкой политики редакции по отношению к незаконному контенту, неправомерному поведению в социальных сетях;
- создание общедоступных, простых и понятных механизмов блокировки и удаления нелегального контента или неправомерного поведения в социальных сетях;
- создание эффективного механизма ответа и разбора жалоб на кибериздевательства и кибергруппинг.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Все субъекты, отвечающие за обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет, объединяются в три группы: физические лица, общественные организации и органы государственной власти. Все меры, применяемые в рамках общесоциальной профилактики деструктивного влияния информационного пространства сети Интернет на несовершеннолетних можно отнести к: средствам блокировки контента сети Интернет, маркировке интернетресурсов, фильтрации контента сети, мероприятиями по повышению медиаграмотности и осведомленности.

Литература

1. Адамьянц, Т. З. Качественные индикаторы процессов самоорганизации и самоопределения в среде современных подростков // *Общественные науки и современность*. – 2013. – № 3. – С. 76.
2. Баева Л.В. Электронная культура: опыт философского анализа / Л.В. Баева // *Вопросы философии*. - 2013. - №5. - С. 73.
3. Вагайцева Е. С., Игонина Т. Б. Факторы формирования гражданской ответственности школьников в условиях информационного общества // *Проблемы и перспективы современной науки : материалы VII Международ. науч.-практ. конф. Ставрополь : Логос, 2015. - С. 42.*
4. Доука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // *Общественные науки и современность*. - 2015. - № 2. - С. 169-176.
5. Жесткова Н.А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности // *Вестник Пермского уни-*

верситета. Философия. Психология. Социология. - 2013. - № 2 (14). - С. 36.

6. Жилавская, И. В. Медиаобразование молодежи : монография / И. В. Жилавская. – Москва : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 243 с.; Медиаобразование как фактор оптимизации российского медиапространства: коллективная монография / отв. ред.: И. В. Жилавская, Т. Н. Владимировича. - Москва : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. - С. 152.

7. Информационная безопасность детей. Российский и зарубежный опыт: монография / Л. Л. Ефимова, С. А. Кочерга. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – С. 62.

8. Лободенко, Л. К. Медиа контент интернет-СМИ в информационно- коммуникативной системе региона / Л. К. Лободенко // Вестник Южно- Уральского государственного университета. – Серия: Лингвистика. – Т. 12. – № 2. – 2015. – С. 34.

9. Майорова-Щеглова, С. Н. Информационная безопасность детей: выбор технологий // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 36.

10. О внесении изменений в Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и статью 15.1 Федерального закона «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» в части установления дополнительных механизмов противодействия деятельности, направленной на побуждение детей к суицидальному поведению: Федеральный закон от 07.06.2017 № 109-ФЗ // СЗ РФ. 2017. № 24. Ст. 3478.

11. Яковлев А.И. Проблема материальности сознания // Социально-гуманитарные знания. - 2009. - № 6. - С. 87-96.

12. Егоров В.Г., Савина О.В. Общая культурно-цивилизационная основа - фактор реинтеграции постсоветского сообщества // Научно-аналитический журнал Обозреватель - Observer. 2012. № 12 (275). С. 42-51

13. Политические учения XX-XXI вв. / Егоров В.Г., Абрамов А.В., Алексеев Р.А., Алябьева Т.К., Березкина О.С., Вититнев С.Ф., Козьякова Н.С., Лавренов С.Я., Синчук Ю.В., Федорченко С.Н. Москва, 2015.

14. Социология управления: Учебник для аспирантов / Афонин И.Д., Бузмакова Т.И., Кирилина Т.Ю., Мумладзе Р.Г., Смирнов В.А. Москва, 2016.

15. Перцев В. Гимназическое образование в России: из уроков истории // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 5. С. 55

16. Перцев В.В. Гимназическое образование в дореволюционной России: вторая половина XIX - начало XX века // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 01. С. 36.

Information space as factor of destructive education of younger generation

Klimova N.I.

Kaluga state university of K.E. Tsiolkovsky

Now information space actively forms model and patterns of behavior of younger generation. Generally information space the provedeiy and destructive education bears models negative. It is caused by the fact that the happened change of a social order, has doomed the younger generation to lack of ideological bases of education to replace which the behavior models dictated by information space have come. In the present article the author has made an attempt to understand how information space influences destructive education of younger generation.

Keywords: information space, destructive education, podrastayushchiy generation, lack of ideology.

References

1. Adamyants, T. Z. High-quality indicators of processes of self-organization and self-determination among modern teenagers//Social sciences and the present. – 2013. – No. 3. – Page 76.
2. Bayeva L.V. Electron culture: experience of the philosophical analysis//L. V. Bayeva//philosophy Questions. - 2013. - No. 5. - Page 73.
3. Vagaytseva E. S., Igonina T. B. Factors of formation of civic consciousness of school students in the conditions of information society//Problem and prospect of modern science: materials VII Mezhdunar. nauch. - prakt. konf. Stavropol: Lagos, 2015. - Page 42.
4. Dokuka S.V. Clip thinking as phenomenon of information society//Social sciences and present. - 2015. - No. 2. - Page 169-176.
5. Zhestkova N.A. Methodological approaches to a research of a social maturity and social infantilism of the person//Messenger of the Perm university. Philosophy. Psychology. Sociology. - 2013. - No. 2 (14). - Page 36.
6. Zhilavskaya, I.V. Mediaobrazovaniye of youth: monograph(s). V. Zhilavskaya. – Moscow: RITs MGGU of M.A. Sholokhov, 2013. – 243 pages; Media education as factor of optimization of the Russian media space: collective monograph / отв. edition: I.V. Zhilavskaya, T.N. Vladimirova. - Moscow: RITs MGGU of M.A. Sholokhov, 2014. - Page 152.
7. Information security of children. Russian and foreign experience: monograph/L. L. Yefimova, S.A. Kocherga. – М.: UNITY-DANA, 2013. – Page 62.
8. Lobodenko, L.K. Mediakontent of internet mass-media in the information communicative system of the region/L. K. Lobodenko//Messenger of the Southern Ural State University. – Series: Linguistics. – Т. 12. – No. 2. – 2015. – Page 34.
9. Mayorova-Shcheglova, S. N. Information security of children: choice of technologies//National education. – 2014. – No. 6. – Page 36.
10. About introduction of amendments to the Federal law "About Bases of System of Prophylaxis of Neglect and Offences of Minors" and article 15.1 of the Federal law "About Information, Information Technologies and on Information Security" regarding establishment of additional mechanisms of counteraction of the activity referred on motivation of children to suicidal behavior: Federal law of 07.06.2017 No. 109-FZ//SZ Russian Federation. 2017. No. 24. Art. 3478.
11. Yakovlev A.I. Problem of materiality of consciousness//Social and humanitarian knowledge. - 2009. - No. 6. - Page 87-96.
12. Egorov V.G., Savina O.V. The general cultural and civilizational basis - a factor in the reintegration of the post-Soviet community // Scientific and analytical journal Observer. 2012. No. 12 (275). S. 42-51
13. Political teachings of the XX-XXI centuries. / Egorov V.G., Abramov A.V., Alekseev R.A., Alyabyeva T.K., Berzskina O.S., Vititnev S.F., Kozzyakova N.S., Lavrenov S.Ya., Sinchuk Yu.V., Fedorchenko S.N. Moscow, 2015.
14. Sociology of Management: Textbook for graduate students / Afonin I.D., Buzmakova T.I., Kirilina T.Yu., Mumladze R.G., Smirnov V.A. Moscow, 2016.
15. Pertsev V. Gymnasium education in Russia: from the lessons of history // Alma mater (Bulletin of higher education). 2006. No 5. S. 55
16. Pertsev V.V. Gymnasium education in pre-revolutionary Russia: the second half of the XIX-early XX centuries // Scientific and methodical electronic journal Concept. 2013. No. 01.P. 36.

Влияние искусства на развитие творческого мышления современных младших школьников

Орлова Светлана Николаевна,

доктор психологических наук, профессор; кафедра музыкально-художественного образования; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Маковец Людмила Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент; кафедра музыкально-художественного образования. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, makovez@mail.ru

Анализируется проблема развития творческого мышления младших школьников, разрабатываются концепции высвобождения в человеке свободной творческой личности, исследуются условия и факторы, необходимые для развития творческого потенциала личности, рассматривается искусство как средство развития творческого мышления младших школьников.

Ключевые слова: творческое мышление, условия развития творческого мышления, искусство, восприятие искусства.

Проблема развития творческого мышления личности средствами искусства актуальна во все времена, но в эпоху тотального проникновения интернета она обретает особую значимость. В пространстве современного мира – в условиях глобализации, высокой активности масс и как никогда широких возможностей для самовыражения – заметно возрастает ценность новых идей, нестандартного видения, креативного подхода в любой сфере. Однако воспитать креативность вне огромного культурного контекста невозможно. Постигание этого пласта, «вхождение в искусство», как и любое серьезное обучение, требуется начинать с детства.

Знакомясь с культурным наследием, лучшими образцами разных жанров, творчеством великих художников, ребенок учится воспринимать и оценивать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, основополагающее и второстепенное не только в самом искусстве, но и в различных проявлениях жизни.

Начнем с того, что именно дает человеку арт-образование, приобщение к этой сфере деятельности. Напомним, в человеческом социуме искусству присуща целая система функций, благодаря которым осуществляется его разностороннее воздействие на личность. *Компенсационная функция искусства* восполняет ограниченность человеческого существования во времени и пространстве, позволяет через художественные образы пережить иные эпохи и иные судьбы, кроме своей собственной. *Катарсическая* снимает душевное напряжение личности. Наслажденческой стороной искусства ведаёт *гедоническая функция*; многие художественные произведения удовлетворяют потребности человека в отдыхе и развлечении, выполняя тем самым *развлекательную функцию*. Но, развлекая человека, настоящее искусство побуждает его к творчеству, в результате чего включается *эвристическая функция*. В свою очередь, творческая активность человека всегда предполагает его общение с другими, стремление творить нечто для других. В этом эвристическая функция смыкается с *коммуникативной*, благодаря которой искусство выступает средством общения между людьми. При этом искусство является единственным средством передачи информации, в котором нет никаких временных и межнациональных огра-

ничений. Живопись испанца Гойи и музыка австрийца Моцарта так же доступны для восприятия и понимания современного россиянина, как творчество мастера, живущего рядом с ним сегодня.

Будучи средством общения, искусство способно осуществить *социально-организаторскую функцию* — сплотить людей во имя общественно-эстетических идеалов. Близка к ней и *социализирующая функция*, благодаря которой искусство связывает личность с обществом. Социализирующая функция переходит в *воспитательную*, которая основывается на *познавательном* значении искусства. Весь функциональный круг в полной мере показывает всю важность искусства в становлении полноценной личности, обладающей творческим мышлением.

Творческое мышление личности мы рассматриваем как психический процесс, важнейший компонент творчества и вид мышления вообще. Сущность его заключается в специфичности отражения и преобразования окружающего мира посредством формирования образов, понятий и мыслей действий перцептивного и логического плана.

В научной литературе отсутствует единство взглядов на феномен творческого мышления. Мы полагаем, что сущность его состоит в том, что познающий мысленно усматривает ранее неизвестные связи, получает новые знания или идеальный образ и создает предметную реальность [6]. Применительно к дошкольникам и школьникам это процесс создания субъективно нового, в основе которого лежит использование нестандартных способов деятельности и способность к созданию оригинальных идей.

В разработанной нами модели развития творческого мышления личности отражена взаимосвязь когнитивных процессов субъекта с процессом творческого мышления: на этапе чувственного познания с помощью процессов ощущений, восприятия, представлений формируются, проходя через эмоционально-волевую сферу личности, образы окружающего мира, которые затем аккумулируются в памяти; далее они анализируются, отбираются и воплощаются в виде совокупности существенных признаков в понятиях, суждениях и умозаключениях разного уровня обобщения; с помощью их творческого преломления через имажинитивные действия, при обязательном участии в процессе поиска решения интуиции, складывается новый продуктивный образ, который и реализуется в ходе творческой деятельности личности. Внутри когнитивной сферы при наличии условий постепенно разворачивается некий креативный потенциал, постепенно творческое мышление «подчиняет» себе все структурные компоненты когнитивной сферы личности и выходит за ее пределы, выступая на данном этапе в качестве движущей силы развития личности [6; 7].

Таким образом, зарождающаяся внутри когнитивной сферы субъекта, творческое мышление личности как подвижный психологический феномен становится двигателем всего дальнейшего развития человека.

Искусство во всем многообразии функций может сыграть свою весомую роль в становлении личности, в том числе и развитии творческого мышления, только при условии, что у ребенка были в достаточной степени сформированы основные навыки художественно-эстетического восприятия. *Сам процесс восприятия художественного произведения необходимо рассматривать как особый вид деятельности, имеющий различные стадии развития и особенности на каждом возрастном этапе. Восприятие — сложный процесс, для которого необходимы определенные условия. Постепенное совершенствование и углубление процесса художественно-эстетического восприятия возможно только путем целенаправленной, методически продуманной воспитательной работы.*

Особенность восприятия художественных произведений заключается в том, что оно всегда обусловлено интимно-личностным характером воздействия искусства на конкретную личность. Это необходимо учитывать с самых первых шагов ребенка в художественном мире. Стандартных требований здесь быть не может.

Для успешного формирования навыков восприятия произведений искусства в процессе общения с ним необходимо выделить несколько уровней: эмоционально-стихийный; оценочно-образный; аналитический; сотворческий; личностно-творческий.

На каждом из этих уровней можно организовать и целенаправленно осуществлять процесс развития творческого мышления личности средствами искусства. Дошкольному и младшему школьному возрасту по преимуществу присуще эмоционально-стихийное и оценочно-образное восприятие, затем при благоприятных условиях формируются аналитический, сотворческий и личностно-творческий подход, что еще в древности было сформулировано следующими словами: «Гомер каждому — юноше, зрелому мужу и старцу — даст ровно столько, сколько тот может взять».

Уже первоначальный процесс слушания ребенком сказки выполняет важнейшую роль в развитии внутренней психической активности, творческого мышления. Под влиянием художественного произведения ребенок начинает по-новому относиться к явлениям действительности. Идеи, излагаемые в сухой, рассудочной форме, не всегда доходят до его сознания, но, будучи облеченными в художественную форму, глубоко трогают его и оставляют значительный след [1].

Творческое мышление как онтогенетическое образование возникает и совершенствуется через активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Внешние условия, опосредуясь внутренними условиями развития личности, создают все многообразие, глубину и уникальность ее творческих особенностей. Источником психического развития является внешняя практическая деятельность ребенка. Развитие ребенка изначально социально, здесь лежат истоки психических новообразований. Важным фактором средового воздей-

ствия при этом являются семья и значимый взрослый.

Начальная школа – новый важный период для развития творческого мышления, так как у ребенка создается база знаний, складывается характер мыследеятельности, он наиболее поддается педагогическому воздействию. Ведущей становится учебная деятельность. Она не сменяет игру, ведь младший школьник не перестает играть; однако игра создает специфическую социальную ситуацию развития, в которой становится возможным появление учебной деятельности.

В то же время младший школьный возраст – сензитивный период для развития творческого мышления. Ведущей становится приспособительная функция творческой активности, направленная на поиск партнера в общении. Наглядно-действенное мышление сменяется наглядно-образным: возникают условия для появления воссоздающего и формирования продуктивного творческого мышления.

Младший школьник вырабатывает личную стратегию взаимодействия с миром, у него формируется установка на репродуктивный или продуктивный тип деятельности. Состояние «латентности» творческого мышления связано, скорее, с существующей системой обучения. Важную роль в развитии творческого мышления на данном этапе может сыграть творческий учитель.

Активизация интеллектуальных сил, свойственная школьнику начальных классов, происходит из высокой активности двух взаимосвязанных форм мышления: конкретно-образного и абстрактно-логического. Необходима специально организованная творческая среда, где бы мир ребенка во всем его многообразии продуманно, целенаправленно и всесторонне развивали, в том числе средствами искусства.

Задачей педагога в этом случае является организация такого арт-педагогического пространства, в котором и ребенок, и взрослый смогли бы актуализировать личностные смыслы в плане обретения мотивации учебной деятельности и субъектности [5].

Творческое мышление личности в процессе онтогенеза имеет свою динамику развития: оно начинается с подражания образцам творческого мышления значимого взрослого; постепенно в мышлении появляются и самостоятельные элементы. Развитие ребенка, прежде всего умственное, связано с приобретением им знаний, умений и навыков, то есть с увеличением в той или иной степени шаблонности, стереотипности мышления. Усвоение человеческого опыта в определенном смысле к этому приводит. Необходимо научить ребенка при наличии стереотипов, которые представляют своего рода «слепки» человеческой культуры, уметь им противостоять, творить вопреки зафиксированному опыту.

Важно учитывать, что в современных СМИ и в окружающем нас предметном мире все более стирается грань между искусством и неискусством, между *восприятием художественно ориентиро-*

ванным, специально подготовленным (музей, театр и др.) и *восприятием «мимоходным»*. Доминирующее сегодня поверхностное, потребительское восприятие художественных ценностей почти не оставляет следа в формировании личности, так как не ставит своей целью проникнуть в основы человеческого бытия, в сокровенные тайны человеческого сердца.

Процесс формирования культуры восприятия художественных произведений сложен, так как необходима выработка внутренней потребности разобраться в причинах эмоциональных впечатлений. Для этого необходимы достаточно серьезные знания и определенный уровень теоретической грамотности, понимание основных элементов изобразительно-выразительного языка тех или иных видов искусства и умение рассматривать их в единстве с другими.

Полноценное эстетическое восприятие не может ограничиваться стихийным эмоциональным уровнем: оно должно включать в себя понимание, соотношение объекта искусства с внутренним миром. Процесс восприятия должен быть активным, ему сопутствует мобилизация эмоций, внимания, памяти и мышления. Восприятие произведения искусства может быть как *первичным*, так и *повторным* или даже *многократным*. Первичное восприятие бывает *подготовленным* (знание об авторе, исторической эпохе) или *неподготовленным*, когда процесс общения с произведением начинается с нуля. В большинстве случаев восприятие имеет *предуготовленный* характер, когда мы покупаем билет на концерт, идем на выставку, выбираем книгу, но может быть и *непреднамеренным*, как случайно попавшая в руки книга, внезапно остановивший нас облик архитектурного здания, услышанная по радио мелодия и т. д.

В процессе восприятия художественного произведения важно понимать и различать еще один аспект. Обычно позитивное отношение к художественному предмету у нас связано с формулой «мне нравится», ибо искусство доставляет нам эмоциональное удовлетворение, дает возможность соотносить свое личное миропонимание с миропониманием других, помогает обретать знания о мире и о себе. Но Л. С. Выготский еще в 1920-е годы отмечал: «... все теоретики уже отказались от того наивного сенсуализма, согласно которому искусство есть просто радость от красивых вещей»; далее он писал о потрясении искусством, в котором «мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращению в противоположные» [2].

Художественно-эстетическое восприятие трагических произведений не только гармонизирует нас с собой и миром, но и тревожит, заставляет заглянуть в бездны нравственного падения, делать нелицеприятные нравственные переоценки. Предоставляемая искусством информация может в чем-то превысить возможности воспринимающего и вызвать неудовольствие, и роль этих отрицательных эмоций неоднозначна. Они не обязательно заканчиваются прекращением контакта с произве-

дением, но во многих случаях ведут к более глубокому постижению объекта. Для формирования полноценного навыка восприятия искусства необходимо воспитывать не только умение радоваться, но и способность волевым усилием преодолевать негативные моменты.

Подчеркнем также, что «сложность эстетической информации в том, что она несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открывается мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем и свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [8].

При выделении факторов и условий развития творческого мышления личности средствами искусства мы опирались на концепцию детерминации индивидуально-психического развития человека внутренними и внешними факторами (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и другие). Согласно ей, все внешние условия определяют результаты мыслительного процесса, лишь преломляясь через внутренние его условия. Определив эту посылку как методологическую, мы выделили из всего многообразия условий основополагающие. Каждое из них способствует развитию творческого мышления личности, во взаимодействии повышая эффективность всего процесса в целом.

Разработанная нами психолого-педагогическая концепция развития творческого мышления младшего школьника средствами искусства включает ряд факторов. Первый – актуализация творческого мышления младшего школьника – реализуется в процессе поэтапного знакомства ребенка с особенностями познания окружающего мира на основе сенсорных систем личности, в том числе и средствами искусства; обеспечения его эмоционально-положительного отношения к процессу творчества, творческого мышления, миру искусства; постепенного снятия у ребенка в процессе взаимодействия поведенческих барьеров на пути его самореализации.

Второй фактор – развитие творческого мышления младшего школьника в ходе специально организованной творческой деятельности. Реализация его происходит в процессе отбора особого творческого содержания музыкальных и художественных занятий; учета личностного разнообразия учащихся; гуманистического взаимодействия всех участников образовательного процесса и создания комфортной атмосферы специально организованной творческой деятельности.

Мы полагаем, что третьим фактором выступает организация психолого-педагогического сопровождения процесса развития творческого мышления личности средствами искусства на последующих этапах онтогенеза.

Таким образом, именно искусство выступает той благодатной сферой, в которой таятся огромные ресурсы для развития творческого мышления ребенка и взрослого. Восприятие произведений искусства — это сложный процесс, необходимый для обеспечения позитивного влияния искусства на миропонимание, характер общения и творческий потенциал личности. В нем воспитываются чувства, оценки, вкусы, суждения, рождаются рефлексия и анализ и в конечном итоге осуществляется потребность личности в самоактуализации [4].

К сожалению, преподавание искусства в школе часто ограничивается историей и теорией, в результате чего у детей не формируется столь необходимый для разностороннего развития невербальный, творческий тип мышления с его образностью, ассоциативностью, интуитивным познанием художественной идеи и авторской концепции.

Только переход к последовательному интерактивному обучению школьников творческим навыкам вкупе с предварительной подготовкой к такой деятельности, в сопровождении профессиональных педагогов, может привести к желаемым результатам. В конечном итоге продуманные занятия по развитию творческого мышления приведут к изменению отношения молодежи к действительности, появлению более высокой мотивации деятельности и творческих жизненных стратегий личности на благо всего современного общества, его изменению посредством новых идей и формированию новой реальности.

Литература

1. Волкова В.Е. Произведение искусства в мире художественной культуры. М., 1988.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 2010.
3. Командрышко Е.Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход. М.: Изд-во «ИХО РАО», 2011.
4. Маковец Л.А., Митасова Л.А. Воспитательное значение искусства в процессе инкультурации молодежи: теоретико-методологический аспект. Сер. «Научные труды РГСАИ». Матер. междунар. науч.-практ. конференции. Москва, 22–24 апреля 2015 г. С. 451–455.
5. Маковец Л.А., Митасова С.А. Артпедагогика: смыслообразование посредством искусства // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. Сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конференции. № 3. Новосибирск, 2016. С. 155–156.
6. Орлова С.Н. Психологические факторы развития творческого мышления личности: монография. Красноярск: СибГТУ, 2009. 285 с.
7. Орлова С.Н. Развитие творческого мышления личности: монография. Красноярск: СибГТУ, 2014. 196 с.
8. Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

The development of creative thinking of Junior schoolchildren by means of art

Orlova S.N., Makovets L.A.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev

This article includes the analysis of the problem of development of creative thinking of primary school children, the concept of liberation of creative personality, research of conditions for development of creative potential of personality, art as a means of developing creative thinking of primary school children.

Keywords: creative thinking, factors and conditions for development of creative thinking, art, perception of art.

References

1. Volkova V.E. The work of art in the world of art culture. M, 1988.
2. Vygotsky L. S. Art psychology. M, 2010.
3. Komandryshko E.F. Pedagogical potential of art in creative development of the studying youth: integrative approach. M.: Publishing house "IHO of Russian joint stock company", 2011.

4. Makovets L.A., Mitasova L.A. Educational value of art in the course of a youth inkulturation: teoretiko-methodological aspect. It is gray. "Scientific works of RGSAl". Mater. междунар. науч. - практ. conferences. Moscow, on April 22-24, 2015 Page 451-455.
5. Makovets L.A., Mitasova S.A. Art pedagogics: a smysloobrazovaniye by means of art//Current problems of modern pedagogics and psychology in Russia and abroad. Сб. науч. тр. following the results of междунар. науч. - практ. conferences. No. 3. Novosibirsk, 2016. Page 155-156.
6. Orlova S.N. Psychological factors of development of creative thinking of the personality: monograph. Krasnoyarsk: СибГТУ, 2009. 285 pages.
7. Orlova S.N. Development of creative thinking of the personality: monograph. Krasnoyarsk: СибГТУ, 2014. 196 pages.
8. Fedorov of A.V. Mediaobrazovaniye: History, theory and technique. Rostov-on-Don: TsVVR publishing house, 2001. 708 pages.

Основы цифровой экономики и кадровое обеспечение сферы закупок

Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы», gladilinaIP@edu.mos.ru

В работе показано, что методологическое обеспечение новой идеологии информационного общества вводит в научный и повседневный оборот такие категории как цифровое доверие, трансграничное цифровое доверие, цифровые траектории. Исследования реальные угрозы и вызовы Евразийского Экономического союза отмечает, что необходимо учитывать риски общества и риски индустрии, потерю личного суверенитета, безработицу, размывание национальных границ, нехватку квалифицированных кадров, потерю суверенитета предприятия, государства, киберугрозы, отсутствие нормативной базы и инфраструктуры.

Показано, что в такой ситуации приоритетность вопросов профессиональной подготовки кадров для всех сфер и отраслей становится абсолютно очевидной. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» среди основных показателей, достижения которых планируется к 2024 г. включает показатель – количество выпускников-специалистов – 120 000, имеющих высшее образование в области цифровой экономики, 800 000 – высшее и среднее. При реализации данной цели за рамками остаются тысячи специалистов разных направлений, которым так или иначе приходится уже сегодня работать с прообразами будущих цифровых продуктов, том числе специалистов по закупкам. В этих условиях информационная компетентность сегодня является одной из профессиональных компетенций, требующих постоянного целенаправленного расширения ее содержания, формирования способности и готовности к реализации нового знания в повседневной профессиональной закупочной деятельности.

Ключевые слова: закупки, кадровое обеспечение, систематизация и гармонизации информации, основы цифровой экономики.

Кадровое обеспечение сферы закупок – вопрос проблемный, малоизученный и требующий глубоких научных исследований. Профессиональные стандарты «Специалист в сфере закупок» и «Эксперт в сфере закупок» далеки от реальных закупочных практик и содержат отражение ситуации тех зарубежных документов, которые и легли в основу данных стандартов. Отсутствие образовательного стандарта подготовки специалистов для осуществления закупочной деятельности свидетельствует о недооценке востребованности профессиональных кадров в сфере закупок. Вместе с тем в последнее время достаточно часто звучат высказывания о скором исчезновении такого профессионального направления как специалист в сфере закупок из – за цифровизации закупочной деятельности. Анализ сегодняшних закупочных практик не позволяет полностью согласиться с такими высказываниями. Безусловно, как и во всех сегментах экономики цифровизация принесет изменения, но сейчас заказчикам предстоит работать в условиях систематизации и гармонизации информации, что является предметом повышенного внимания из- за многих проблем своевременности информации, ее достоверности и др.

Проект Федерального закона «О систематизации и гармонизации информации в Российской Федерации» рассматривает вопросы регулирования отношений, связанных с созданием и использованием информационных ресурсов, а также с гармонизацией содержащейся в ней информации [1]. При этом проект содержит указание на то, что информационный ресурс – это совокупность систематизированной информации с определенной структурой информационного ресурса, порядком его формирования, ведения, изменения, применения содержащейся в ней информации. Для специалистов в сфере закупок данное положение имеет принципиальное значение, так как успешная закупка во многом зависит от профессионального использования закупочной информации на всех этапах закупочного цикла. Применение информации приобретает особое значение в связи с ее цифровизацией. Заказчик должен быть готов выполнять свои функциональные обязанности в новых социально – экономических условиях – условиях цифровизации экономики. В связи с этим остро встает вопрос о расширении знаний заказчика об основах цифровой экономики. Сейчас об этом не пишет только ленивый и достаточно противоречивая информация зачастую не позволяет быстро и четко разобраться не только в сложных , но и в элементарных вещах.

Первые вопросы возникают уже на этапе понимания сущности понятия цифровая экономика. Анализ научной литературы позволил выделить

наиболее цитируемые определения, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1
Сущность понятия «цифровая экономика»

Автор	Цифровая экономика - это...
Никола Негропонте (1995 г.)	
Хохлова М.Н. (2017 г.)	ключевой тренд построения современного информационного общества, включая электронные правительства, управления знаниями, финтех, индустриализацию 4.0, кластеры, экосистемы, генерируя новые фундаментальные преобразования во всех дисциплинах и отраслях
Аверьянов М.А., Евтушенко С.Н. и др. (2017 г.)	представляет собой новый вариант экономических отношений; новый уровень отношений между обществом и государством – цифровое правительство; создание высокотехнологической инфраструктуры – цифровое пространство
Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017 – 2030 гг. (2016 г.)	деятельность, где ключевым фактором являются данные в цифровом виде
Программа «Цифровая экономика РФ» (2017 г.)	инструментальный метод, основным элементом которого будут являться модели; необходимы системность, стратегический фокус, адаптация инфраструктуры – создание программно-технических платформ, усовершенствование методологии и методики построения цифровых моделей

Т.У. Садыков отмечает, что методология цифровой экономики основывается на представлении информации как первоосновы цифры. Учёный обосновывает это положение тем, что информация отражает материальный мир [7]. Научная категория «информация» приобретает новое звучание в процессе её цифровизации. Автор предлагает информационную позицию видения единой картины мира рассматривать как всеобщую методологическую основу всех исследований (в том числе, и в области экономики).

Г.Б.Клейнер отмечает, что цифровая экономика как самостоятельная стадия экономического развития возможна при условии: «главным предметом потребления станут цифровые образы реальных продуктов» [2; с. 13].

Методологическое обеспечение новой идеологии информационного общества через цифру вносит и в научный язык, и в повседневную жизнь абсолютно новые понятия:

- цифровое доверие, подразумевающее идентификацию в сети Интернет; наличие электронной подписи;
- трансграничное цифровое доверие, включающее в себя идентификацию граждан национальных государств во всеобщей сети Интернет; создание единой глобальной базы данных;
- цифровые траектории, как траектории жизни человека с оцифровкой информации о нём (учёба, перемещения и др.).

При всей положительности происходящего существуют реальные угрозы и вызовы человечеству. Е.С. Копкова, исследуя стратегические аспекты цифровой экономики Евразийского Экономического

союза отмечает, что необходимо учитывать риски общества 5.0 и риски индустрии 4.0: потерю личного суверенитета; безработицу; «расчеловечивание»; размывание национальных границ; нехватку квалифицированных кадров; отставании; потерю суверенитета предприятия, государства; киберугрозы; отсутствие нормативной базы и инфраструктуры [3].

В такой ситуации приоритетность вопросов профессиональной подготовки кадров для всех сфер и отраслей становится абсолютно очевидной. При общем понимании угрозы безработицы из – за цифровизации труда все же кадровое обеспечение – проблема актуальная. Сингапурская модель образования признана авторами доклада Всемирного банка «Цифровые дивиденды» (14.01.2016) как модель, позволяющая решать проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в социально-экономическое развитие государств.

Сингапурская модель образования предусматривает:

- креативность;
- умение работать в команде;
- навыки решения проблем и критическое мышление в постоянно изменяющейся обстановке;
- проекты;
- образовательные игры;
- практические навыки вместо тестов;
- формирование навыков владения современными технологиями;
- поощрение обучения на протяжении жизни.

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» среди основных показателей, достижения которых планируется к 2024 г. включает показатель – количество выпускников-специалистов – 120 000, имеющих высшее образование в области цифровой экономики, 800 000 – высшее и среднее. Безусловно, цель четкая и понятная, но за рамками остаются тысячи специалистов разных направлений, которым так или иначе приходится уже сегодня работать с прообразами будущих цифровых продуктов. Сфере закупок – одно из таких направлений. Поэтому информационная компетентность сегодня является одной из профессиональных компетенций, требующих постоянного целенаправленного расширения ее содержания, формирования способности и готовности к реализации нового знания в повседневной профессиональной закупочной деятельности.

Литература

1. Федеральный закон «О систематизации и гармонизации информации в Российской Федерации». Проект [электронный ресурс] <http://regulation.gov.ru/project#npa=80844>
2. Клейнер Г.Б. Системные основы цифровой экономики//Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Специальный выпуск. 2017. Декабрь – с. 11 – 21.
3. Копкова Е.С. Методологические подходы для анализа деятельности 1 системы «Компания –

Наукоград – Регион»// Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Специальный выпуск. 2017. Декабрь – с. 185 – 196..

4. Отчёт «Россия online? Догнать нельзя отстать» Бостонской консультационной группы // The Boston Consult Group // <http://bcg.ru>

5. Хиллер Б. Индустрия 4.0 – умное производство будущего. Опыт «цифровизации» Германии // VI Международный форум «Информационное моделирование для инфраструктурных проектов развития бизнесов Большой Евразии» (Москва, 10 июня 2017 г.) // <http://3ctconf.ru/reports-2017>

7. Егоров А.Ю., Валинурова Л.С. Современная Россия: ситуация в инвестиционной сфере // Инновации и инвестиции. 2004. № 1.

8. Конопатов М.В., Новицкий Н.А. Модель стабильного экономического роста при переходе к новому технологическому укладу // Инновации и инвестиции. 2016. № 9. С. 6-13.

9. Самарин И.В. О целесообразности иерархии в системе стратегического планирования и управления крупным предприятием // Инновации и инвестиции. 2014. № 8. С. 109-114

10. Маренков Н.Л., Косаренко Н.Н. Рынок ценных бумаг в России: учеб. пособие: [для студентов и аспирантов финансовых и экон. специальностей вузов] / Н. Л. Маренков, Н. Н. Косаренко. Москва, 2004.

11. Сысоева Е.В. Управление формированием конкурентоспособности трудового потенциала организации на основе разработки ее кадровой стратегии с учетом изменений во внешней и внутренней среде // Инновации и инвестиции. 2017. № 1. С. 85-90.

12. Петропавловская А.В. Кадровый потенциал инновационного развития экономики России // Нормирование и оплата труда в промышленности. 2017. № 9. С. 39-44.

13. Организация и оплата труда в отраслях экономики / Асалиев А.М., Новикова Е.В., Шубенкова Е.В., Камалова А.Т., Лулева Н.К., Макушина Л.В., Петропавловская А.В., Титов А.А., Цикорин А.И., Шишков Г.Б.: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Экономика" / Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. Москва, 2011.

14. Экономическая теория. Макроэкономика-1, 2. Мегаэкономика. Экономика трансформаций / Журавлева Г.П., Александров Д.Г., Громыко В.В., Забелина М.И., Прохорова М.С., Добрынин А.И., Дубовик М.В., Киселева Т.Ю., Лонская Г.М., Лычковская М.А., Мильчакова Н.Н., Ракута Н.В., Рябова Г.В., Савинова М.В., Сапор А.К., Синева В.М., Смагина В.В., Тихонова О.Б., Чередниченко Л.Г., Чередниченко Т.М. и др. Москва, 2011. (3-е издание)

15. Матюнин Л.В., Александров Д.Г., Белотелова Н.П. Роль государства в регулировании инновационной деятельности в России // Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата. 2013. № 2 (29). С. 91-94.

16. Попова Е.В. Будущее России - технологическая держава или сырьевой "придаток"? // Инновации. 2007. № 1. С. 3-7.

Fundamentals of the digital economy and staffing of the procurement sphere

Gladilina I.P.

Moscow city university of management of the Government Moscow
The paper shows that the methodological support of the new ideology of the information society introduces into the scientific and daily turnover such categories as digital trust, cross-border digital trust, digital trajectories. Research real threats and challenges of the Eurasian Economic Union notes that it is necessary to consider the risks of the society and the risks of the industry, the loss of personal sovereignty, unemployment, the erosion of national borders, the lack of qualified personnel, the loss of the sovereignty of the enterprise, the state, cyberthreats, the lack of regulatory framework and infrastructure.

It is shown that in this situation the priority of the issues of professional training of personnel for all spheres and branches becomes obvious. The program "Digital Economy of the Russian Federation" among the main indicators, the achievements of which are planned by 2024 include the indicator - the number of graduates-specialists - 120,000, having a higher education in the field of the digital economy, 800,000 - higher and secondary. In the implementation of this goal, thousands of specialists from various fields remain outside the framework, who somehow already must work with prototypes of future digital products, including procurement specialists. In these conditions, information competence is today one of the professional competencies that require the constant targeted expansion of its content, the formation of the ability and readiness to implement new knowledge in daily professional procurement activities.

Keywords: procurement, staffing, systematization and harmonization of information, the basis of the digital economy.

References

1. Federal law "About Systematization and Harmonization of Information in the Russian Federation". Project [an electronic resource] <http://regulation.gov.ru/project#npa=80844>
2. Kleyner G.B. System fundamentals of digital economy//Philosophy of economy. Almanac of the Center of Social sciences and economics department of Lomonosov Moscow State University. Special release. 2017. December – page 11 – 21.
3. Kopykova E.S. Methodological approaches for the analysis of activity of 1 The Company — the Science City — the Region system//Philosophy of economy. Almanac of the Center of Social sciences and economics department of Lomonosov Moscow State University. Special release. 2017. December – page 185 – 196.
4. Report "Russia online? To catch up it is impossible to lag behind" the Boston consulting group//The Boston Consult Group//<http://bcg.ru>
5. Hiller B. The industry 4.0 – clever production of the future. Experience of "digitalization" of Germany//VI International forum "Information Modelling for Infrastructure Projects of Development of Businesses of Big Eurasia" (Moscow, on June 10, 2017)//<http://3ctconf.ru/reports-2017>
6. Yudina T. N. Judgment of digital economy//Theoretical economy. – 2016. - No. 3 – page 12-16
7. Sadykov T.U. Methodological questions of digital economy//page 121-128
10. Marenkov N.L., Kosarenko N.N. Securities Market in Russia: Textbook. allowance: [for students and graduate students of financial and economic. specialties of universities] / N. L. Marenkov, N. N. Kosarenko. Moscow, 2004.
11. Sysoeva E.V. Management of the formation of the competitiveness of the labor potential of an organization based on the development of its personnel strategy taking into account changes in the external and internal environment // Innovations and Investments. 2017. No. 1. S. 85-90.
12. Petropavlovskaya A.V. Personnel potential of innovative development of the Russian economy // Rationing and remuneration of labor in industry. 2017. No. 9. P. 39-44.
13. Organization and remuneration of labor in sectors of the economy / Asaliev AM, Novikova EV, Shubenkova EV, Kamalova AT, Luneva NK, Makushina LV, Petropavlovskaya AV., Titov A.A., Tsikorin A.I., Shishkov G.B. : study guide for students of higher educational institutions studying in the field of "Economics" / G.V. Russian Economic University Plekhanov. Moscow, 2011.
14. Economic theory. Macroeconomics-1, 2. Megaeconomics. Transformation Economics / Zhuravleva G.P., Alexandrov D.G., Gromyko V.V., Zabelina M.I., Prokhorova M.S., Dobrynin A.I., Dubovik M.V., Kiseleva T.Yu., Lonskaya G.M., Lychkovskaya M.A., Milchakova N.N., Rakuta N.V., Ryabova G.V., Savinova M.V., Sapov A.K., Sinev V.M., Smagina V.V., Tikhonova O.B., Cherednichenko L.G., Cherednichenko T.M. et al. Moscow, 2011.
15. Matyunin L.V., Aleksandrov D.G., Belotelova N.P. The role of the state in the regulation of innovation in Russia // Scientific proceedings of the Russian Academy of Advocacy and Notaries. 2013. No. 2 (29). S. 91-94.
16. Popova E.V. Is the future of Russia a technological power or a raw material "appendage"? // Innovation. 2007. No. 1. S. 3-7.

Адаптация профессиональных образовательных организаций к условиям современного производства – взаимодействия с работодателем для подготовки будущих специалистов - энергетиков

Икрина Оксана Алексеевна,
преподаватель, Автономное учреждение «Сургутский политехнический колледж», ikrinao.a@mail.ru

Актуализация содержания профессионального образования и обеспечение его качества, удовлетворяющее работодателей, их участие в разработке содержания региональных и местных компонентов учебного плана, в профессиональной подготовке будущих специалистов-энергетиков и оценке сформированности общих и профессиональных компетенций студентов и выпускников организаций среднего профессионального образования

Ключевые слова: взаимодействие, актуализация содержания профессионального образования, практико-ориентированная образовательная среда, основные профессиональные образовательные программы, профессиональное образование

В условиях современных социокультурных и экономических реалий возрастает значимость взаимодействия учреждений образования с органами местных и государственных структур власти, а, главное, с институтами и иными субъектами рынка труда и услуг. Основной задачей данного взаимодействия является его направленность на взаимное согласование и реализацию интересов всех сторон, включающее и оценку качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

Множество разнообразных моделей подготовки специалистов, реализующихся в сфере профессионального образования, нацелены на формирование высокого уровня способности к адаптации в условиях рынка и конечным результатом предполагают успешность трудоустройства и защищенность будущих выпускников в социальном пространстве. Успешность трудоустройства на сегодняшний день рассматривается как показатель конкурентоспособности каждого конкретного учреждения образования, в том числе и среднего профессионального (далее СПО). Достаточно тесная взаимосвязь учреждений СПО с функционирующими предприятиями-работодателями позволяет осуществлять профессиональную подготовку будущих специалистов с высоким уровнем адаптации к современным условиям осуществления профессионального труда.

На сегодняшний день основной целью учреждений СПО становится не только формирование у студентов устойчивой системы знаний, умений, навыков и компетенций, обеспечивающих в последующем перспективу их карьерного роста, но и развитие продуктивной творческой самостоятельности, активности, нового типа мышления, основанного на принципах критического анализа, а также воспитание высоко профессиональной, социально-адаптированной, конкурентоспособной личности, характеризующейся востребованностью на современном рынке труда и услуг.

Сегодняшний уровень развития рыночной экономики не только не меняет главной миссии образовательного учреждения, заключающуюся в обеспечении доступности, высокого качества прак-

тико-ориентированного образования, но и дополняет ее принципами непрерывности и преемственности, регулирующими процесс самоактуализации и профессиональной самореализации в течение всей жизни специалиста. В связи с этим, содержательное наполнение профессиональной подготовки должно предполагать как формирование общекультурных и профессиональных компетенций [1, 2], так и такой базы знаний, умений, навыков характерологических черт и личностных свойств, которые бы в дальнейшем позволили профессионалу противостоять профессиональной стагнации на фоне постоянного совершенствования уровня профессиональной самоподготовки, ориентированной на обновляющиеся требования работодателя в условиях конкурентной среды, формирующей спрос и предложения региональных рынков труда.

В среднем профессиональном образовании происходят процессы реформирования и адаптации к условиям современного производства, которые вызывают необходимость коренных преобразований в системе подготовки будущих специалистов среднего профессионального образования. Так почему же нас так интересуют требования работодателей к профессиональной подготовке будущих рабочих и специалистов среднего звена?

Во-первых, становится очевидным, что образование должно ориентироваться на потребности производства. Ведь профессионализм и квалификация работников (специалистов, служащих, рабочих и пр.) среднего звена регулируется видом выполняемой профессиональной деятельности, а также комплексом общекультурных и профессиональных компетенций, которые отражены не только в требованиях работодателей, но и в Федеральных государственных образовательных стандартах. Является естественным, что в условиях современных технологических трансформаций на производстве, требования работодателей и, соответственно, профессиональные стандарты будут постоянно претерпевать изменения, поэтому профессиональные образовательные организации должны быстро и гибко реагировать на изменения в запросах работодателей, чтобы идти в ногу со временем [3].

Во-вторых, проведя сравнительный анализ профессиональных стандартов 3, 3+ и Концепции ФГОС СПО 4-ого поколения [9], можно прийти к следующему выводу: стандарты все более становятся практико-ориентированными, так например:

- 40%-теоретическая подготовка, 60%-практическая;
- аудиторная нагрузка составляет 75%, самостоятельная уменьшается до 25%;
- увеличение объема вариативной части учебного плана до 50%;
- увеличение часов производственной практики;
- в требованиях к материально-техническому оснащению появляется понятие «сетевая форма реализации образовательных программ» и т.д.

Поэтому становится актуальным взаимодействие организаций среднего профессионального

образования и предприятий, а также создание практико-ориентированной образовательной среды через «сопряжение» образовательной среды организации и среды производства.

Ориентирование профессионального образования на рынок труда и услуг с максимальным соответствием предполагает достаточно тесную взаимосвязь с органами занятости населения региона, которые, в свою очередь, выступают (на сегодня пока единственными) субъектами изучения и регулирования рынка труда [5,6]. Необходимо отметить, что зачастую одним из факторов увеличения напряженности в условиях рынка труда становится несоответствие предложений образовательных услуг и спроса на рабочую силу. Данная проблема актуализирует вопросы разработки тенденций совместной политики предприятий и образовательных организаций. Это одновременно предполагает также и усиление ролевых функций, осуществляемых региональными исполнительными и законодательными органами власти в решении соответствующих вопросов, касающихся функционирования региональных систем профессионального образования как социальных партнеров. Специфика социально-экономического развития регионов обуславливает появление разнообразных форм социально-партнерского сотрудничества в области профессионального образования [7].

Актуализируя необходимость своевременного и адекватного реагирования системы профессионального образования на современные социально-экономические преобразования в каком-либо конкретном регионе, будем в первую очередь под этим понимать следующие аспекты:

- востребованность будущих выпускников на рынке труда и услуг;
- способность будущих выпускников своевременно адаптироваться к изменяющимся условиям социально-экономических реалий [4].

Все вышеуказанное в большей степени зависит от того, в какой степени содержание профессионального образования учитывает данные аспекты, а также от того, насколько это содержание обусловлено целями не только формирования активного познавательного интереса обучающихся к изучению общеобразовательных и профессиональных дисциплин, но также формирования таких условий, при которых процесс учения становится средством начальной и последующей профессиональной самореализации и является важнейшим фактором в развитии профессионально важных качеств личности будущего профессионала.

В этой связи необходимо отметить, что в сфере формирования содержания образования, соответствующего вышеупомянутым условиям, малоизученной является область овладения обучающимися интегративными универсальными знаниями, умениями и навыками, составляющими необходимый базис формирования ключевых компетенций и квалификаций, которые на сегодняшний день во многом определяют как профессиональную мобильность будущих выпускников, так и их способ-

ность в успешной адаптации к условиям рынка труда и услуг.

Данные социологического опроса свидетельствуют о наличии определенных показателей, составляющих специфическую шкалу потребностей предприятий-работодателей. Так, данные показатели представлены следующим образом [7]:

- общепрофессиональная компетентность рабочего (40%);
- профессиональная мобильность (60%);
- социально-профессиональная мобильность (40%).

Различные стороны предоставляемых образовательных услуг, реализуемых образовательным учреждением и определяющих его потребность в развитии, имеют специфическую включенность в так называемую «зону сопряжения интересов». Так, в данную общую зону входят: шкала образовательных услуг, включающая уровень качества реализации ФГОС, ОПОП, сопровождение реализации профессиональных модулей, а также программ профессиональной и дополнительной подготовки, маркетинговую деятельность в области реализации образовательных услуг и пр.); шкала жизненных ценностей и ценностно-смысловых личностных ориентаций обучающихся (уровень профессионализма, показатели состояния профессиональной карьеры, состояние здоровья, состояние социальной защищенности и пр.). Данная общая зона – «зона сопряжения интересов» позволяет в полной мере реализовывать возможности образовательной интеграции, а также интеграции образовательной и производственной сфер, что, в свою очередь, способствует осуществлению:

-соответствующей разработки требований к уровню и качеству знаний, умений, навыков и компетенций выпускников (модель выпускника);

-разработки и последовательной апробации основных образовательных профессиональных программ;

-создании единой производственно-образовательной системы;

-разработки программ диагностики и тестирования обучающихся и выпускников;

-осуществлении промежуточной и итоговой аттестации обучающихся и выпускников, а также присвоение им профессиональной квалификации;

-обеспечении условий организации обучения на основе содействия предприятий (обеспечение современным оборудованием, инструментами, внедрение технологий и пр.);

-предоставлении выпускникам рабочих мест;

-содействию учреждению СПО в развитии производственных мощностей и материально-технической базы;

-обеспечении ОУ СПО высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами (инженеры-педагоги, мастера производственного обучения и т.п.);

-предоставлении научно-педагогическим работникам возможности профессиональной переподготовки и повышения квалификации в условиях производственной сферы;

-разработки и реализации совместных проектов (образовательных, научных, коммерческих, социальных и пр.).

Подводя итоги работы, считаем необходимым еще раз отметить, что для того, чтобы обеспечить качество профессионального образования, которое удовлетворяло бы работодателей, необходимо предусматривать участие самих работодателей в разработке и реализации содержания региональных компонентов стандартов, а также осуществлении оценки качества профессионального образования будущих выпускников ОУ СПО.

Литература

1. *Байденко, В. И.* Компетенции: к освоению компетентного подхода / В. И. Байденко // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 25-30.

2. *Байденко, В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 17–22.

3. *Икрина, О. А.* Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития / О. А. Икрина // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 г./Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е.М. Дорожкин; д-р пед. наук, проф. В.А Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Том III. – 154 с.

4. *Мухаметзянова, Г. В.* Профессиональное образование как фактор развития инновационной экономики / Г. В. Мухаметзянова // Известия Российской академии образования. – 2009. – №4. – С 68–77.

5. *Смирнов, И. П.* Социальное партнерство: Что ждет работодатель? (итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. – М.: ООО «Аспект», 2004. – 32с.

6. *Ткаченко, Е. В.* Социальное партнерство учреждений профессионального образования. Теория, практика, механизмы реализации / Е. В. Ткаченко, З. Г. Сафонова, Л. П. Панина, О. А. Фищукова. – Ек., 2003. – 303с.

7. *Чапаев, Н. К.* Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт. Исторический опыт решения проблемы интеграции образования и производства (Часть 11) / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн // Инновации в профессиональной школе. –М.: НП АПО, 2009. – 60с.

8. *Щеголев, В. А.* Формирование содержания начального профессионального образования в условиях социального партнерства [Электронный ресурс] / В. А. Щеголев. – Режим доступа: URL:<http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-soderzhanija-nachalnogo-professionalnogo-obrazovanija-v-uslovijah.html> (Дата обращения: 10.05.2018).

9. Федеральное агентство по образованию [Электронный ресурс]. URL:<http://www.firo.ru/wp>

[content/uploads/2015/03/Concept_FGOS-SPO_4_01-04-15.pdf](#) (Дата обращения: 10.07.2018).

10. Попова Е.В. Будущее России - технологическая держава или сырьевой "придаток"? // *Инновации*. 2007. № 1. С. 3-7.

11. Попова Е.В. Как стимулировать внедрение в производство технологий, изобретенных в государственных НИИ и вузах? // *Инновации*. 2006. № 1. С. 3-6.

12. Попова Е.В. Главная цель инновационного законодательства - стимулирование внедрения научных разработок в производство // *Инновации*. 2010. № 5. С. 45-50.

13. Попова Е. Меры по стимулированию инновационного развития России (результаты научных исследований) // *Интеллектуальная собственность. Промышленная собственность*. 2006. № 10. С. 4-12.

Adaptation of professional educational organizations to the conditions of modern production – the interaction with the employer for the training of future specialists of power engineering

Ikrina O.A.

Autonomous institution "Surgut Polytechnic College"

Updating the content of vocational education and ensuring its quality, meeting employers, their participation in the development of the content of the regional and local components of the curriculum, in professional training of future specialists of power engineering and the assessment of formation of General and professional competencies of students and graduates of organizations of secondary professional education

Key words: interaction, updating of the content of professional education, practice-oriented educational environment, basic professional educational programs, professional education

References

1. Baydenko, V.I. Competences: to development of competence-based approach / V.I. Baydenko//Works of a methodological seminar "Russia in Bologna Process: problems, tasks, prospects". – M.: Research center of problems of quality of training of experts, 2004. – Page 25-30.
2. Baydenko, V.I. Competences of professional education (to development of competence-based approach) / V.I. Baydenko//the Higher education in Russia. – 2004. – No. 11. – Page 17-22.

3. Ikrina, O.A. Innovative processes in education: strategy, theory and practice of development / O.A. Ikrina//Materials VI of the All-Russian scientific and practical conference, Yekaterinburg, on November 11-14, 2013 / Nauch. edition Dr. ped. sciences, prof. E.M. Dorozhkin; Dr. ped. sciences, prof. V. A. Fedorov. Yekaterinburg: Publishing house of Dews. state. the prof. - ped. un-that, 2013. – Volume III. – 154 pages.
4. Mukhametzyanova, G. V. Professional education as factor of development of innovative economy / G.V. Mukhametzyanova//News of the Russian Academy of Education. – 2009. – No. 4. – From 68-77.
5. Smirnov, I. P. Social partnership: What does the employer wait for? (results of a pilot All-Russian sociological research) / I.P. Smirnov, E.V. Tkachenko. – M.: LLC Aspekt, 2004. – 32 pages.
6. Tkachenko, E. V. Social partnership of institutions of professional education. Theory, practice, realization mechanisms / E.V. Tkachenko, Z. G. Safonov, L.P. Panina, O.A. Fishchukova. – EC., 2003. – 303 pages.
7. Chapayev, N.K. Integration of education and production: methodology, theory, experience. Historical experience of a solution of the problem of integration of education and production (Part 11) / N.K. Chapayev, M.L. Weinstein//Innovations at vocational school. – M.: NP APO, 2009. – 60 pages.
8. Shchegolev, VA. Formation of content of primary professional education in the conditions of social partnership [An electronic resource] / V.A. Shchegolev. – Access mode: URL:<http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-soderzhanija-nachalnogo-professionalnogo-obrazovaniya-v-uslovijah.html> (Date of the address: 5/10/2018).
9. Federal institute of development of education [An electronic resource]. URL:http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/03/Concept_FGOS-SPO_4_01-04-15.pdf (Date of the address: 7/10/2018).
10. Popova E.V. Is the future of Russia a technological power or a raw material "appendage"? // *Innovation*. 2007. No. 1. S. 3-7.
11. Popova E.V. How to stimulate the introduction into production of technologies invented in state research institutes and universities? // *Innovation*. 2006. No. 1. S. 3-6.
12. Popova E.V. The main goal of innovation legislation is to stimulate the implementation of scientific developments in production // *Innovations*. 2010. No. 5. P. 45-50.
13. Popova E. Measures to stimulate the innovative development of Russia (results of scientific research) // *Intellectual property. Industrial property*. 2006. No. 10. P. 4-12.

Модель формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования

Исаева Марьям Абдрахмановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», rukisha@bk.ru

В статье предложена модель формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования. Данная педагогическая модель представляет собой совокупность оптимальных условий, способов и приемов, форм и средств формирования профессионализма студентов вуза, развития у них готовности к творческому самовыражению в выбранной сфере деятельности.

Ключевые слова. Модель, проектно-исследовательская культура, студент педагогических специальностей, система математического образования.

Формирование у студентов исследовательского интереса к специфике профессиональной деятельности, включение их в поисково-аналитическую работу выступает важным ресурсом развития готовности к творческому самовыражению в выбранной сфере деятельности. Проектно-исследовательская деятельность непосредственно связана с самопознанием, самоопределением, самодеятельностью, самореализацией, самоактуализацией, самоуправлением и другими аспектами самовыражения в профессии.

Основной целью нашего исследования выступает разработка и реализация модели формирования проектно-исследовательской культуры студентов в системе математического образования, обучающихся в рамках педагогических специальностей.

Анализ существующих моделей профессионализации позволяет избрать наиболее приемлемую методологическую основу для подготовки будущих профессионалов.

Нами выделены критерии, по отношению к которым возможно проследить данный процесс: исследовательская компетентность, креативность, профессиональное самосовершенствование (табл. 1).

Таблица 1
Критерии и показатели проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей

Критерии	Показатели
Исследовательская компетентность	- сформированность исследовательских умений; - инициативность в сфере профессиональной деятельности; - способность к проектированию; - владение научным стилем изложения материала, - умение анализировать, обобщать, структурировать материал.
Креативность	- проявление творческой активности; - проявление креативности мышления; - готовность к преодолению нестандартных ситуаций, внедрению нового; - умение работать с техническими средствами обучения; - способность к самостоятельной постановке профессиональных задач.
Профессиональное самосовершенствование	- интерес к педагогической деятельности; - проявление познавательной активности, инициативности в приобретении знаний; - сформированность умения применять имеющиеся знания в процессе педагогической деятельности; - наличие методической рефлексии.

Содержательный компонент разработанной и реализованной нами педагогической модели формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования представляет собой образовательную программу, ориентированную на развитие готовности обучаемых к решению профессионально-ориентированных задач. В концепции построения образовательной программы выделены и определены дидактические ресурсы соединения у студентов частных знаний и умений в области решения математических задач с процессом формирования целостных операциональных комплексов, на основе которых развиваются проектно-исследовательские компетенции студентов.

Опираясь на анализ проектно-исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей вуза и специфику решаемых ими исследовательских задач, в содержании учебных дисциплин, определенных ФГОС ВО, выделена инвариантная составляющая.

Инвариантная составляющая касается теоретико-методологического обеспечения научно-исследовательской деятельности студентов - будущих педагогов и инструментария ее осуществления. Нами были выявлены и проанализированы организационно-педагогические и дидактические ресурсы формирования у студентов педагогических специальностей в процессе изучения конкретных исследовательских действий на примере математики (способов решения профессионально-ориентированных исследовательских задач), собственного опыта исследовательской деятельности.

При реализации модели формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования нами был несколько скорректирован учебный план, определены место и роль каждой изучаемой дисциплины в контексте решения поставленных задач. В данном контексте изучены как предметы психолого-педагогического, так и профессионально-ориентированного циклов. В каждой дисциплине нами выявлены вопросы, относящиеся к трем следующим блокам: методология и теория организации исследовательской деятельности; методы и технологии исследовательской деятельности; профессиональные задачи, требующие включения студентов в организацию исследовательской деятельности.

Вариативная составляющая содержательного компонента модели формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования представлена системой авторских специализированных курсов и практикумов – «Эвристические технологии решения математических задач» (30 ч.), «Организация проектно-исследовательской деятельности» (30 ч.), «Проектно-исследовательская культура педагога» (46 ч.).

Наша основная задача виделась в том, чтобы сохранить и укрепить связь инвариантной состав-

ляющей содержания образования с региональным и вузовским компонентами учебного плана, которые формируют перечень факультативных и элективных курсов. Учебные курсы ориентированы на конкретизацию видов и способов организации проектно-исследовательской работы, формирование ориентировочной основы действий в сфере проектно-исследовательской деятельности (таблица 2). Мы использовали подход, предложенный Н.И.Ставриновой и адаптировали его к специфике организованной нами образовательной деятельности [5].

Таблица 2.

Содержательная структура реализации модели формирования проектно-исследовательской культуры студентов педагогических специальностей в системе математического образования (фрагмент)

Формы учебной деятельности	Компоненты формирования проектно-исследовательской культуры			
	Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Ориентировочный компонент	Технологический компонент
Изучение курса педагогики	Изучение роли знаний об индивидуальных особенностях учащихся и их использовании в педагогической деятельности.	Формирование интереса к процессу изучения индивидуальных особенностей учащихся.	Формирование умения ставить исследовательские задачи данного типа, определять требования к результатам их решения. данного типа.	Применение знаний об индивидуальных особенностях обучающихся. Формирование умения применять методы педагогического исследования
Изучение курса методики преподавания математики	Изучение способов предметного педагогического воздействия с учетом индивидуальных особенностей обучающихся		Формирование умения ставить исследовательские задачи данного типа, определять требования к результатам их решения. Формирование умения планировать и обосновывать ход решения исследовательских задач данного типа.	Формировать умения применять специальные методы исследования для изучения индивидуальных особенностей учащихся и использовать собранную информацию при планировании и организации изучения своего предмета.
Спецкурсы: «Эвристические технологии решения ма-	Изучение специфики педагогического исследования, позволяющего	Формирование понимания ценности получаемых в ходе ис-	Отработка умений постановки задач исследования,	

Формы учебной деятельности	Компоненты формирования проектно-исследовательской культуры			
	Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Ориентировочный компонент	Технологический компонент
тематических задач», «Организация проектно-исследовательской деятельности», «Проектно-исследовательская культура педагога».	выявить индивидуальные особенности студентов.	следования индивидуальных особенностей студента.		
Педагогическая практика	Закрепление и конкретизация знаний о способах изучения индивидуальных особенностей учащихся и условиях их применения.	Формирование интереса к процессу практического осуществления комплексного изучения учащихся. Формирование понимания роли полученного знания в профессиональном труде педагога.	Отработка умений спланировать ход изучения индивидуальных особенностей учащихся и определить требования к результатам их решения.	Отработка умений применять методы сбора эмпирических данных об индивидуальных особенностях человека.
Выполнение выпускных квалификационных работ	Закрепление и конкретизация знаний о способах изучения индивидуальных особенностей обучающихся и условиях их применения.	Формирование у студентов активной позиции в процессе сбора и обсуждения результатов изучения отдельных предметов.		
Самостоятельная работа	Закрепление и конкретизация знаний о способах изучения индивидуальных особенностей обучающихся и условиях их применения.	Формирование у студентов активной позиции в процессе сбора и обсуждения результатов изучения отдельных обучающихся.		

Научно-педагогическая проблема профессионализации выпускников вузов находится в области психологии и педагогики творчества и ориентиро-

вана на создание системы активных и интерактивных форм и методов обучения студентов путем включения их в проектно-исследовательскую деятельность. Помимо того, что эта деятельность способствует развитию умений самостоятельного поиска необходимых профессионально-ориентированных знаний, она также влияет на мировоззрение студентов, формирует у них активную жизненную позицию [3].

Научно-педагогическая проблема профессионализации выпускников вузов находится в области психологии и педагогики творчества и ориентирована на создание системы активных и интерактивных форм и методов обучения студентов путем включения их в проектно-исследовательскую деятельность. Помимо того, что эта деятельность способствует развитию умений самостоятельного поиска необходимых профессионально-ориентированных знаний, она также влияет на мировоззрение студентов, формирует у них активную жизненную позицию, ответственное отношение к построению собственной траектории профессионального развития.

В условиях вуза профессионализация личности происходит, как правило, в целостном педагогическом процессе, включающем научно-исследовательскую и другие нормативные виды деятельности студентов. В процессе профессионализации необходимо учесть закономерности образовательного процесса.

В условиях вуза профессионализация личности происходит, как правило, в целостном педагогическом процессе, включающем научно-исследовательскую и другие нормативные виды деятельности студентов. В процессе профессионализации необходимо учесть закономерности образовательного процесса. Закономерности формирования профессионализма обусловлены общими закономерностями педагогического процесса, хотя и имеют ряд специфических особенностей [4]:

1. Закономерность динамики профессионализации личности.
2. Закономерность развития личности в процессе профессионализации.
3. Закономерность управления процессом профессионализации личности.
4. Закономерности стимулирования профессионализации студентов.
5. Закономерность единства чувственного, логического и практического в формировании профессионализма.
6. Закономерности обусловленности педагогического процесса и профессионализации личности студента.

Данные закономерности, принципы организации и управления педагогическим процессом взаимосвязаны друг с другом и являются теоретической базой для построения системы проектно-исследовательской деятельности студентов как ведущего компонента формирования и развития творческой личности педагога. Вместе с тем для выяснения закономерностей профессионализации

личности студента целесообразно рассмотреть принципы обучения и воспитания в вузе.

В настоящее время сформировались различные подходы к определению видов проектно-исследовательской деятельности студентов. На основе анализа литературы и собственного опыта организации проектного обучения студентов педагогических профилей подготовки, нами выделены следующие основные виды: поисково-исследовательская, экспериментально-исследовательская, техническая, творческая и другие.

В своей совокупности все виды проектно-исследовательской деятельности используются нами в процессе подготовки педагогических кадров, способствуют решению задач формирования компетентности студентов в целостном образовательном процессе.

Литература

1. Бокарева Г., Кикоть Е. Исследовательская готовность как цель развития учащихся // *Alma mater. Вестник высшей школы.* - 2002. № 6. - С. 52 - 54.

2. Люткин Н.И. Методика и организация научно-исследовательской деятельности студентов в университете. Учебно-методическое пособие / Под ред. В.Г. Созанова и Б.А. Тахохова. - Владикавказ: Изд-во СОГУ. 2004. - 140 с. – С.110.

3. Матросов В.Л. Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // *Педагогика.* - 2005. - №6. - С. 3 - 9.

4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 2: Процесс воспитания. - 256 с. – С.194.

5. Ставринова Н.И. Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности. Дисс....докт.пед.наук: 13.00.08. – Сургут, 2006. – 308 с. – С.168.

Model of formation of design-research culture of students of pedagogical specialties in the system of mathematical education

Isaeva M.A.

Chechen State Pedagogical University

The article proposes a model for the formation of design and research culture of students of pedagogical specialties in the system of mathematical education. This pedagogical model is a set of optimal conditions, methods and techniques, forms and means of formation of professionalism of University students, development of their readiness for creative self-expression in the chosen field of activity.

Keywords: Model, design-research culture, student of pedagogical specialties, system of mathematical education.

References

1. Bokareva G., Kikot E. Research readiness as the goal of students development // *Alma mater. Herald of the Higher School.* - 2002. № 6. - P. 52 - 54.
2. Lyutkin N.I. The methodology and organization of research activities of students at the university. Teaching-methodical manual / Ed. V.G. Sozanova and B.A. Tahokhov. - Vladikavkaz: SOGU Publishing House. 2004. - 140 with. - P.110.
3. Matrosov V.L. Pedagogical Education in Russia: Problems and Trends of Development // *Pedagogy.* - 2005. - №6. - P. 3 - 9.
4. Podlasiy I.P. Pedagogy: New Deal: Proc. for stud. supreme. training. Institutions: In 2 books. - Moscow: Humanité. ed. center of VLADOS, 2003. - Book. 2: The process of education. - 256 with. - P.194.
5. Stavrinova N.I. The system of forming the readiness of future teachers for research activities. Dissdoc.pedical science: 13.00.08. - Surgut, 2006. - 308 with. - P.168.

Концепция подготовки студентов вузов физической культуры к агитационно-пропагандистской работе в профессиональной сфере

Калашникова Елена Васильевна,

ст. преподаватель, кафедра связей с общественностью, ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, ellen@mail.ru

Круглова Татьяна Эдуардовна,

к.п.н., доцент, кафедра менеджмента и экономики спорта, ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта»

Статья посвящена вопросам подготовки будущих бакалавров вузов физической культуры к агитационно-пропагандистской работе в профессиональной сфере. В процессе анализа литературы определены подходы к определению сущности, видов, форм пропаганды физической культуры и их трансформации в соответствии с историческими этапами и социальной парадигмой. В результате сформулирована концепция подготовки студентов к агитационно-пропагандистской работе в сфере физической культуры.

Ключевые слова: концепция, агитационно-пропагандистская работа, сфера физической культуры и спорта.

В настоящее время актуальность исследования обусловлена тем обстоятельством, что изменившиеся социально-экономические условия повлекли за собой изменение форм и средств пропаганды физической культуры и спорта. Кроме того, неоспоримым фактом является и то, что долгое время пропаганда спорта всецело была функцией государства и государственных институтов. Сегодня же многочисленные организации развивающейся спортивной индустрии, коммерческий и общественный секторы все больше включаются в процесс пропаганды спорта, предлагая свой продукт для целевых аудиторий. Кроме того, на современном этапе спорт все активнее используется как орудие политической конкуренции, как одно из средств информационной войны.

В результате проведенного теоретического анализа были систематизированы основные подходы к определению сущности пропаганды, ее видов, форм и методов, в том числе пропаганды физической культуры и спорта, выделены исторические этапы ее становления в России. Первые исследования феномена пропаганды спорта представляли собой методические рекомендации для активистов-подвижников (Л.О. Каневский, 1928; А.Н. Шифрин, 1930; И.Л. Солоневич, 1931), сборники материалов в помощь пропагандистам (Ю. Метаев, 1957; А.А. Афанасьев, 1954; И.А. Цадикович, 1955). В послевоенный период появились первые монографические работы (А.А. Волков, 1954; Ю. Метаев, 1957).

В 70-80-х годах началось планомерное изучение использования и влияния средств массовой информации в пропаганде физической культуры и спорта, социально-педагогических аспектов влияния пропаганды спорта на молодежь и общество в целом (М.В. Шишигин, 1974, 1975; В.У. Агеев, 1982; Е.Ф. Долгополов, 1987). В конце XX века акцент смещается на изучение информационно-образовательной среды и роли информационно-пропагандистской деятельности на формирование интереса к физической культуре (П.А. Виноградов, 1991; О.А. Аксенова, С.С. Филиппов, 1996, 1998).

В 2000-е годы изучаются вопросы влияния органов исполнительной власти в пропаганде спорта (О. Вдовин, 2003); управления пропагандой (Л. Б.

Шорохова, 2009), спортивно-исторического наследия (Е.А. Истягина-Елисеева, 2015). На этом этапе осуществляется мониторинг пропаганды физической культуры и спорта и здорового образа жизни средствами массовой информации (П. А. Виноградов, Ю. В. Окуньков, 2012), проводится оценка эффективности пропаганды физической культуры, спорта и здорового образа жизни (О.В. Тиунова, Д.А. Фильченков, 2013).

При характеристике исторических этапов развития пропаганды спорта в России применяется научный подход на основе социальной парадигмы, как системообразующего звена. Результат анализа представлен в Таблице 1.

Таблица 1
Исторические этапы развития пропаганды спорта в России на основе социальной парадигмы

Период	Парадигма	Формы пропаганды
Вторая половина XIX в. – 1914 г.	Создание школы физического воспитания, вступление России в Международное олимпийское движение	Организация спортивных кружков и обществ, создание специализированных печатных изданий, Курсы Лесгафта
20-30-е гг. XX в.	Формирование нового советского человека, строителя социализма-коммунизма, сильного духом, крепкого телом – «ЗОЖ»	Спортивные парады, наглядная агитация (плакат), ГТО, кино, создание учебных заведений по подготовке специалистов в области ФКиС
50-80-е гг. XX в.	Холодное противостояние двух систем – участие в международном олимпийском движении, победы на спортивной арене – «Спортивные рекорды» как доказательство преимущества социалистического строя	Трансляция международных соревнований, проведение Олимпиады-80, «золотой век» песен о спорте, вовлечение в массовый спорт
90-е гг. XX в.	Отсутствие	Отсутствие
2000-е гг. – по настоящее время	Формирование образа спортсмена высоких достижений, участвующего в общественно-политической жизни	Телешоу, кино- и телефильмы, международные соревнования, проведение Олимпиады-2014, социальная реклама

Эмпирическая составляющая исследования проблемы включала проведение опросов студентов и школьников в форме анкетирования, а также экспертные интервью. Так опросам было подвергнуто триста пятьдесят два человека. География проведения опросов – города Санкт-Петербург, Сочи, Петрозаводск, Архангельск, Череповец, Апатиты, Кострома, Сегежа, Воронеж, Ярославль, Валдай, Ивангород, Ленинградская и Мурманская области. Именно в этих городах проводились те или иные физкультурно-спортивные мероприятия с интересующей целевой аудиторией.

В качестве респондентов выступали студенты вузов физической культуры России (НГУ им. П.Ф. Лесгафта, РГУФКСМиТ, МГАФК, УралГУФК, СибГУФК, ВЛГАФК, ЧГИФК, ЧГИФКиС, Поволжская ГАФКСИТ, УлГУ); школьники (от 10 до 17 лет), занимающиеся в детских спортивных секциях по хоккею и участвующие в турнирах программы «Доб-

рый лёд», реализуемой Благотворительным фондом Елены и Геннадия Тимченко.

Исследование решало задачи выявления степени значимости пропаганды спорта для молодежи, а также определения актуальности используемых средств и действующих каналов коммуникации в настоящее время. Другая задача состояла в выявлении уровня подготовленности студентов вузов физической культуры и спорта (далее – ФКиС) к участию в агитационно-пропагандистской работе, как части дальнейшей профессиональной деятельности.

Представим обобщенно некоторые данные исследования в контексте публикации. По первой части задач эмпирического исследования выявлены показатели, которые свидетельствуют о значении, проявлениях, способах реализации деятельности по пропаганде спорта: респонденты отмечают важность, необходимость и наличие пропаганды спорта в России, осуществляемую, прежде всего, традиционными способами и каналами коммуникации – кино, ТВ, печать, спортивные мероприятия (100% опрошиваемых). При этом обращается внимание на недостаточную эффективность пропаганды спорта и физической активности среди молодого поколения (35% опрошиваемых). Перечисленные выше традиционные средства массовой коммуникации теряют свою актуальность и значимость среди молодежи, черпающей основную часть информации из глобальной сети Интернет, которая производит отбор и формирование нового пула, что отметили 84,7% опрошиваемых. Так, основным источником спортивной информации для 88% респондентов является контент социальных медиа (Инстаграмм, ВКонтакте, Фейсбук и пр.).

Кроме того, необходимо обратить внимание на то, каким образом формируется спортивный контент и какие задачи он при этом выполняет, по каким критериям осуществляется отбор информации, вызывающий интерес у молодежи из спортивной среды. Наибольшее предпочтение отдается новостям о событиях по видам спорта (50% опрошиваемых), далее – новостям о результатах соревновательной деятельности (38% опрошиваемых). Значительно меньший интерес представляет информация о физической культуре и здоровом образе жизни, например, информацию о правильном питании отслеживают 26% респондентов, о здоровом образе жизни, спортивной моде лишь 4% опрошенных. Таким образом, данный срез показателей свидетельствует о необходимости изучения современных каналов коммуникации, эффективных с точки зрения осуществления пропаганды спорта среди молодежи, а также формирования языка пропагандистских сообщений наиболее понятного целевой аудитории.

Результаты второй части исследования, направленной на выявление уровня подготовленности студентов вузов ФКиС к участию в агитационно-пропагандистской работе, с одной стороны, демонстрируют спектр востребованных респондентами знаний и умений в области организации пропаган-

дистских мероприятий, с другой – задают содержательный вектор дисциплины учебного плана, направленной на подготовку будущих бакалавров 49.03.01 – Физическая культура к агитационно-пропагандистской работе (рекламная работа, популяризация средствами связей с общественностью). Например, опрошенные студенты вузов ФКиС отметили, что для организации агитационно-пропагандистской работы необходим ряд специфических знаний и умений, связанных с массовыми коммуникациями: умение организовать и провести спортивное мероприятие (соревнование/праздник) – 44,4% от общего числа опрошенных; знания об особенностях современных медиа и способах размещения в них информации – 38,7%; умение презентовать достижения спортсменов через современные медиа – 34,7%; умение писать тексты – 17,7%; и др. Таким образом, студенты продемонстрировали понимание особенностей производства массовых коммуникаций как одного из важных направлений пропагандистской работы.

В результате теоретического и эмпирического анализа была сформирована концепция подготовки студентов вузов ФКиС к агитационно-пропагандистской работе в профессиональной сфере, строящаяся на пяти основных уровнях (см. Табл. 2).

Таблица 2

Структура концепции подготовки студентов вузов ФКиС к агитационно-пропагандистской работе в профессиональной области

1. Теоретические основы, сущность пропаганды ФКиС как деятельности					
Общетеоретические вопросы/исторический подход					
Виды пропаганды					
Политическая	Пропаганда ФКиС	Спорт высших достижений	Взаимодействие компонентов процесса пропаганды	Экономическая	
Социальная					
Здоровый образ жизни					
2. Управление пропагандой ФКиС					
Субъекты пропаганды ФКиС					
	Институты государственной власти и местного самоуправления	Корпоративный сектор (бизнес)	Некоммерческий сектор. Ответственные организации и объединения	Образование	
Уровни	Межведомственные координационные центры	Федеральный (Министерство спорта РФ)	Крупный бизнес с государственным участием	Спортивные федерации России, МОК России и др. Общероссийские профсоюзы.	Министерство спорта РФ, Министерство образования РФ
		Региональный (Комитеты и отделы по ФКиС)	Средний бизнес (сети фитнес-центров)	Региональные отделения спортивных федераций и объединений. Региональные профсоюзы.	Образовательные учреждения по ФК (вузы, училища и школы олимпийского резерва)

		Местный (Советы при Муниципальных образованиях)	Спортивные клубы и профсоюзы организаций.	Местные отделения спортивных федераций и объединений. Профсоюзы и клубы организаций.	Общеобразовательные учреждения	
3. Объекты пропаганды ФКиС						
Целевые аудитории пропаганды ФКиС (пол, возраст, личные качества, образ жизни, доход, статус и др.)						
занимающиеся спортом (спорт – профессия)	занимающиеся в обязательных формах (по учебным программам)	занимающиеся в организованных формах (секции, группы, кружки и т.д.)	занимающиеся самостоятельно (включая тех, кто ранее занимался в организованных формах, а ныне продолжает занятия самостоятельно)	в настоящее время не занимающиеся, но занимавшиеся ранее (самостоятельно или в организованных формах)	не занимающиеся, но проявляющие определенный интерес к спорту («пассивные спортсмены» – зрители)	не занимающиеся физической культурой и не проявляющие интереса к спорту
4. Технологии пропаганды ФКиС						
4.1. Способы пропаганды ФКиС						
Просветительская работа			Агитационная работа			
Лекции, мастер-классы, наглядная агитация, публикации, научно-практические конференции и т.п.			Соревнования, фестивали, конкурсы, смотры, конференции и т.п. Мероприятия для прессы.			
4.2. Средства пропаганды ФКиС						
СМИ		Социальная реклама	Специальные мероприятия	Интернет		
ТВ, радио, печать, Интернет		Наглядная агитация, наружная реклама	Соревнования, фестивали, конкурсы, смотры, конференции и т.п. Мероприятия для прессы.	Социальные сети, Ютуб, Сайты организаций		
4.3. Формы пропаганды ФКиС						
Активные		Соревнования, фестивали, конкурсы, смотры и т.п.				
Пассивные		Лекции, мастер-классы, наглядная агитация, публикации, научно-практические конференции и т.п.				
5. Подготовка специалистов по пропаганде в области ФКиС						
Подготовка специалистов по пропаганде в условиях вузовского обучения в области ФКиС						
Подготовка Направления/ уровни обучения/ дисциплины			Переподготовка	Повышение квалификации		
ВО		СПО				
Бакалавриат		Магистратура				
Анализ ФГОС, Проф. стандарты						
Анализ ООП						
Разработка модели подготовки и индикаторов достижения компетенций						
Разработка рабочей программы						

На первом теоретическом уровне подготовки у студентов формируется понимание сущности пропаганды ФКиС как деятельности. Она определяется наличием:

во-первых, идеи, которая носит общественно-значимый характер и выражает определенные ценности и установки, что указывает на идеологический характер пропаганды;

во-вторых, массовой аудитории, которая ориентирована на определенные стереотипы, обладает массовым сознанием и выражает общественное мнение;

в-третьих, возможности осуществления публичной целенаправленной деятельности по распространению данной идеи в различных формах с использованием организационно-технических средств.

Процесс пропаганды определяется взаимодействием компонентов, направленных на популяризацию спорта высших достижений, физической культуры и массового спорта, здорового образа жизни, через:

1) просвещение, формирующее на основе знаний, понимание об образе спортивного стиля жизни и убеждение в необходимости ему следовать;

2) интерактивное информирование – привлечение населения к участию в различных спортивных мероприятиях, где демонстрируется данный образ, вызывающий эмоциональный позитивный отклик, который является модным и привлекательным для подражания.

На втором уровне характеризуется система управления пропагандой ФКиС, которая инициируется следующими субъектами на федеральном, региональном и местном уровнях:

1. *Институты государственной власти и местного самоуправления – Министерство спорта РФ, Комитеты и отделы по физической культуре и спорту субъектов РФ, Советы при муниципальных образованиях.*

Как отрасль, физическая культура и спорт включены в политическую и экономическую системы государства. Поэтому пропаганда физической культуры и спорта является задачей государственного значения, что отражено в нормативных документах (ФЗ О физической культуре и спорте, 2007; Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года, 2009). Как деятельность исполнительных органов государственной власти она призвана вовлекать человека в активные занятия физической культурой и спортом на протяжении всей жизни и определять его отношение к ценностям физической культуры, которая способствует созданию экономической мощи и обороноспособности государства.

2. Корпоративный сектор (бизнес) и общественный (государственный) сектор – крупный бизнес с государственным участием (Газпром и др.), средний бизнес (сети фитнес-центров), спортивные клубы и объединения организаций.

Производители спортивных товаров, строители инфраструктуры спорта кровно заинтересованы в поддержке развития спорта и физической культуры и через собственную пропагандистскую риторику влияют на мнение потребителя с целью формирования престижного имиджа спортивного стиля жизни.

3. Некоммерческий сектор, общественные организации и объединения – спортивные федерации России, МОК России, Общероссийские профсоюзы; региональные отделения спортивных фе-

дераций и объединений, региональные профсоюзы; местные отделения спортивных федераций и объединений; профсоюзы и клубы организаций.

В деятельности некоммерческого сектора отражается социальный аспект пропаганды – запрос общества и его членов на осознанную необходимость следить за своим здоровьем и здоровьем окружающих через физическую активность.

4. Система образования представлена образовательными учреждениями в сфере ФКиС – Министерство спорта РФ, как учредитель специализированных образовательных учреждений для отрасли; Министерство образования РФ, образовательные учреждения по ФК (вузы, училища и школы олимпийского резерва); общеобразовательные учреждения различных организационно-правовых форм.

Данные субъекты являются самодостаточными и участвуют в пропагандистской деятельности в соответствии с собственными интересами за исключением организаций, учредителями которых является государство, задающее основной вектор через реализацию Программ по развитию физической культуры и (материально-техническими, организаторскими, творческими) действуют субъекты пропаганды спорта. Создание межведомственных координационных центров требует проработки и внедрения, не отражает потребностей бизнеса к взаимовыгодной пропагандистской работе.

Третий уровень определяет объект пропаганды физической культуры и спорта – ее целевые аудитории. Изучении данного вопроса демонстрирует, что при осуществлении пропаганды спорта необходимо более тщательно учитывать адресность информации и интересы аудитории. Традиционная гендерная и возрастная сегментации оказываются недостаточными, необходимо учитывать степень включенности аудитории в физкультурно-спортивную деятельность, которая выражена в следующих критериях:

- занимающиеся спортом (спорт – профессия);
- занимающиеся в обязательных организованных формах (по учебным программам);
- занимающиеся в организованных формах (секции, группы, кружки и т.д.);
- занимающиеся самостоятельно (включая тех, кто ранее занимался в организованных формах, а ныне продолжает занятия самостоятельно);
- в настоящее время не занимающиеся, но занимавшиеся ранее (самостоятельно или в организованных формах);
- не занимающиеся, но проявляющие определенный интерес к спорту («пассивные спортсмены» – зрители);
- не занимающиеся физической культурой и не проявляющие интереса к спорту [2].

Изучение студентами степени восприимчивости целевых аудиторий к пропаганде, при отсутствии стройной системы, обеспечивающей координацию усилий средств массовой информации, сделает ее контент более эффективным.

На *четвертом уровне* представлены способы реализации – технологии пропаганды физической культуры и спорта, в том числе: средства, формы и методы пропаганды.

Для решения задач пропаганды спорта необходимо знать, как особенности функционирования традиционных средств массовой информации (ТВ, радио, печать, СМИ на Интернет-площадках), так и иных каналов коммуникации – наружной социальной рекламы, специальных мероприятий (соревнования, фестивали, конкурсы, смотры, конференции мероприятия для прессы и т.п.), Интернет (социальные сети, YouTube, сайты организаций). Фактически будущий специалист в области физической культуры и спорта должен обладать знаниями об организации и реализации массированных информационно-пропагандистских кампаний, использующих самый широкий спектр разнообразных средств.

Пятый уровень представляет собой педагогическую технологическую надстройку, специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе подготовки специалистов по агитационно-пропагандистской работе в условиях вузовского обучения в области ФКиС.

Актуализированный ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 49.03.01 – «Физическая культура» в обновленном формате определяет подход к формированию требований к результатам освоения программы: общекультурные компетенции заменены на универсальные, общепрофессиональные определены стандартом и едины для одного направления по различным уровням, профессиональные исключены и переведены в компетенцию организации, разрабатывающей примерную основную образовательную программу (ПООП) [3].

Национальная система квалификаций Российской Федерации (НСК РФ) как механизм согласования спроса на квалификации со стороны рынка труда и предложения квалификаций от системы профессионального образования обуславливает новые требования к разработке и реализации образовательных программ профессионального образования, корректировке учебных планов [5].

Примерная образовательная программа по направлению подготовки бакалавриата 49.03.01 – Физическая культура, разработанная в НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, вводит в учебный план дисциплину «Пропаганда и связи с общественностью в сфере ФКиС». Для корректировки дисциплины в соответствии с требованиями профессиональных стандартов необходимо определить знания, умения в соответствии с трудовыми действиями, которые будут реализованы в процессе обучения. Таким образом, в качестве дальнейших задач исследования лежит определение индикаторов достижения компетенций на этапе освоения данной дисциплины, что будет способствовать более качественной и эффективной подготовке бакалавров к агитационно-

пропагандистской работе в профессиональной области.

Литература

1. Виноградов, П.А., Окуньков Ю.В. Мониторинг пропаганды физической культуры и спорта и здорового образа жизни средствами массовой информации. Изд. «Советский спорт», М., 2012 – с. 180

2. Кузин, В.В., Паршиков А.Т., Виноградов П.А., Паршиков Н.В., Моченов В.П. Концепция информационно-образовательной кампании по пропаганде физической культуры и здорового образа жизни среди детей, подростков и молодежи «Физическая культура», научно-методический журнал, №1, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sportfiction.ru/articles/kontseptsiya-informatsionno-obrazovatelnoy-kampanii-po-propagande-fizicheskoy-kultury-i-zdorovogo-obrazazhizni-sredi-detey-podrostkov-i-molodezhi/>. – 25.03.2018.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 49.03.01 Физическая культура. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://classinform.ru/fgos/49.03.01-fizicheskaiakultura.html>. – 15.04.2018.

4. Шорохова, Л.Б. Социальные и педагогические аспекты управления пропагандой физической культуры и спорта на примере муниципального образования / Л. Б. Шорохова; Камская гос. акад. физ. культуры, спорта и туризму // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. - 2009. - № 1. - С. 22.

5. Щенникова, М.Ю., Овсяк, Т.М. Методические рекомендации по формированию примерных основных образовательных программ по направлениям подготовки «Физическая культура» и «Спорт» с учетом требований профессиональных стандартов. Санкт-Петербург, 2017. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lesgaft-notes.spb.ru/node/12056>. – 21.06.2018.

Concept of training of students of higher education institutions of physical culture to agitation and propaganda work in the professional sphere

Kalashnikova E.V., Kruglova T.E.

Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health

The article is devoted to the preparation of future bachelors of universities of physical culture to the propaganda work in the professional sphere. In the process of literature analysis, the approaches to the definition of the essence, types, forms of promotion of physical culture and their transformation in accordance with the historical stages and social paradigm are defined. As a result, the concept of preparation of students for propaganda work in the sphere of physical culture is formulated.

Key words: concept, propaganda work, sphere of physical culture and sport.

References

1. Vinogradov, P.A., Okunkov Yu.V. Monitoring of promotion of physical culture and sport and healthy lifestyle by mass media. Prod. Sovetsky Sport, M., 2012 – page 180
2. Cousins, V.V., Parshikov A.T., Vinogradov P.A., Parshikov N.V., Mochenov V. P. The concept of an information and education campaign for promotion of physical culture and a healthy

lifestyle among children, teenagers and youth "Physical culture", the scientific and methodical magazine, No. 1, 2003 [An electronic resource]. – Access mode: <http://sportfiction.ru/articles/kontsepsiya-informatsionno-obrazovatelnoy-kampanii-po-propagande-fizicheskoy-kultury-i-zdorovogo-obraza-zhizni-sredi-detey-podrostkov-i-molodezhi/>. – 3/25/2018.

3. Federal state educational standard of the higher education. Level of the higher education bachelor degree. Direction of preparation 49.03.01 Physical culture. [Electronic resource]. – Access mode: <http://classinform.ru/fgos/49.03.01-fizicheskaja-kultura.html>. – 4/15/2018.
4. Shorokhova, L.B. Social and pedagogical aspects of management of promotion of physical culture and sport on the example of municipal unit/L. B. Shorokhova; Kama state. physical academician. cultures, sport and to tourist's-isms//Physical culture: education, education, training. - 2009. - No. 1. - Page 22.
5. Shchennikova, M.Yu., Ovsyuk, T. M. Methodical recommendations about formation of approximate main educational programs for the directions of preparation "Physical culture" and "Sport" taking into account requirements of professional standards. St. Petersburg, 2017. [Electronic resource]. – Access mode: <http://lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/12056>. – 6/21/2018.

Кросскультурная грамотность учителя в условиях дополнительного профессионального образования

Колесина Елена Георгиевна,
преподаватель, Московский институт открытого образования,
elena_koles@bk.ru

В работе даны некоторые определения понятия «кросскультурная грамотность» и ее место в поликультурном образовании, особенности работы современного учителя, определяются педагогические условия, обеспечивающие формирование кросскультурной грамотности в условиях дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: кросскультурная грамотность, поликультурное образование, межкультурный диалог, функциональная модель кросскультурной грамотности учителя, дополнительное профессиональное образование.

Общие тенденции современного образования, стремления к интеграции и универсализации общественных отношений, приводят к интенсивности межкультурного взаимодействия между представителями разных культурных и национальных сообществ. В связи с тем, что образовательная среда является многокультурной, созревает необходимость общения между представителями разных культурных сообществ и национальностей, создается необходимость формирования кросскультурной личности [5].

Для России, являющейся многонациональным, многоконфессиональным светским государством, особую ценность и значимость имеет гражданское единство [3]. Это отражено в федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» (2014-2020гг.), Указе Президента РФ от 01.06.2012 №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025г., Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г., в которых подчеркивается чрезвычайная важность формирования гражданской идентичности, патриотического воспитания граждан, укрепления духовной общности народов Российской Федерации.

Социальная политика убедительно демонстрирует тот факт, что подрастающее поколение не всегда готово к процессам интеграции в новую для них, динамично меняющуюся многокультурную реальность и, как следствие, межэтнические взаимодействия сопровождаются ростом социальной напряженности, террористическими актами и другими фактами межнационального противостояния [1, с. 95].

В общественном сознании растет понимание противоречия между неизбежным развитием поликультурности общества, в котором человек осуществляет свою жизнедеятельность, и его неготовностью к конструктивному взаимодействию в системе межэтнических отношений на основе многообразия этнических культур как условия его личностного развития, а также эволюции общественных институтов [10].

Отправной точкой решения задач взаимообогащения общечеловеческими ценностями является

понимание культуры другого народа - *формирование кросскультурной грамотности учителя в условиях дополнительного профессионального образования.*

Развитие системы дополнительного профессионального образования представляет собой одно из наиболее важных направлений образовательной деятельности. Дополнительное профессиональное образование, выступающее в качестве одного из наиболее важных условий инновационной деятельности, может рассматриваться как часть структуры «обучение в течение всей жизни».

Дополнительное профессиональное образование нуждается в многоуровневости образовательных программ, предоставляющей возможность учета при выстраивании образовательной траектории таких существенных характеристик, как дополнение, замещение и встроенность.

Посредством системы ДПО должны обеспечиваться три ключевых условия:

-возможность временно прекратить и возобновить обучение, выбирать его форму и индивидуальную траекторию образования,

-повышать квалификацию, осуществлять переподготовку для поддержания высокого общеобразовательного уровня, соответствия запросам рынка труда и профессиональной конкурентоспособности;

-преемственность образовательных стандартов и программ общего и профессионального образования разных уровней.

В условиях создания информационного общества, динамичного роста потребностей в период масштабных общественно-экономических сдвигов только дополнительное образование предоставляет возможность решения проблемы отставания профессионального образования от запросов социума [1].

В рамках государственной политики России создаются предпосылки, необходимые для формирования у учащихся межкультурной компетенции, определения нравственных норм взаимодействия между носителями различных культур.

Принимая во внимание то, что в российских школах учатся многонациональный контингент школьников, испытывают необходимость в корректровке содержания обучения основным наукам на родном языке школьников, опираясь на принципы диалога культур, а также на «Концепцию духовного и нравственного воспитания и развития личности российского гражданина» [3].

Формирование кросскультурной грамотности направлено на создание педагогических условий в целях позитивной культурной идентификации обучающихся, которая позволяет им органично войти в многокультурное пространство мира и страны, воспринимать иные культурные ценности позитивно и вести с их носителями конструктивный диалог [8]. В решении данных задач предложена «Функциональная модель кросскультурной грамотности учителя в условиях ДПО». Центральным системообразующим компонентом функциональной модели является цель: развитие кросскультурной гра-

мотности учителя в условиях дополнительного профессионального образования. Функциональная модель кросскультурной грамотности учителя представляет собой одну из граней целостного образовательного процесса системы дополнительного образования. Реализация этой цели неразрывно связана с:

- совершенствованием профессиональных компетенций;

- позитивным изменением жизненной позиции учителя, ее ценностных ориентаций, а также личностных и профессиональных качеств;

- развитием способности видеть и воспринимать культурные и этнические различия как позитивные.

- пониманием значения межкультурных компетенций человека;

- проявлением интереса к культурному многообразию современного общества.

- формированием потребности к межкультурной коммуникации.

- отрицательным отношением к негативному и агрессивному поведению людей в межкультурном взаимодействии.

В функциональную модель включены следующие задачи:

- характер и содержание кросскультурной грамотности должны определяться объективными потребностями образовательных организаций и всех участников образовательного процесса;

- результаты развития кросскультурной грамотности учителя обеспечиваются согласованностью педагогического взаимодействия;

- позитивная реакция учителя на межкультурное взаимодействие и взаимовлияние связана с потребностями в межкультурной коммуникации, интересами педагога, что создает оптимальные перспективы для его профессионального развития.

На основании выявленных особенностей и закономерностей процесса развития кросскультурной грамотности учителя в условиях дополнительного профессионального образования были определены три группы последовательно решаемых в рамках реализации разрабатываемой модели задач: содержательных, деятельностных, рефлексивных.

В качестве содержательных задач были определены следующие:

- развитие у обучающихся системы знаний и представлений об особенностях своей культуры и культуры других народов;

- актуализация этнического самосознания;

- определение культурной идентичности;

- представления о значимости кросскультурного образования с целью профессионального совершенствования

К группе деятельностных задач были отнесены следующие:

- мотивирование учителя на профессиональное и личностное совершенствование;

- осмысления национальной культуры;

- профессиональное развитие учителя в рамках социально ориентированной деятельности;
- реализация кросскультурного взаимодействия в условиях поликультурного общества.

В качестве рефлексивных задач были определены:

- осмысление этнической и культурной идентичности;
- анализ личностных изменений с целью осознания себя как кросскультурной личности.

Реализация разработанной функциональной модели развития кросскультурной грамотности учителя в условиях ДПО предполагает соблюдение определенной последовательности этапов построения образовательного процесса, направленного на развитие кросскультурной личности; актуализация национально-культурной идентичности (целевой блок); организация социально-ориентированной деятельности с целью самореализации и саморазвития через деятельность (содержательный этап) создание условий для осознания себя как кросскультурной личности поликультурном обществе (результативный этап). Последовательность обозначенных этапов может варьироваться. Показатели и критерии, позволяющие оценивать успешность развития кросскультурной грамотности учителя в условиях дополнительного профессионального образования, делает целостной функциональную модель. В качестве основных показателей кросскультурной грамотности современного учителя были определены: знания об особенностях культуры в условиях современного общества; сформированность ценностных установок. Были установлены уровни кросскультурной грамотности: поверхностный, этноцентрический, кроссэтнический, а также определены их индикаторы.

Уровни знаний об особенностях своей культуры в условиях поликультурного общества определялись исходя из следующих индикаторов:

- кроссэтнический уровень – активное погружение в культуру, принятие другой культуры, знания носят глубокий характер, учителя знакомы с принципами диалога культур, свободно ориентируются в информационном пространстве поликультурного общества;
- этноцентрический уровень - ценностное восприятие собственной культуры наряду с индифферентным восприятием другой культуры.
- поверхностный уровень - формальное, стереотипное восприятие культуры собственной и другой.

Предложенная модель стала основанием для разработки программы развития кросскультурной грамотности учителя в условиях дополнительного профессионального образования.

Вывод.

Итак, результат внедрения функциональной модели выявил высокие показатели кросскультурной грамотности учителей благодаря созданным педагогическим условиям: реализации программы ДПО, методическому и педагогическому сопро-

вождению, проведению межкультурных тренингов и семинаров, межкультурных проектов и т.д. Формирование кросскультурной грамотности учителя эффективно при обучении учителей в системе дополнительного профессионального образования, благодаря которому они могут воссоздать различные культурные контексты и определенные ситуации, моделирующие взаимоотношения обучающихся с представителями различных культур.

Литература

1. Бурьянов С.А. Диагностика и противодействие этнической ксенофобии и нетерпимости в системе образования как условие сохранения мира и согласия в поликультурном пространстве России. Общее и особенное в культурах и традициях народов. М.-2017г.с.-42.
2. Гукаленко О.В. Теория и практика поликультурного образования. Ростов н/Д, 2003, с. 445.)
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. –М., 2010.
4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часты. Живое знание. - Самара, 1998. - 216 с.
5. Караванова Л.Ж. Формирование кросскультурной грамотности как основы формирования российской идентичности. Общее и особенное в культурах и традициях народов. -М.-2017.с.420.
6. Козлов В.И. Самосознание этническое/В.И.Козлов//Народы России. Энциклопедия.- М., 1994.-479 с.
7. Колесина Е.Г. Формирование гражданской идентичности в поликультурной образовательной среде//Успехи Современной Науки. Международный Научно-исследовательский журнал, ВАК. №8, т.2,2016.
8. Колесина Е.Г. Кросскультурная грамотность в поликультурном образовании. М., 2018.
9. Монжелей Е.П. Проблемы двуязычного образования в зарубежной школе этнокультурной ориентации // Язык в мультикультурном мире. Тезисы и материалы международной конференции. Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. - С.
10. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: проблемы формирования этнокультурной идентичности [электронный ресурс] / И.Л.Набок // Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Педагогическое образование
11. Рощупкин В.Г. Кросс-культурная грамотность студента- будущего учителя : диагностика, формирование/ В.Г. Рощупкин. – М.: Изд-во Моск. Психол.-соц.ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006.-240 с.]
12. Колесникова С.М., Бурская Е.А. Градуальный фоносемантический ряд производных слова "душа" в современном русском языке//American Journal of Philology. 2017. Т. 138. № 4-2. С. 954-959.
13. Бурская Е.А. Фоносемантический аспект терминологической лексики в преподавании русского языка как иностранного//В сборнике: Экология языка Сборник статей X Международной науч-

ной конференции. Под редакцией Е. Н. Сердобинцевой. 2017. С. 246-251.

14. Куксин И.Н. Проблемные аспекты, влияющие на качество современного профессионально-юридического образования//Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 74-77.

Cross-cultural literacy for teachers in additional professional education

Kolesina E.G.

Moscow Institute of Open Education

The research gives some definitions of the concept of "cross-cultural literacy" and its place in multicultural education, specifics of the work of a modern teacher, determines the pedagogical conditions that ensure the formation of cross-cultural literacy in conditions of additional vocational education.

Key words: cross-cultural literacy, multicultural education, intercultural dialogue, functional model of cross-cultural literacy of teachers, additional professional education.

References

1. Buryanov S.A. Diagnostics and counteraction of ethnic xenophobia and intolerance in an education system as a condition of preservation of peace and consent in polycultural space of Russia. The general and special in cultures and traditions of the people. M - 2017 of page-42.
2. Gukalenko O.V. Theory and practice of polycultural education. Rostov N / Д, 2003, page 445.)
3. Danilyuk A.Ya. Concept of spiritual and moral development and education of the identity of the citizen of Russia / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – M, 2010.
4. Zinchenko V. P. Psychological pedagogics. Materials to a course of lectures. Chasti. Live knowledge. - Samara, 1998. - 216 pages.
5. Karavanova L.Zh. Formation of cross-cultural literacy as bases of formation of the Russian identity. The general and special in cultures and traditions of the people. - M - 2017.c.420.
6. V.I. Samosoznaniye's goats ethnic / V.I. Kozlov//People of Russia. Encyclopedia. - M, 1994.-479 pages.
7. Kolesina E.G. Formation of civil identity in the polycultural educational environment//Achievements of Modern Science. International Research magazine, VAK. No. 8, t.2,2016.
8. Kolesina E.G. Krosskulturnaya literacy in polycultural education. M, 2018.
9. Monzhelya E.P. Problems of bilingual education at foreign school of ethnocultural orientation//Language in the multicultural world. Theses and materials of the international conference. Samara: Publishing house of SAMGPU, 1999. - Page.
10. On one side I.L. Pedagogika of international communication: problems of formation of ethnocultural identity [an electronic resource] / I.L. Nabok//Information and analytical scientific and educational magazine Pedagogical education
11. Roshchupkin V.G. cross-cultural literacy of the student - future teacher: diagnostics, formation / V.G. Roshchupkin. – M.: Mosk publishing house. Psikhol. - соц. in-that; Voronezh: MODEK, 2006.-240 pages]
12. Kolesnikova S.M., Burskaya E.A. The gradual phonosemantic series of derivatives of the word "soul" in modern Russian // American Journal of Philology. 2017.V. 138. No. 4-2. S. 954-959.
13. Burskaya EA Phonosemantic aspect of terminological vocabulary in teaching Russian as a foreign language // In the collection: Ecology of the language Collection of articles of the X International Scientific Conference. Edited by E. N. Serdobintseva. 2017.S. 246-251.
14. Kuskun I.N. Problematic aspects affecting the quality of modern professional legal education // Values and meanings. 2014. No. 2 (30). S. 74-77.

Подготовка кадров в сфере информационных технологий для нужд цифровой экономики

Крейдер Оксана Александровна,
кандидат технических наук, кафедра «Системного анализа и управления», ГБОУ ВО МО «Государственный университет «Дубна», Kreider.oksana@gmail.com

Черемисина Евгения Наумовна,
доктор технических наук, профессор, кафедра «Системного анализа и управления», ГБОУ ВО МО «Государственный университет «Дубна»

Токарева Надежда Александровна,
кандидат технических наук, доцент, кафедра «Системного анализа и управления», ГБОУ ВО МО «Государственный университет «Дубна»

Рассмотрены новые тенденции образования в условиях перехода к цифровой экономике. Программа развития цифровой экономики в России требует новых подходов к подготовке специалистов и использованию современных цифровых и образовательных технологий.

Ключевые слова: Цифровая экономика, образование, компетенция, информационное общество.

На сегодняшний день система образования сложилась таким образом, что основной миссией современного образования является формирование такого мировоззрения человека об окружающем мире, которое необходимо для его совершенствования, его подготовленности не для созерцания событий грядущих, а для активного сознательного участия в них.

По данным, представленным Брэнденом Бастидом, исполнительным директором образовательного отдела компании Gallup, только 14% студентов уверены, что знания, полученные в университете, пригодятся им в будущем. Только 6% работников вузов уверено, что они готовят студентов к будущей работе. И только 11% работодателей видят в выпускниках те навыки и знания, которые нужны для работы.

Из этого вытекают три основные направления развития образования в современном обществе, которые могли бы устранить существующие проблемы:

— развитие научной деятельности для достижения высоких результатов, необходимых обществу;

— развитие образовательной деятельности на базе научных достижений для подготовки востребованных высококвалифицированных специалистов, способных применять полученные научные результаты и идти к новым научным достижениям;

— развитие предпринимательской деятельности для доведения научных результатов и квалифицированных специалистов до конечного потребителя – работодателя.

Современное общество требует от системы образования гибкости и чуткости к происходящим изменениям в мире. А изменения эти связаны с необходимостью появления вузов нового типа – инновационно-предпринимательских университетов, способных адаптироваться к условиям развития цифровой экономики [5].

Цель исследования

Целью исследования является поиск новых подходов к подготовке специалистов и способов использования современных цифровых и образовательных технологий для удовлетворения потребностей цифровой экономики.

Основная часть

Современное информационное общество шагнуло в новую эпоху – эпоху цифровой экономики. В соответствии с Указом Президента РФ от 09.05.2017 N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» определена цель этой стратегии как: «...создание условий для формирования в Российской Федерации общества знаний». В документе также говорится, что стратегия развития информационного общества призвана способствовать обеспечению следующих национальных интересов, среди которых присутствует формирование цифровой экономики. [10]

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которая разрабатывается по поручению президента РФ, должна предусматривать меры по созданию правовых, технических, организационных и финансовых условий для развития цифровой экономики в Российской Федерации и её интеграции в пространство цифровой экономики государств-членов Евразийского экономического союза [9]. В проекте программы сформулированы цели и задачи в рамках восьми направлений развития цифровой экономики в Российской Федерации на период до 2025 года:

- Государственное регулирование.
- Информационная инфраструктура.
- Исследования и разработки.
- Кадры и образование.
- Информационная безопасность.
- Государственное управление.
- Умный город.
- Цифровое здравоохранение.

Документ программы содержит «дорожные карты» мероприятий по каждому из этих направлений, и такие показатели, как:

- доля домохозяйств, в которых есть широкополосный доступ к сети Интернет (100 мбит/с): к 2020 году – 50%, к 2025 году – 97%;

- рост числа патентных заявок (опубликованных), поданных российскими заявителями в стране и за рубежом, по технологическим областям телекоммуникационные технологии и оборудование, технологии и оборудование цифровой связи, компьютерные технологии, информационные технологии в управлении к 2020 г/ – на 25%, к 2025 г/ – на 50%;

- вхождение российского сегмента цифровой экономики в верхние позиции (топ-20) рейтинга привлекательности работы для высококвалифицированных специалистов;

- место Российской Федерации в рейтинге кибербезопасности, составляемом на основе индекса кибербезопасности МСЭ к 2020 году – 10-е, к 2025 году – 8-е;

- доля услуг, предоставленных органами власти в электронном виде, от общего количества предоставленных услуг, к 2020 году – 50%, к 2025 году – 80%;

- доля форм отчетности организаций, предоставляемых однократно только в электронном виде, от общего количества, по состоянию на 2017 год, к 2020 году – 10%, к 2025 году – 100%.

- количество выпускников высшего образования – профессионалов в сфере ИТ, к 2020-му году 60 тысяч человек, к 2025-ому году 100 тысяч человек;

- численность населения городов, участвующих в реализации концепции «50 «умных» городов России», к 2020 году – 25 миллионов человек, к 2025 году – 50 миллионов человек.

Таким образом, в соответствии с Указом президента «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» цифровая экономика – это хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования,

хранения, продажи, доставки товаров и услуг. Целью создания цифровой экономики является формирование информационного пространства, основанного на знаниях, которое осуществляется путем развития науки, реализации образовательных и просветительских проектов.

Для достижения поставленной цели определен ряд задач, которые ставит перед собой цифровая экономика, среди которых:

- формирование новых рынков, основанных на использовании информационных и коммуникационных технологий, и обеспечение лидерства на этих рынках за счет эффективного применения знаний, развития российской экосистемы цифровой экономики;

- укрепление российской экономики, в том числе тех ее отраслей, в которых развитие бизнеса с использованием информационных и коммуникационных технологий предоставит конкурентные преимущества российским организациям, обеспечит эффективность производства и рост производительности труда;

- увеличение за счет применения новых технологий объема несырьевого российского экспорта, в первую очередь товаров и услуг, пользующихся спросом у иностранных потребителей;

- повышение конкурентоспособности российских высокотехнологичных организаций на международном рынке.

Одним из условий успешной реализации программы «Цифровая экономика Российской Федерации» является устранение существующего дефицита профессиональных ИТ-кадров, обусловленного как сформировавшейся в стране спецификой системы подготовки ИТ-специалистов, так и последствиями накопленной «демографической ямы». В целях решения данной проблемы государством планируется последовательное увеличение государственного заказа на ИТ-специалистов. Благодаря сотрудничеству ведомств государственный заказ на ИТ-специалистов с 2014 по 2016 годы вырос более чем на 70%, поднявшись с 25 тыс. до более чем 42,5 тыс. бюджетных мест в ВУЗах. [11]

Если обратиться к теме агропромышленного комплекса (АПК), то становятся понятны требования к ИТ-специалистам, способным решать насущные проблемы в области развития сельского хозяйства. Следует отметить необходимость создания цифровых баз данных для систем поддержки принятия решений, оцифровку карт местности, баз данных, доступных через интерфейс программирования (API). Возможности использовать средства аналитики и Big Data позволят решать задачи прогнозирования урожайности, климатических рисков и т.п. Важным направлением деятельности является эксплуатация «умной техники» и роботов в сельском хозяйстве, а также применение технологий блокчейн для цифровизации продаж сельхозпродукции.

Для решения подобных задач в АПК, как части цифровой экономики необходимо формирование информационного пространства, обеспечивающего:

- усовершенствование механизмов обмена знаниями;

- совершенствование дополнительного образования для привлечения детей к занятиям науч-

ными изысканиями и творчеством, развития их способности решать нестандартные задачи;

- использование и развитие различных образовательных технологий, в том числе дистанционных, электронное обучение, при реализации образовательных программ;

- разработку и реализацию партнерских программ образовательных организаций высшего образования и российских высокотехнологичных организаций, в том числе по вопросу совершенствования образовательных программ. [3]

Огромный вклад в решение задач совершенствования системы образования и подготовки кадров для потребностей цифровой экономики вносит Проект «Открытое образование», который представляет собой современную образовательную платформу, предлагающую онлайн-курсы по базовым дисциплинам бакалавриата, изучаемым в российских университетах. Открытое образование - использование в образовании компьютерных сетей, позволяющее со временем создать единое мировое образовательное пространство, открытое для любого гражданина планеты. Основная цель открытого образования - свободное развитие индивидуума, которое обеспечивает, с одной стороны, овладение обучающимся комплексом нужных ему знаний, умений и навыков, приобретение необходимого ему трудового потенциала, а с другой стороны, его комфортное существование в обществе. [8]

Именно эти три основных аспекта, а именно: указы президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы», Программа «Цифровая экономика Российской Федерации и Проект «Открытое образование», стали предпосылкой разработки адаптивных стратегий подготовки кадров для задач цифровой экономики в Государственном университете «Дубна».

Из этого вытекают три основных направления развития образования в современном обществе, которые могли бы устранить существующие проблемы перехода к цифровой экономике удовлетворить востребованность современного общества в квалифицированных специалистах:

- в научных и прикладных исследованиях;
- в обучении технологическому предпринимательству;
- в специализированных программах подготовки талантливой молодежи.

Стратегия подготовки кадров для научных и прикладных исследований включает:

- привлечение талантливой молодежи и выдающихся ученых к научным исследованиям;
- реализацию внутренних научно-исследовательских разработок;
- стратегическое партнерство с академическим и бизнес-сообществом;
- участие в научно-исследовательских, в том числе международных, проектах.

Полученные результаты

Результатами применения такой стратегии является повышение научно-исследовательской активности сотрудников и студентов Государственного университета «Дубна». Среди последних достижений необходимо отметить участие университета в реализации мегапроектов NICA совместно с Объединенным Институтом Ядерных Исследований

(ОИЯИ) и целевую подготовку специалистов для этих проектов. Произошло увеличение доли научно-исследовательских работ и проектов, среди которых:

- Реализация проекта по созданию образовательной программы подготовки кадров для центров космической связи по заказу ФГУП «Космическая связь»;

- Методика использования электронных учебно-методических комплексов;

- Создание комплексной системы работы с выпускниками университета «Дубна» и многие другие, которые реализуются не только преподавателями, но и студентами.

Перспективы дальнейшего развития Государственного университета «Дубна» связано с участием в работе медико-технологического кластера и компаний-резидентов Особой Экономической Зоны (ОЭЗ) «Дубна».

Стратегия обучения технологическому предпринимательству включает обучение студентов старших курсов современным методологиям управления проектами и основам запуска проекта в области ИКТ в режиме стартапа, а также обучение информационным технологиям управления проектами и системам управления предприятием.

Стратегия разработки специализированных программах подготовки талантливой молодежи включает реализацию дополнительных программ, реализуемых параллельно с основной образовательной траекторией по трем основным направлениям:

Инновации: студенты самостоятельно разрабатывают проекты и представляют их потенциальным инвесторам и покупателям.

Продукция: студенты выполняют заказы, поступающие к ним от промышленных предприятий и научных институтов.

Исследования: студенты работают над теоретическими задачами, имеющими мощный научный потенциал.

В основе данной стратегии лежит идея элитного высшего образования (ЭВО), особенностями которого являются отбор студентов по уровню знаний для углубленной программы изучения дисциплин учебного плана, интенсивного курса английского языка и участия в олимпиадах и конкурсах. Во время обучения предусмотрено привлечение ведущих специалистов, ученых и экспертов к процессу обучения и реализация стажировок и практик на площадках ведущих компаний и предприятий. Компетенции выпускников элитного высшего образования включают такие, как:

- умение ставить цели и задачи;
- демонстрация лидерских качеств;
- умение работать в команде;
- способность решать сложные изобретательские задачи;
- инженерное предпринимательство.

Для реализации описанных выше стратегий используются инновационные образовательные технологии, среди которых:

- индивидуальные образовательные траектории;
- проектное обучение (интеграция образования и бизнеса);
- сетевая форма реализации образовательных программ;
- открытое образование;

- инновационные методы онлайн обучения;
- интеллектуальные образовательные технологии;

- IT-стартапы в сфере образования.

Основные направления подготовки кадров для решения задач цифровой экономики в Государственном университете «Дубна» включают такие как:

- обработка больших объемов данных;
- искусственный интеллект;
- облачные вычисления;
- интернет вещей и индустриальный интернет;
- робототехника и биотехнологии;
- радиотехника и электронная компонентная база;
- 3D моделирование и 3D печать;
- информационная безопасность.

На сегодняшний день количество выпускников в области ИКТ составляет в Государственном университете «Дубна» составляет 35% от всего количества выпускников вуза. Направления подготовки специалистов в области ИКТ включают: «Информатика и вычислительная техника», «Программная инженерия», «Фундаментальная информатика и информационные технологии», «Конструирование и технология электронных средств», «Бизнес-информатика», «Прикладная информатика», «Прикладная математика и информатика».

По данным Аналитического Центра «Образование и карьера» востребованность на рынке труда в г.Дубна на специалистов по направлениям подготовки, связанными с цифровыми технологиями составляет 100 %.

Из общего числа трудоустроенных в различных компаниях-резидентах Особой Экономической Зоны (ОЭЗ) «Дубна» работают 50% выпускников Государственного университета «Дубна», вторая половина выпускников задействована в отраслях научно-образовательного профиля и предприятиях оборонно-промышленного комплекса (ОПК): в Объединенном Институте Ядерных Исследований (ОИЯИ), Государственном университете «Дубна», Инновационном территориальном кластере ядерно-физических и нанотехнологий в г. Дубне, Машиностроительном конструкторском бюро (МКБ) «Радуга»).

Отметим, что выпускники, применяющие полученные знания и навыки в АПК составляют всего 1%. Объяснением этого факта является специфика города Дубны, являющимся наукоградом и развивающим высокотехнологичные сферы деятельности, такие как ядерная физика, нанотехнологии, распределенные информационные технологии, композитные материалы, авиастроение и другие.

Возможной причиной высокого уровня трудоустройства является практика целевого набора в магистратуру по заявкам инновационных компаний. Программы подготовки магистров в области ИКТ и цифровых технологий в Государственном университете «Дубна» включают такие как: «Теория и математические методы системного анализа и управления в технических системах», «Системный анализ проектно-технологических решений», «Когнитивные вычисления и бизнес-аналитика», «Интеллектуальные системы обработки больших данных», «Геоинформационные технологии в принятии решений», «Системный анализ и управление устойчивым развитием сложных систем», «Проектное управление устойчивым развитием»,

«Системы корпоративного управления», «Прикладная информатика в экономике», «Информационные технологии проектирования электронных средств», «Математическое моделирование».

Важным направлением образовательной деятельности в Государственном университете «Дубна» является разработка программ дополнительного образования, курсов повышения квалификации, образовательных программ непрерывного образования, для реализации которых используются новые образовательные технологии. Государственный университет «Дубна» заложил прочный фундамент для развития непрерывного образования, создав Единую информационную образовательную среду (ЕИОС). Данная среда объединяет все образовательные учреждения города и ключевые научно-исследовательские центры и административные органы власти. Возможности, появившиеся, благодаря ЕИОС включают увеличение скорости передачи данных с 1Гбит до 10 Гбит, что обеспечивает возможность доступа школ к специализированному программному обеспечению и облачным сервисам.

Программно-аппаратный комплекс для решения задач непрерывного доступа к корпоративной информации и приложениям реализован на базе облачных технологий и позволяет снизить расходы на администрирование системы и поддержание функционирования инфраструктуры. Внедрение облачных технологий предполагает обслуживаемую инфраструктуру на 300 рабочих мест. «Сложность» работ выполняемых на рабочих местах средняя, т.е. стандартная, офисная. Каждое рабочее место работает под управлением операционной системы типа MS Windows 7 Pro.

Еще одной важной задачей, которую ставит перед собой Государственный университет «Дубна» является формирование платформы цифрового производства. Данный проект предполагает создание инфраструктуры повышения востребованности имеющихся основных фондов с формированием гибких технологических цепочек «под инновационный товар». Это позволит реализовать аутсорсинг услуг компаний без дифференциации по отраслям экономики, позволяющих формировать множество технологических процессов виртуальных фабрик. Подобная инфраструктура предполагает совместное использование материально-технической базы, цифровое проектирование на базе облачных сервисов, применение IT-логистики с цифровой историей качества, анализ больших данных «Big data» цифровых услуг компаний.

Цифровая инфраструктура Государственного университета «Дубна» имеет все необходимые условия для реализации виртуальных предприятий. Набор услуг для формирования технологических цепочек виртуального производства концентрируется в банке услуг и цифровых технологий:

- Сервисы цифровой разработки и подготовки производства инновационной продукции с применением специализированного программного обеспечения вычислительного кластера облачных технологий;
- IT-логистика на основе алгоритмов многокритериального выбора;
- Лазерная резка и металлообработка;
- Изделия из композитов;
- Вакуумное напыление.

Заключение

Таким образом, в Государственном университете созданы все условия для подготовки кадров, необходимых обществу в условиях перехода к цифровой экономике. И следует признать стратегическое значение цифровой трансформации и роли в ней ИКТ-отрасли. Однако, необходимо отметить и ряд проблем, среди которых необходимость определенных вложений в развитие инфраструктуры со стороны государства, иначе сфера ИТ не сможет развиваться необходимыми темпами.

Литература

1. Margaret Rouse. Digital economy. Режим доступа: [http://http://searchcio.techtarget.com/definition/digital-economy].

2. А.Павлюц. Цифровая экономика будущего: уберизация и платформы Режим доступа: [http://https://pavlyuts.ru/uberbook].

3. Габидулин А.А. Социальные платформы и их будущее в образовательном процессе на примере цифровых кочевников [электронный ресурс]//Режим доступа: [http://connect-universum.tsu.ru/blog/cuj2015/1059.html]

4. Захарова А.В. Информационные технологии в образовательном процессе [электронный ресурс] // электронный журнал Российского государственного университета туризма и сервиса. Режим доступа: [http://rguts.ru/files/electronic_journal/number13/9.doc].

4. Йохан Виссема. Университет третьего поколения. Олимп-Бизнес. ISBN (EAN): 9785969302990, 2016 г.

5. Крейдер О.А., Черемисина Е.Н. Инновационная практика подготовки IT-специалистов в университете «Дубна». Журнал «Экономические стратегии», №5, 2010г.

6. Куприяновский В.П., Сухомлин В.А., Добрынин А.П., Райков А.Н., Шкуров Ф.В., Дрожжинов В.И., Федорова Н.О., Нампот Д.Е. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования. International Journal of Open Information Technologies ISSN: 2307-8162 vol. 5, no. 1, 2017

7. Образование: онлайн-вызовы традиционной системе. Центр исследования открытых образовательных ресурсов опубликовал данные о влиянии e-learning на современное образование. [электронный ресурс]// Режим доступа: https://newtonew.com/school/issledovanie-kak-onlajn-obrazovanie-menjaet-obrazovatelnuju-sistemu].

8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» Режим доступа: [http://government.ru/docs/28653].

9. Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы». [электронный ресурс]// Режим доступа: http://www.garant.ru/hotlaw/federal/1110145/

10. Шмелькова Л.В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее. Дополнительное профессиональное образование в стране и мире / № 8 (30) 2016

12. Самарин И.В. О целесообразности иерархии в системе стратегического планирования и управления крупным предприятием // Инновации и инвестиции. 2014. № 8. С. 109-114

13. Сысоева Е.В. Управление формированием конкурентоспособности трудового потенциала организации на основе разработки ее кадровой стратегии с учетом изменений во внешней и внутренней среде // Инновации и инвестиции. 2017. № 1. С. 85-90.

14. Петропавловская А.В. Кадровый потенциал инновационного развития экономики России // Нормирование и оплата труда в промышленности. 2017. № 9. С. 39-44

15. Организация и оплата труда в отраслях экономики / Асалиев А.М., Новикова Е.В., Шубенкова Е.В., Камалова А.Т., Лунева Н.К., Макушина Л.В., Петропавловская А.В., Титов А.А., Цикорин А.И., Шишков Г.Б.: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Экономика" / Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. Москва, 2011.

16. Генкин Е.В. Роль проектного менеджмента в стратегической парадигме управления организациями // В сборнике: Инновационные технологии в учебном процессе и производстве Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 61-64

Training the specialists of information technologies for the needs of the digital economy

Kreider O.A., Cheremisina E.N., Tokareva N.A. State university "Dubna"

The article is devoted to new trends in education in conditions of transition to the digital economy. The program of development of digital economy in Russia requires new approaches to training and the use of modern digital technologies.

Keywords: Digital economy, education, competence, information society

References

1. Margaret Rouse. Digital economy [http://http://searchcio.techtarget.com/definition/digital-economy]
2. A.Pavlyutz. Digital Future Economics: Verification and Platforms [http://https://pavlyuts.ru/uberbook].
3. Johan Vissema. University of the third generation. Olympus Business. ISBN (EAN): 9785969302990, 2016
4. O. Kreider, E. Cheremisina. Innovative practice of training IT specialists at the University of Dubna. Journal of Economic Strategies, No. 5, 2010.
5. Kupriyanovsky VP, Sukhomlin VA, Dobrynin AP, Raikov AN, Shkurov FV, Drozhzhinov VI, Fedorova NO, Nampot D.E. Skills in the digital economy and the challenges of the education system. International Journal of Open Information Technologies ISSN: 2307-8162 vol. 5, no. 1, 2017
6. Shmelkova L.V. Personnel for the digital economy: a look into the future. Additional vocational education in the country and in the world / № 8 (30) 2016
12. Samarin I.V. On the feasibility of hierarchy in the system of strategic planning and management of a large enterprise // Innovations and Investments. 2014. No 8. S. 109-114
13. Syssoeva E.V. Management of the formation of the competitiveness of the labor potential of an organization based on the development of its personnel strategy taking into account changes in the external and internal environment // Innovations and Investments. 2017. No. 1. S. 85-90.
14. Petropavlovskaya A.V. Personnel potential of innovative development of the Russian economy // Rationing and remuneration of labor in industry. 2017. No 9. S. 39-44
15. Organization and remuneration of labor in the sectors of the economy / Asaliev AM, Novikova EV, Shubenkova EV, Kamalova AT, Luneva NK, Makushina LV, Petropavlovskaya AV., Titov A.A., Tsikorin A.I., Shishkov G.B.: study guide for students of higher educational institutions studying in the field of "Economics" / Russian Economic University named after G.V. Plekhanov. Moscow, 2011.
16. Genkin E.V. The role of project management in the strategic paradigm of organization management // In the collection: Innovative technologies in the educational process and production Materials of the inter-university scientific and practical conference. 2017.S. 61-64

Билингвальное предметно-языковое интегрированное обучение в техническом вузе – успешная стратегия высшего профессионального образования

Кузнецова Ольга Витальевна.

Аспирант, ассистент кафедры №7, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», akademia2018@inbox.ru

В статье автор проводит переосмысление категории «билингвальный» в контексте предметно-языкового интегрированного обучения в системе высшего образования. В частности, автором показано что данную категорию необходимо трактовать с позиции абсолютных и предметных характеристик и раскрыто содержание данных составляющих по отношению к концепции модели предметно-языкового интегрированного обучения и по отношению к специализированному обучению иностранным языкам. В результате работы показано, что предметно-языковое интегрированное обучение имеет значимые преимущества в формировании иноязычной компетенции у студентов в техническом вузе. Кроме того определены преимущества, которыми этот метод имеет по сравнению с традиционными подходами и методами. В заключении работы авторами делается вывод о том, что развивающаяся глобализация и развитие международных связей требуют современной системы высшего образования применения инновационных методик в иноязычном обучении. По этой причине в настоящее время необходимо активное использование предметно-языкового интегрированного обучения в России. Автором показано, что для его практической реализации подхода интегрированного обучения, включающего иностранные языки и профессиональные предметные циклы необходима междисциплинарная координация. В работе показано, что данная координация должна подчинять процесс образования единой цели обучения и его дальнейшей научной и профессиональной направленности.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, специализированное обучение иностранному языку, мультимедийные технологии, билингвальное образование междисциплинарный подход

В ФГОС ВПО 3+ сформулирована новая парадигма высшего профессионального образования – реализация идей компетентностного подхода, который подразумевает переосмысление, трансформацию целей обучения в вузе. Обновлением теории методики обучения иностранному языку явилось следующее: «Перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины на студента и ожидаемые результаты образования, что вносит изменения и в организацию самого образовательного процесса» [2]. Российское высшее профессиональное образование в рамках Болонского процесса адаптировалось к интеграции в мировое образовательное пространство. В современных условиях задача ВПО – формирование у будущих выпускников технического вуза высокой иноязычной и профессиональной компетенции, что является залогом их будущей успешной профессиональной деятельности.

Процессы глобализации, которые охватывают все сферы общественной деятельности, тесно связаны с развитием интернета, медиатехнологий. Следует отметить, что большая часть информации, которая необходима для будущей профессиональной деятельности выпускников вузов представлена на иностранном языке. Все эти факторы вызвали изменение требований к иноязычному образованию: «Такое обучение, как нам видится, способно обеспечить синтез языкового, предметного и межкультурного компонентов в подготовке студентов к профессиональной деятельности» [2]. Ввиду этого становится востребованным обращением к билингвальному обучению.

Обращение к теории билингвального обучения вызвано тем, что в настоящее время произошло переосмысление термина «билингвальное обучение», которое интерпретируется как альтернативный путь освоения предметного содержания специальных дисциплин, при котором иностранный язык становится средством постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов [16, с.17].

Понятие «билингвальное обучение» учеными – педагогами рассматривается в контексте лингводидактического подхода. Ширин А.Г., Певзнер М.Н. понимают под ним «целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков» [9].

В.В.Сафонова как позитивную тенденцию в современном языковом образовании отмечает: «Расширение дидактического диапазона многоязычия в современных образовательных системах (т.е. выдвижение принципа дидактического языкового плюрализма) и постепенное расширение зоны билингвального / трилингвального образования в школе и вузе, в котором изучаемые языки равноправно выступают как инструмент образования и самообразования в различных областях человеческого знания и сферах деятельности» [13].

Согласно современным требованиям, главной задачей билингвального обучения является реализация комплекса лингводидактических условий, обеспечивающих формирование билингвизма, которые являются одним из значительных ресурсов повышения эффективности обучения. С этой точки зрения «процесс овладения иностранным языком представляет собой процесс развития билингвизма.» [8, с.12].

На настоящий момент очень трудно найти однозначное определение билингвизма. Н.Н. Рогозная, проанализировав понятие билингвизма с 1960 – х до 2010 г., даёт следующее определение: «билингвизм – это род, вид, тип, форма существования двух языковых систем» [12, с.310].

Билингвизм является многоаспектным понятием, его трактовка в рамках какого-то одного критерия или одной науки невозможна. Ученые рассматривали явление билингвизма в зависимости от той области науки, где они работали.

В контексте социалингвистического подхода к билингвизму делается акцент на критерии, которые характеризуют функционирование языка в обществе, его значимость или активность в социальном коллективе. Балханов И.Г. даёт следующее определение билингвизма: «Социально-лингвистическое и историческое явление, возникшее в результате контактов разноязычного населения» [4, с.3].

Психологический аспект билингвизма «отражает в основном специфику речевых психофизиологических механизмов человека, использующего в общении две языковые системы. Исследования психологического аспекта помогают дать характеристику лингвистических категорий, понятий, отложившихся в языковом сознании билингов, рассмотреть своеобразие закрепления, осознания и т.д.» [7].

Лингводидактический аспект билингвизма состоит из создания условий для усвоения изучаемого языка, разработки специальных средств и методов обучения на основе психолингвистических характеристик билингвизма. Е.М.Верещагин выделяет «соотнесенность двух речевых кодов между собой, то есть когда обе языковые системы могут функционировать независимо друг от друга, или могут быть связаны между собой во время коммуникативного акта» [6, с.26].

По моему мнению, следующее определение наиболее полно отражает несколько факторов, т.е. А. Г. Ширин трактует билингвизм с точки зрения лингвистических, психолингвистических, психоло-

гических, социологических подходов. Это позволяет нам определить «билингвизм как многоаспектный междисциплинарный феномен, предполагающий сосуществование, взаимное влияние и взаимодействие двух языков в естественном или искусственном двуязычном континууме, в котором индивиды и социальные группы владеют этими языками в одинаковой или разной степени» [15].

Педагогический аспект реализует задачи, которые стоят перед отечественным образованием в процессе билингвального обучения. Первой категорией является традиционное явление билингвизма, то есть обучение, при котором обучающийся владеет системой родного языка и в разной степени языковой системой неродного языка (научные школы Л.В. Щерба, А.Е. Карлинский, М. Сигуан). Новая категория билингвизма, характеризуется как новая сторона билингвального обучения – предметно-языковое интегрированное обучение (ПЯИО). Такое обучение рассматривает характер взаимодействия двух языковых компонентов и зависимость функционирования билингвального обучения от методов обучения языку, который изучается.

Анализируя билингвизм в рамках классического рассмотрения и современного следует отметить общие черты и различия. Общие ключевыми чертами являются:

- мировоззренческий компонент как отражение системы ценностей носителя языка и неносителя (представителя другой культуры, другого языкового кода), взаимодействие двух различных картин мира;

- культурологический компонент (изучение культуры изучаемого языка);

- личностный компонент (социальные, возрастные, гендерные и др. характеристики).

К ряду различных черт я отношу:

1. В рамках рассмотрения билингвизма в традиционном ключе:

- языковой тандем – владение субъектом двумя языковыми системами (иностраннй язык + родной);

- отсутствие междисциплинарного начала;

- язык – как средство адаптации к чужой культуре.

2. В рамках рассмотрения отличительных черт с точки зрения нового билингвального направления:

- наличие междисциплинарного компонента – иностранный язык+ родной язык+ контент изучаемой дисциплины;

- язык – как инструмент познания дисциплины.

Анализируя вышеизложенное, следует сделать вывод о том, что актуальность билингвального обучения определяется тенденцией к интеграции во всех сферах общественной жизни и в образовании. Билингвальное обучение обеспечивает обучающимся доступ к большему количеству информации с индивидуальными потребностями и реализует возможность непрерывного обучения и повышения конкурентоспособности.

В современных условиях в российском образовании на смену предметно-дисциплинарному под-

ходу в обучении иностранным языкам и базовым профессиональным дисциплинам приходит междисциплинарный подход, который реализуется в предметно-языковом интегрированном обучении. Применение этого метода успешно решает следующие важные проблемы в образовании: расширение кругозора обучающегося до уровня быстрой адаптации к своей специальности; быстрое погружение в профессию за счет углубленного понимания междисциплинарных связей; повышение мотивационной составляющей изучения специальных дисциплин.

Попова Н.В. междисциплинарным связям отводит роль «фундамента» всего процесса интеграции в образовании. Дисциплины, как стабильные компоненты высшего профессионального образования, обеспечивают опору всего интегративного комплекса. «Междисциплинарный синтез определяет развитие интегративного направления в сфере высшего образования, является магистральным направлением выражения интегративных тенденций, задающим тон в современном учебном процессе высшей школы» [11]. Как видно из названия нового направления билингвизма ключевым положением является интеграция дисциплины и языка. В условиях обучения иностранным языкам наиболее важными представляются параметры языка «тот, который был усвоен первым и которым на начальном этапе изучения иностранного языка данный обучаемый владеет лучше остальных» [9, с. 14]. Обычно таким языком становится родной язык. Он является языком-посредником в обучении иностранному языку. В предметно-языковом интегрированном обучении языком-посредником в обучении профессиональным дисциплинам выступает иностранный язык. Его функциями на занятиях по профессиональным дисциплинам являются:

1. Функция объяснения материала профессиональных дисциплин.
2. Функция обеспечения учебного общения, контроля понимания, профилактики и коррекции ошибок.
3. Функция активации оперативной памяти и мышления обучающихся.
4. Функция формирования картины мира, которая становится билингвальной (на уровне языкового сознания) и бикультурной (на когнитивном уровне).

Исследователи к особенностям предметно-языкового интегрированного образования относят «объединение содержание и языка посредством обучения содержательной дисциплине через иностранный язык и обучение иностранному языку через содержательную дисциплину» [14].

Общие цели интегрированного образования часто называют 4С: Content, Cognition, Communication, Culture. (Контент, Когнитивность, Коммуникация, Культура).

Контент (содержание) – выражается в интегрировании содержания программы обучения.

Когнитивность (познавательная способность) – приобретение и формирование знаний и навыков, развитие творческого подхода и креативного мышления.

Коммуникация (общение) – интенсивное взаимодействие всех участников процесса обучения, передача идей, убеждений.

Культура – межкультурные знания, значение языка в поликультурности.

Использование иностранного языка в ПЯИО образовании зависит от поставленных задач и целей

В отечественной педагогической науке при описании концепции модели предметно-языкового интегрированного обучения изучаются вопросы о сходствах и различиях данной методики и методики обучения специализированному иностранному языку (ESP). Согласно анализу исследований авторов, занимающихся вопросами предметно – языкового интегрированного обучения и английского языка для специальных целей, необходимо представить сходство и различие на уровне абсолютных и переменных характеристик этих двух методик.

Таблица 1
Абсолютные и переменные характеристики ПЯИО vs ESP

ESP	ПЯИО
Абсолютные характеристики	
<ul style="list-style-type: none"> • Сосредоточение на ИЯ (синтаксис и лексика) • Привязанность к содержанию конкретных дисциплин, профессий и видов деятельности • Изучение данного раздела ИЯ предназначено для удовлетворения конкретных требований обучающихся 	<ul style="list-style-type: none"> • Одновременное изучение иностранного языка и дисциплины • Иностраный язык – инструмент изучения дисциплины • В процессе подготовки домашних заданий и во время аудиторных занятий студенты могут обращаться к системе родного языка
Переменные характеристики	
<ul style="list-style-type: none"> • Предполагает изначально высокий уровень владения иностранным языком, не ниже advanced • Аутентичные тексты • Наличие визуальных вспомогательных средств 	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие визуальных вспомогательных средств • Наличие аутентичных текстов • Различный уровень владения иностранным языком у обучающихся • Посредством новой дисциплины обучающиеся одновременно изучают иностранный язык.

Обратимся к рассмотрению сходств и различий между профессионально ориентированным направлением в обучении иностранному языку, развиваемому в отечественной педагогике и интегрированному. При проведении аналогии с ПЯИО я отмечаю, что на уровне принципов обучения «фактически все те четыре «С» в интегрированном обучении (контекст, коммуникация, когнитивность, культура) имеют свои соответствия в профессионально ориентированном: контекстность; коммуникативность; проблемность, основанная на теории развивающего обучения, и ориентация на межкультурную коммуникацию» [2, с.130].

Выявленные различия между двумя рассматриваемыми подходами определяются в трех направлениях: целеполагание, принципы и процессуальная составляющая. В целеполагании в профессионально ориентированном обучении изучается только иностранный язык, но на основе профессионально ориентированного содержания; в интегрирующем

обучении цель – одновременное изучение и иностранного языка, и специального предмета.

Второе различие очень принципиальное: в профессионально ориентированном обучении взаимодействие между преподавателями не обязательное, в этом подходе используются междисциплинарные связи. Согласно Акоповой М.А.: «Создание связей между разнородными дисциплинами способствует систематизации и корректной организации процесса обучения, делая его более логичным, взаимосвязанным, подчиненным общей, единой цели обучения и его дальнейшей научной и профессиональной направленности. Использование МДС способствует внедрению комплексных форм организации образовательного процесса со стороны преподавателя, а также комплексных знаний для решения поставленных задач со стороны студентов» [1, с.24]; в интегрированном образовании взаимодействие преподавателей двух дисциплин является обязательным (или преподаватель должен владеть знаниями в области двух преподаваемых дисциплин).

При организации учебного процесса прослеживаются следующие различия: при профессионально ориентированном обучении изучение иностранного языка ведется от языка к тексту, т.е. приоритетным здесь является формирование языковой и речевой компетенцией. В случае методики ПЯИО, согласно А.Г. Ваганян: «Основной лингводидактической единицей ... является текст, на основе изучения и проработки которого достигаются вышеуказанные цели» (цели ПЯИО) [5].

Рассмотрев все вышеизложенное можно сделать вывод что, ПЯИО – это общий принцип обучения, платформа для инновационных методологических подходов, которые применяются в различных образовательных контекстах. Принцип ПЯИО направлен как на иностранный язык, так и на развитие мастерства в профессиональной дисциплине.

Ключевыми моментами методики предметно-языкового интегрированного обучения являются следующие положения:

1. Сущностью данного метода является получение образования на иностранном языке (английском, французском, немецком и т.д.).

2. Важным свойством обучения по интегрированной методике ПЯИО является направленность на удовлетворение профессионально-образовательных потребностей обучающихся: их профессиональной мобильности и творческого мышления. Это открывает множество перспектив для дальнейшего трудоустройства.

3. Одной из главных задач ПЯИО является поддержка образования и самообразования, так как иностранный язык необходим для понимания содержания специальных дисциплин.

4. ПЯИО дает возможность овладеть общей языковой, учебной и профессиональной коммуникативной компетенцией, т.е. методика ПЯИО интегрирует изучаемый язык и содержание профессиональной дисциплины.

5. Немаловажным преимуществом ПЯИО является возможность выиграть время, так как на изучение иностранного языка не требуется дополнительное время.

В заключение можно сделать вывод, что предметно-языковое интегрированное обучение имеет неоспоримые преимущества в формировании иноязычной компетенции у студентов в техническом вузе, которые этот метод имеет по сравнению с традиционными подходами и методами.

Глобализация и развитие международных связей требуют от ВПО применения инновационных методик в иноязычном обучении. В настоящее время начинается активное использование предметно-языкового интегрированного обучения в России. Для его практической реализации, для осуществления интегрированного обучения, включающего иностранные языки и профессиональные предметные циклы, необходима междисциплинарная координация, которая подчиняет процесс образования единой цели обучения и его дальнейшей научной и профессиональной направленности.

Литература

1.Акопова М. А., Попова Н.В. Междисциплинарные связи в высшей школе: учебник для педагогических направлений и профилей вузовской подготовки. — Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2014.- 221 с.

2.Алмазова Н. И., Баранова Т.А., Халяпина Л. П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. №39.

3.Айнутдинова И. Н. Билингвальное профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе как залог реализации компетентностного подхода в ВПО // КПЖ. 2011. №3.

4.Балханов И.Г. Двухязычие в процессе межэтнической интеграции. Улан-Удэ: ИПК ВСГАКИ, 1998.- 80с.

5.Ваганян А.Г. Реализация методики CLIL в учебниках по иностранным языкам // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 4 (5). – С. 54-56.)

6.Верещагин Е.М. (Психологическая и методическая характеристика двухязычия (билингвизма). - М.: Изд-во МГУ, 1969. - 160 с.

7. Качалов Н. А., Полесюк Р. С. Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка // Вестник ТГПУ. 2006. №9. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-obrazovanie-kak-sredstvo-mezhkulturnoy-podgotovki-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения:14.08.2018). 8. Ляхова Е.Г. Лингводидактические условия формирования билингвизма при обучении иностранному языку (английский язык, языковой вуз): Дисс. канд. пед.наук.- М, 2008.- 212 с.)

9. Молчанова Л.В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе (на примере японского языка): Дисс...канд.пед.наук.- Рязань, 2009.-255с.)

10.Певзнер М.Н., Ширин А.Г. // Ученые записки института непрерывного педагогического образования. Великий Новгород, 1999.- 41с.).

11. Попова Н. В., Коган М. С., Вдовина Е. К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник ТГУ. 2018. №3 (173).

12. Рогозная Н.Н. Теоретические основы языковых контактов. Вестник ИРГТУ, 2014.- №2 (85) .

13.Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. №1 (25).

14. Филиппович И.И. Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций. // Научный вестник ЮИМ, 2015.- №4.

15. Ширин А. Г. Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке // Вестник НовГУ. 2006. №36. 16. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: Дисс...д-ра пед. наук.- Великий Новгород, 2007.-339 с.)

12. Samarin I.V. On the feasibility of hierarchy in the system of strategic planning and management of a large enterprise // Innovations and Investments. 2014. No 8. S. 109-114

13. Sysoeva E.V. Management of the formation of the competitiveness of the labor potential of an organization based on the development of its personnel strategy taking into account changes in the external and internal environment // Innovations and Investments. 2017. No. 1. S. 85-90.

14. Petropavlovskaya A.V. Personnel potential of innovative development of the Russian economy // Rationing and remuneration of labor in industry. 2017. No 9. S. 39-44

15. Organization and remuneration of labor in the sectors of the economy / Asaliev AM, Novikova EV, Shubenkova EV, Kamalova AT, Luneva NK, Makushina LV, Petropavlovskaya AV ., Titov A.A., Tsikorin A.I., Shishkov G.B .: study guide for students of higher educational institutions studying in the field of "Economics" / Russian Economic University named after G.V. Plekhanov. Moscow, 2011.

16. Genkin E.V. The role of project management in the strategic paradigm of organization management // In the collection: Innovative technologies in the educational process and production Materials of the inter-university scientific and practical conference. 2017.S. 61-64

absolute. Also it's shown that subject characteristics and the content of these components is disclosed in relation to the concept of the model of language-based integrated learning and in relation to specialized training in foreign languages. It is shown that subject-lingual integrated training has significant advantages in the formation of foreign competence among students in a technical university. In addition, it's identified the advantages that this method has over traditional approaches and methods. In conclusion, the authors conclude that the evolving globalization and the development of international relations require the modern system of higher education to use innovative methods in foreign language teaching. For this reason, active use of the subject-language integrated education in Russia is now necessary. The author shows that for its practical implementation of the approach of integrated learning, which includes foreign languages and professional subject cycles, interdisciplinary coordination is necessary. The work shows that this coordination should subordinate the process of formation of a single goal of education and its further scientific and professional orientation.

Key words: Content language integrated learning, ESP, multimedia technologies, bilingual education, interdisciplinary approach

References

1. Akopova M.A., Popova N.V. Cross-disciplinary communications at the higher school: the textbook for the pedagogical directions and profiles of high school preparation. — St. Petersburg: Politekhn publishing house. un-that, 2014. - 221 pages.
2. Almazova N.I., Baranova T.A., Halyapina L. P. Pedagogical approaches and models of the integrated training in foreign languages and professional disciplines in a foreign and Russian lingvodidaktika//Language and culture. 2017. No. 39.
3. Aynutdinova I. N. The bilingual professional focused training in foreign languages in higher education institution as guarantee of realization of competence-based approach in VPO//KPZh. 2011. No. 3.
4. Balkhanov I.G. Bilingualism in the course of interethnic integration. Ulan-Ude: IPK VSGAKI, 1998. - 80 pages.
5. Vaganyan A.G. Realization of a technique of CLIL in textbooks on foreign languages//Pedagogical experience: theory, technique, practice: materials V Mezhdunar. nauch. - prakt. konf. Cheboksary. Cheboksary: TsNS "Interaktiv plus", 2015. – No. 4 (5). – Page 54-56.)
6. Vereshchagin E.M. (Psychological and methodical characteristic bilingualism (bilingualism). - M.: MSU publishing house, 1969. - 160 pages.
7. Kachalov N.A., Polesyuk R. S. Bilingual education as means of cross-cultural training of the teacher of a foreign language//TGPU Bulletin. 2006. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-obrazovanie-kak-sredstvo-mezhkulturnoy-podgotovki-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (date obrashcheniya:14.08.2018).
8. Lyakhova E.G. Linguo-didactic conditions of formation of bilingualism when training in a foreign language (English, language higher education institution): Yew. edging. ped. sciences. - M, 2008. - 212 pages)
9. Molchanova L.V. Training in the second foreign language in the conditions of formation of functional multilingualism in language higher education institution (on the example of Japanese): Yew... edging.ped. sciences. - Ryazan, 2009. - 255 pages)
10. Pevzner M.N., Shirin A.G.//Scientific notes of institute of continuous pedagogical education. Veliky Novgorod, 1999. - 41 pages).
11. Popova N. V., Kogan M. S., Vdovina E. K. The subject and language integrated training (CLIL) as methodology of updating of cross-disciplinary communications in technical college//the TGU Bulletin. 2018. No. 3 (173).
12. Rogoznaya N.N. Theoretical bases of language contacts. Messenger of IRGTU, 2014. - No. 2 (85).
13. Safonova V.V. Soizuchenye of languages and cultures in a mirror of global trends in development of modern language education//Language and culture. 2014. No. 1 (25).
14. Filippovich I.I. The subject and language integrated training. A new step in development of kompetetion.//Scientific bulletin of YulM, 2015. - No. 4.
15. Shirin A. G. Bilingvizm: search of approaches to a research in domestic and foreign science//the Messenger of NOVGU. 2006. No. 36.
16. Shirin A.G. Bilingual education in domestic and foreign pedagogics: Yew ... Dr.s ped. sciences. - Veliky Novgorod, 2007.-339 pages)

Bilingual professional subject-oriented integrated process of studying in a technical institute of higher education – key strategy of higher education

Kuznetsova O.V.

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University

In the article the author made a rethinking of the category definition of "bilingual" in the context of subject-language integrated education in the system of higher education. Author shows that this category should be interpreted from the standpoint of

Создание педагогических условий для повышения компетентности и конкурентоспособности студентов заочного обучения по направлению 44.03.01 «педагогическое образование» (профиль: дошкольное образование) на основе кластерного подхода

Манасытова Марианна Алексеевна

кандидат педагогических наук, кафедра психологии и педагогики, декан социально-педагогического факультета, ФГБОУ «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта», manasytovam@mail.ru

Макарова Татьяна Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта», Makarova-tatina@mail.ru

Статья посвящена проблеме повышения компетентности и конкурентоспособности студентов заочного обучения дошкольного образования в условиях взаимовыгодного сотрудничества образовательного кластера «Тиийк». Раскрыты понятия «компетентность», «конкурентоспособность» и «образовательный кластер». Показано, что одним из эффективных направлений повышения качества высшего образования является создание педагогических условий для повышения компетентности и конкурентоспособности студентов ФГБОУ ВО «ЧГИФКиС» на основе кластерного подхода. Определены организационно-педагогические условия подготовки будущих педагогов, в качестве которых выступают целевая установка на формирование компетентности и конкурентоспособности студентов; формирование у студентов потребности в компетентности и конкурентоспособности; привлечение работодателей в образовательный процесс вуза с целью повышения компетентности и конкурентоспособности будущих педагогов. Реализация указанных условий осуществляется в процессе реализации проекта образовательного кластера «Тиийк».

Ключевые слова: педагогическое образование, компетентность, конкурентоспособность, образовательный кластер, дошкольное образование.

В связи с переходом на многоуровневую подготовку педагогических кадров особую актуальность приобретает проблема повышения качества высшего образования на основе реализации педагогических условий, обеспечивающих формирование компетентности и конкурентоспособности будущих педагогов. Данное положение определяет качество образования на всех уровнях образования.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта» – первое и единственное высшее учебное заведение по физической культуре и спорту, которое находится в сельской местности. Институт открыт в 1999 г. Постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) от 25.06.1999 № 351, по указу Президента Республики Саха (Якутия) М. Е. Николаева № 672 от 3 февраля 1999 года. В 2014 году в институте открыт профиль «Дошкольное образование» по направлению 44.03.01. «Педагогическое образование». Сегодня 187 студентов повышают свое образование по заочной форме обучения, 65% студентов – педагоги-практики, имеющие специальное среднее педагогическое образование. Одной из первоочередных задач кафедры психологии и педагогики института в настоящее время является создание педагогических условий для повышения компетентности и конкурентоспособности студентов ФГБОУ ВО «ЧГИФКиС». С целью повышения показателей эффективности вуза в системе подготовки будущих педагогов внедрена новая форма обучения – довузовская, вузовская и поствузовская на основе реализации кластерного подхода, который обеспечивает сотрудничество образовательных учреждений разных уровней.

Реализация эффективных условий, обеспечивающих конкурентоспособную и компетентную личность будущего педагога, требует раскрыть такие понятия как «компетентность», «конкурентоспособность» и «образовательный кластер». Понятия «компетенция» и «компетентность» являются сегодня одними из базовых педагогических категорий и объектом междисциплинарных исследований.

Проблеме развития профессионально-педагогической компетентности посвящены научные исследования Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. Компетентность/компетенция – сложные, многокомпонентные, понятия, которые у разных ученых отличаются по содержанию, составу, семантической и логической структурам: компетентность раскрывается как характеристика личности; как целостное образование в структуре личности, как система свойств и регуляций личности; зачастую компетентность отождествляется со знаниями, умениями, навыками, опытом и способностями. Э.Ф. Зеер, разделяя понятия «компетентность» и «компетенции», считает, что компетенции – это интеграция умений, знаний, опыта с социально-профессиональной ситуацией, а знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности [3]. А.К. Маркова раскрывает компетентность педагога «как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [4, с. 31]. Определяя компетентность как многокомпонентную структуру А.К. Маркова в профессиональной компетентности педагога выделяет следующие компоненты: специально-деятельностная компетентность; социальная, коммуникативная компетентность; личностная компетентность; индивидуальная компетентность [4]. Согласно Л.М. Митиной, в структуре педагогической компетентности педагога выделяет две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения) [6]. О.С. Бобина, обобщая взгляды исследователей, определяет профессиональную компетентность педагога как «сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой общих и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств, личностного опыта и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности» [1, с. 50].

Компетентностная парадигма высшего образования ориентирована на то, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством образовательных компетенций, нацеленных на усиление практической ориентации образования, на подготовку мобильного и конкурентоспособного специалиста. Согласно В.Н. Мезинову, «актуальность формирования конкурентоспособности учителя заключается в том, что развивающийся рынок труда и «рынок личностей» предъявляют к личности высокие требования [5, с. 31]. Аналогичную точку зрения находим у Л.М. Митиной, которая счи-

тает, что «цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда» [7, с. 4]. Важность формирования конкурентоспособности будущих педагогов отражена в модели «Российское образование – 2020», в которой заявлено, что «интересы национального капитала (работодателей) – получить квалифицированных специалистов с высшим образованием и работников широкого профиля, готовых быстро адаптироваться к новым условиям труда, менять технологии, умеющих быстро обучаться» [8, с. 24]. Н.В. Тамарская подчеркивает, что конкурентоспособность будущего педагога определяется не столько профессиональными качествами, сколько совокупностью индивидуальных устойчивых свойств, способностей, черт характера, позволяющих продуктивно функционировать в педагогической деятельности и педагогическом общении [10].

Таким образом, перед системой высшего педагогического образования встают качественно новые задачи: совершенствование имеющихся направлений, форм и методов подготовки педагога, создание условий для формирования профессиональных и личностных компетенций, позволяющих педагогу быть конкурентоспособным. Эффективным условием деятельности вуза, обеспечивающим формирование компетентности и конкурентоспособности будущих педагогов, является реализация кластерного подхода. Кластер в педагогическом образовании определяется как совокупность территориально локализованных организаций, взаимодействующих на основе соглашений и участвующих в реализации научных, образовательных и инновационных целей подготовки специалистов образования [9]. Целью создания образовательных кластеров является консолидация усилий нескольких образовательных учреждений и интеграция их образовательных программ и совместных творческих проектов. Всех членов образовательного кластера объединяет одна цель – «разработка и реализация проекта» [2, с. 28]. С нашей точки зрения, формирование кластера способствует повышению результативности научно-практической деятельности, качественному удовлетворению потребностей в образовательной услуге, а также созданию условий для саморазвития и самоорганизации субъектов кластера.

В условиях вуза кафедрой психологии и педагогики создан образовательный кластер «Тиык» («Взаимодействие») с 6 сельскими дошкольными образовательными учреждениями. Реализуется проект «Образовательный кластер «Тиык» как сеть виртуальных мастерских (на примере внедрения ФГОС в сельских дошкольных учреждениях), который нацелен на внедрение ФГОС в сельских малокомплектных дошкольных образовательных учреждениях.

Целью проекта стало создание сети виртуальных мастерских в сельских дошкольных образовательных учреждениях по внедрению ФГОС для повышения качества образования.

Задачи проекта:

– повышение социального статуса дошкольного образования;

- обеспечение качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения;

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

- обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;

- повышение компетентности и конкурентоспособности студентов ФГБОУ ВО «Чурапчинский институт физической культуры и спорта» заочного обучения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль: «Дошкольное образование»).

Формирование компетентной и конкурентоспособной личности будущего педагога предполагает изменение форм, методов, педагогических условий профессиональной подготовки будущих педагогов. При этом основное внимание уделяем созданию трех основных условий:

- первое условие – это формирование компетентности и конкурентоспособности самих студентов, будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений;

- второе условие – формирование у студентов потребности в компетентности и конкурентоспособности;

- третье условие – привлечение работодателей в образовательный процесс вуза с целью повышения компетентности и конкурентоспособности студентов.

Результатом реализации заявленных условий в рамках проекта образовательного кластера «Тийик» является повышение конкурентоспособности будущих педагогов, повышение степени удовлетворенности работодателей компетентностью выпускников вуза. Так, 65% студентов-заочников на сегодняшний день осуществляют свою профессиональную деятельность в дошкольных образовательных учреждениях, участниках проекта.

С целью формирования компетентности и конкурентоспособности студентов-заочников в усло-

виях вуза проводятся курсы повышения квалификации по актуальным проблемам дошкольного образования с привлечением преподавателей вуза и педагогов дошкольных образовательных учреждений участников кластера. Только за последние два года во время сессии студентов-заочников проведены курсы повышения квалификации для педагогов дошкольных образовательных учреждений на базе вуза по следующим темам:

1. Фундаментальные курсы повышения квалификации по теме «Совместная деятельность детей и взрослых в условиях реализации ФГОС».

2. Проблемные курсы «Роль тьютора и игра-мастера в педагогическом процессе в условиях реализации ФГОС ДО».

3. Фундаментальные курсы «Методические аспекты образовательной деятельности музыкальных руководителей в условиях внедрения ФГОС».

4. Проблемные курсы «Методические аспекты образовательной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений в условиях модернизации дошкольного образования».

5. Фундаментальные курсы «Методические аспекты образовательной деятельности музыкальных руководителей в условиях реализации ФГОС».

6. «Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной площадке».

Данные курсы имеют практико-ориентированный характер, в которых помимо лекционного цикла, включены мастер-классы и лекции педагогов кластера «Тийик» и работающих студентов, что демонстрирует взаимовыгодное сотрудничество членов кластера.

В рамках образовательной деятельности кластера «Тийик» с целью формирования потребности в компетентности и конкурентоспособности студентов вуза применяются вариативные формы и методы педагогической работы в сотрудничестве с дошкольными образовательными учреждениями: проводятся педагогические чтения, семинары, круглые столы, мастер-классы, научные конференции. Проведены Республиканские педагогические чтения «Совместная деятельность детей и взрослых в условиях реализации ФГОС», 4 региональная научная конференция молодых ученых «Современные проблемы физической культуры, спорта и молодежи», 2 всероссийская научная конференция «Физическая культура. Спорт, наука и образование», в которых приняли участие 82 студента вуза и 36 педагогов ДОУ, участников кластера.

За последние два года на базе 6 дошкольных образовательных учреждений, участников проекта, студенты проходят педагогическую практику. Педагоги дошкольных образовательных учреждений, участники кластера, выступают в качестве экспертов в ходе педагогических чтений, научных конференций, в ходе аттестации курсовых и выпускных квалификационных работ. Выступая в качестве работодателей, руководители и педагоги дошкольных образовательных учреждений проводят профессиональные конкурсы, по итогам которых

оценивается компетентность студентов, оказывают содействие в трудоустройстве конкурентоспособных студентов. Таким образом, осуществляется мониторинг участия студентов-заочников в мероприятиях, проводимых ФГБОУ ВО «ЧГИФКиС» и образовательного кластера «Тиик».

Признавая эффективность такой работы, отметим, что проект стал победителем во Всероссийском конкурсе «Новаторство в образовании-2016» по номинации «Самый успешный проект – 2016» в области разработки и реализации стратегии развития образовательной организации и повышения качества образования (г. Санкт Петербург), на котором 6 руководителей ДОО награждены нагрудным знаком «Эффективный руководитель-2016». Проект имеет статус районной экспериментальной площадки, федеральной экспериментальной площадки ФГБОУ ВО «ЧГИФКиС», является обладателем гранта ректора ФГБОУ ВО «ЧГИФКиС».

Таким образом, внедрение образовательного кластера «Тиик», в котором реализованы заявленные педагогические условия, с одной стороны, обеспечивает повышение профессиональной компетентности и конкурентоспособности студентов заочного обучения вуза, с другой – эффективную кадровую политику дошкольных образовательных учреждений региона.

Литература

1. Бобина О.С. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов в образовательной организации (на примере образовательных организаций СПО): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Томск, 2015.- 259 с.
2. Деменчук П.Ю. Образовательный кластер как институциональная система интеграции образования // Интеграция образования. - 2013. - № 14. - С.27-30.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд: «Знание», 1996. - 308 с.
5. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в процессе педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2008. - №7. - С.31- 34.
6. Митина Л. М. Психология профессионального становления учителя. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 1998. - 200 с.
7. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности: учебно-методическое пособие. – 2-е изд., стереотип. - М.: МОДЭК, 2003. - 400 с.
8. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина: Гос. ун-т. – Высшая школа экономики. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. - 39 с.
9. Соколова Е. И. Термин «Образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. - № 2 (6). - С.153-160.
10. Тамарская Н.В. Конкурентоспособность будущего педагога // Высшее образование в России. - 2004. - № 3. - С. 118-121.

Creation of pedagogical conditions for increase in competence and competitiveness of students of a correspondence course in the "pedagogical education" direction 44.03.01 (a profile: preschool education) on the basis of cluster approach

Manasytova M.A., Makarova T.A.

Churapchinsky state institute of physical culture and sport

The article is devoted to the problem of increasing the competence and competitiveness of students of distance learning of preschool education in the conditions of mutually beneficial cooperation of the educational cluster «Tiik». Discloses the notions «competence» and «competitiveness» and "education cluster". It is shown that one of the effective ways to improve the quality of higher education is the creation of pedagogical conditions to improve the competence and competitiveness of students of FSBEI HE «Chgifikis» on the basis of the cluster approach. The organizational and pedagogical conditions of training of future teachers, which are the target setting for the formation of competence and competitiveness of students; the formation of students' needs for competence and competitiveness; involvement of employers in the educational process of the University in order to improve the competence and competitiveness of future teachers. The implementation of these conditions is carried out in the process of implementing the project of the educational cluster «Tiik».

Key words: pedagogical education, competence, competitiveness, educational cluster, preschool education.

References

1. Bobina O. S. Improvement of professional competence of teachers in the educational organization (on the example of educational organizations SPO): dissertation ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.08. - Tomsk, 2015. - 259 p.
2. Demenchuk P. Y. Educational cluster as an institutional system of integration of education. - 2013. - № 14. - P. 27-30.
3. Zeer E.F. Psychology of professions. - M.: Academic Project; Ekaterinburg: Business book, 2003. - 336 p.
4. Markova A.K. Psychology of professionalism. - M.: International humanitarian Fund «Znanie», 1996. - 308 p.
5. Mezinov V. N. Formation of competitiveness of future teachers in the process of pedagogical education // Bulletin of Tomsk state pedagogical University. - 2008. - № 7. - P. 31 - 34.
6. Mitina L.M. Psychology of professional development of the teacher. - M.: Flinta: Moscow psychology-social Institute, 1998. - 200 p.
7. Mitina L.M. Psychology of competitive personality development: educational and methodical manual. - 2nd ed., stereotype. - Moscow: MODEK, 2003. - 400 p.
8. Russian education – 2020: model of education for the economy based on knowledge / under the editorship of Y. I. Kuzminov, I. D. Frumin: State. University – Higher school of Economics. - M.: Publishing House. the house of su HSE, 2008. - 39 p.
9. Sokolova E. I., the Term «Educational cluster» in the conceptual field of modern pedagogy // lifelong education: the XXI century. – 2014. - № 2 (6). - P. 153-160.
10. Tamar N.V. Competitiveness of the future teacher // Higher education in Russia. - 2004. - № 3. - P. 118-121.

Роль самовоспитания курсантов министерства обороны

Николаев Алексей Валерьевич,

аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, aleksei.nikolaev.88@bk.ru

Целью изучения стало исследование значимости самовоспитания для курсантов Министерства обороны. Было определено, что самовоспитание – это проявление социальное. В ходе самовоспитания все без исключения стороны персоны делаются объектом непрерывного изменения и исследования. Процессы самовоспитания и самообразования считаются одним из значимых и требуемых в профессиональной подготовке курсантов Министерства обороны. В процессе написания статьи было определено, что главными внутренними детерминантами самовоспитания считаются: потребности и мотивы, самосознание и самокритичность, амбициозность и чувство своего достоинства, саморегулирование и самодисциплина, психологическая стойкость и адекватная самооценка. Нами сделано заключение о том, что важным условием развития профессионализма и индивидуального развития курсантов считается самовоспитание, с поддержкой которого курсанты обретают активность, целеустремленность и стабильность в деятельности в разных обстоятельствах.

Ключевые слова: курсанты, Министерство обороны, самовоспитание, развитие личности, профессиональная подготовка.

Значимость совершенствования подготовки курсантов Министерства обороны в нынешних обстоятельствах обретает особенное значение. В непростой социально-политической и финансовой обстановке основная значимость отводится решению проблем по поддержанию социального порядка в государстве, увеличению борьбы с преступностью и насилием путем обеспечения защищенности личности, сообщества и государства, охраны прав и независимостей человека и гражданина от противозаконных и других противоправных посягательств. Свойство подготовки курсантов во многом находится в зависимости от их мастерства реализовывать самовоспитание, являющееся важным условием развития профессионализма. Активная деятельность над собою обретает особенную значимость в нынешнее время, когда увеличивается роль людского фактора, увеличивается значение самодисциплины и самоуправления; наибольшее внимание уделяется самостоятельности личности, отысканию внутренних резервов, наибольшему развитию возможностей, творческой активности.

21 столетие — столетие информационных технологий, характеризующийся огромным потоком данных. Нужно отметить, что для высококачественного получения требуемых познаний курсант обязан обладать способностью разбираться в данном потоке и отыскать собственную «иглолку в стоге сена». Одним из немаловажных компонентов самостоятельного образования считается самовоспитание [3]. Это в собственную очередность активная, сформированная деятельность курсанта по развитию в себе и формированию позитивных и устранению негативных качеств. Обращаем ваше внимание на то, что самовоспитание играет значительную роль в выработке, развитии свойств, требуемых воинам.

Самовоспитание отображает специфику военно-профессиональной работы и ориентировано на то, чтобы привести индивидуальные качества, черты характера, навыки и умения в соотношение с новыми, регулярно растущими требованиями к личности курсанта Министерства обороны.

Самовоспитание предполагает собою процесс постоянный, динамически формирующийся. В ходе самопознания и самоопределения формируются идеал, цель, задачи самовоспитания, а кроме того методы, средства и приемы работы над собою. При данном значимым обстоятельством увеличения эффективности хода самосовершенствования считается направленное руководство само-

воспитанием. Это потребует от учительского состава высшего военного учебного заведения значительной единой и военно-профессиональной культуры, обширного кругозора, психолого-преподавательской подготовки, принципиальной требовательности и значительного внимания к курсантам [5].

Самовоспитание осуществляет значительную социальную функцию по развитию личности будущего офицера, по этой причине непрерывное усовершенствование содержания и методики самовоспитания, целенаправленное руководство данными сложными преподавательскими процессами с края должностных лиц - незаменимое условие развития профессионального мастерства курсантами Министерства обороны России.

Воспитание курсантов Министерства обороны исполняет определяющую роль в выполнении собственного долга перед Родиной. Невозможно достичь результата, в случае если курсанты не будут стремительно, целенаправленно и творчески работать самовоспитанием. Увеличение его свойства потребует улучшения данного процесса. Человек в данном случае превращает качества личности, взгляды и действия в объект собственного сознания. Самовоспитание – непростой интеллектуально-нравственный и волевой процесс; неприемлемое условие успеха в любой деятельности [6].

Внутреннюю базу самовоспитания составляет надобность в самосовершенствовании. Процедура самовоспитания имеет собственную логику и этапы формирования.

Современная действительность потребовала по-новейшему взглянуть на курсанта, его способности и возможности, в том количестве и в плане формирования личности. Курсант обязан демонстрировать активность не только лишь в приобретении профессионального мастерства, однако и в совершенствовании абсолютно всех свойств собственной личности.

Решению данной задачи содействует введение в ежедневную практику самовоспитания курсантов Министерства обороны современных требований военно-преподавательской науки.

Самовоспитание – это целенаправленная, активная работа курсанта, нацеленная на развитие, формирование и усовершенствование позитивных и подавление, предотвращение у себя негативных качеств. Оно – составная доля общего, целого, взаимозависимого военно-преподавательского процесса. Воспитание проявляет огромное воздействие и активизирует процесс развития личности воина, содействует и стимулирует формирование у него моральных, боевых, психологических и физиологических свойств.

Стремление к самовоспитанию – это естественная потребность человека, который в силу его природы обязан действовать, демонстрировать, реализовывать и осуществлять себя. С целью самовоспитания следует создавать такие условия работы, существования, при каковых любой приобретает вероятность легко развивать,

улучшать собственную человеческую природу. Самовоспитание играет значительную роль в выработке, формировании свойств, требуемых войнам [1].

Идеи о преобразующей роли самовоспитания и его связях с психолого-преподавательскими задачами поочередно, всесторонне формировались и формируются в трудах видных научных работников специалистов по психологии, преподавателей и выдающихся военачальников.

Так, К. Д. Ушинский подмечал, что самовоспитание – это не наружная обработка личности, а глубокая морально-психологическая перестройка, базирующаяся на целостности человека, его желания самосовершенствоваться:

Только тот, кто сберег в себе возможность во всякую минуту встать лицом к лицу с личной собственной душой, не отделяясь от нее практически никакими предубеждениями, только лишь тот, кто не торгуется с лично собою, а готов постоянно, во всей целостности собственной души, решиться на то либо иное, без задних мыслей, без тайных, не выдавшихся наружу эмоций, без ложных фраз, – только лишь тот горазд следовать по пути самосовершенствования и вести по ней других [4].

Вопросам самовоспитания огромное внимание уделял А. В. Суворов. Величайший полководец не только лишь показал пример самовоспитания, обратив себя из слабого, хилого здоровьем мальчишки в сильного на физическом уровне и морально закаленного бойца, однако и оставил рекомендации по самовоспитанию [2].

Самостоятельная деятельность российских воинов по многостороннему совершенствованию собственных индивидуальных свойств рассматривается в настоящее время как один из показателей жизненной позиции и как существенное направление многостороннего развития персоны.

Занимаясь самовоспитанием, воин обретает активность, волю, целенаправленность и умение регулярно, систематично оказывать воздействие на негативные черты собственного характера.

Самовоспитание играет особенную роль в воинской деятельности, которая потребует от личности самого высокого уровня воспитанности и способности искусно и мужественно оберегать Родину.

В нынешних обстоятельствах реформирования общества и Вооруженных Сил, когда военное дело постоянно усложняется и стремительно увеличивается важность человека в бою, значимость самовоспитания бойцов увеличивается. Оно имеет огромное значение для эффективной подготовки курсантов и содействует осуществлению ими обязанности перед народом.

Самовоспитание обусловливается многочисленными объективными и индивидуальными условиями: требованиями международной обстановки; формированием нашего государства, реформированием Вооруженных Сил и воинской работы; внутренними нуждами в духовном и физиологическом развитии воинов; рвением овладеть воинской профессией в малые сроки и др. [4].

Самовоспитание непременно подразумевает определенный уровень воспитанности персоны, готовности и возможности к самосознанию, самоанализу и самооценке, сопоставлению и сравнению собственных поступков с действиями иных воинов, формирования стабильной установки на непрерывное совершенствование. Все без исключения это демонстрирует, что имеется сложная диалектическая связь между воспитанием и самовоспитанием. Воспитание предшествует самовоспитанию, активизирует, ориентирует и рассматривает его.

В собственную очередность, самовоспитание как итог воспитания дает тому действенность и в какой-то мере законченность. В тех вариантах, когда курсант путем самовоспитания старается освободиться от негативных компонентов в собственном поведении и поступках, оно выступает в свойстве внутренней основы его перевоспитания.

Педагогическая практическая деятельность демонстрирует, что в воспитании курсантов невозможно достичь результата, в случае если не спровоцировать желания и необходимости к самовоспитанию. Для этого нужна его система, которая потребует различных методов, способов и средств. Недостаток таковой снижает качество данного процесса [5].

Курсант, стремительно и творчески занятый самовоспитанием, формирует у себя требуемые качества и возможности, какие регулируют его поведение и отношение к военной работе.

Современная действительность потребует новому посмотреть на курсанта Министерства Обороны, его способности и возможности, в том количестве и в плане формирования личности. Курсант обязан демонстрировать активность и усердие не только лишь в приобретении профессионального мастерства, однако и во всестороннем совершенствовании собственной личности. Решению данной задачи содействует введение в ежедневную практику самовоспитания курсантов нынешних требований военно-преподавательской науки. Внутренним стержнем самовоспитания считается необходимость в совершенствовании.

Самовоспитание курсантов Министерства Обороны играет существенную, вернее даже определяющую значимость в выполнении собственного долга перед Отечеством. Трудно достичь итогов, в случае если курсанты не будут целенаправленно, стремительно и изобретательно подходить к проблеме самовоспитания и самообразования. Человек в этом случае превращает качества персоны, убеждения и действия в объект своего сознания.

Самовоспитание — непростой интеллектуально-нравственный и волевой процесс; неприемлемое требование успеха в любой деятельности. Стремление к самообразованию — это естественная необходимость человека, который в силу его природы должен функционировать, демонстрировать, реализовывать и осуществлять в себе. Для данного необходимо создавать такие условия военной службы, жизни, при каковых каждый приобретает вероятность легко развивать, улучшать собственную человеческую природу [1].

В нынешних обстоятельствах реформирования общества и Министерства Обороны, когда военное дело постоянно усложняется и стремительно увеличивается важность человека в бою, роль самовоспитания воинов ещё более увеличивается и сохраняет собственную актуальность. Задача воина состоит в том, чтобы быть более активным, приобрести волю, целенаправленность и умение регулярно, систематически оказывать воздействие на негативные черты собственного характера, в собственную очередь, стремясь приобрести более позитивных качеств. Осуществление этой задачи потребует от курсантов не только лишь стремления, однако и серьезной, кропотливой работы над собою. Идеи о преобразующей роли самовоспитания и его связях с психолого-преподавательскими задачами поочередно, всецело формировались и формируются в трудах видных научных работников специалистов по психологии, преподавателей и выдающихся военачальников.

Преподавательский процесс самовоспитания имеет собственную логику, пути развития, способы, приемы и средства:

- сознательная установка на многоплановое самовоспитание;
- знание теории самовоспитания и владение методикой работы над собой;
- определенный уровень формирования воли, привычек самоконтроля и волевого саморегулирования;
- чувство самоуважения, не позволяющее отставать от иных и принуждающее быть на возвышенности положения;
- развитое самосознание и самокритичность, разрешающие справедливо оценить собственные плюсы и минусы;
- мотивация, побуждающая курсантов к работе над собой [6].

Военный коллектив обладает огромной воспитательной силой, способной сформировать наилучшие черты персоны, ликвидировать изъяны и негативные повадки. В сплочении воинских коллективов офицеры чаще всего полагаются на воинов, сподручных без помощи других, творчески и, что не малозначительно, с чувством ответственности осуществлять порученные им задачи. Самосовершенствование в воинском коллективе, процесс как вы догадались не легкий, что ещё раз сосредоточивает наше внимание на то том, что следует развивать себе, развивать в себе чувства ответственности, коллективизма и товарищества.

Наибольшая результативность самообразования добывается тогда, когда курсант правильно оценивает уровень собственных познаний, умений и способностей, отчетливо устанавливает направления, в каковых ему необходимо совершенствоваться, серьезно подходит к решению установленных пред собою задач.

Занимаясь самообразованием, он способен существенно увеличить собственные возможности в развитии требуемых как для военной работы, так и для обыденной жизнедеятельности качеств. На самообучение личности в процессе военной служ-

бы оказывают большое влияние многочисленные условия, такие как:

- Характер и условия служебной работы;
- Жизненные установки;
- Умение работать с учебным материалом;
- Осуществление самоконтроля[7].

Стоит отметить, что самовоспитание — проявление социальное. Оно свойственно воину, осознанию себя в коллективе, в системе воинских отношений и межличностных взаимосвязей. Военный коллектив — социальная общность военных, объединенных единой работой, единством морали и воинского долга, а кроме того взаимоотношениями войскового товарищества. Взаимоотношения в воинских коллективах регулируются нормативно — правовым положением разных должностных категорий.

Курсант обязан сам проявлять активность в совершенствовании собственной личности, стараться быть порядочнее и чище в нравственном отношении, принципиальнее и ответственнее, профессионально компетентнее, так как в нынешнем мире непосредственно он считается ярким примером патриотизма, высокой нравственности и целеустремленности.

Проходящие процессы воспитания и самовоспитания в период учебы переплетаются. А активное профессиональное самовоспитание курсанта наступает тогда, когда он хорошо изучит и узнает о выбранной специальности и разберется в самом себе. Главная функция обучения курсанта - это направлять его во время адаптации к профессиональной работы и содействовать к формированию собственной личности. Будем считать, что это первоначальный этап утверждения позиции сотрудника правоохранительных органов.

В последующем курсанту необходимо принимать во внимание программирование перемен в собственной личности, реальные моменты по самоизменению развития воображения и действия.

Не менее значимым в воспитании курсанта считаются и такие качества как:

- развитие ощущения объективности и правдивости по взаимоотношению к собеседнику;
- стремление к совершенствованию собственных познаний в сфере собственной будущей специальности;
- разумная требовательность и нравственная воля при исполнении собственных профессиональных обязательств;
- развитие у себя мобилизационной активности в ходе развития собственной личности[5].

В систему мобилизации собственных интеллектуальных, физиологических и нервно-психических сил в отношении собственного совершенствования возможно включить:

- выработку у себя умений самонаблюдения и самовоспитания;
- поиск личных сил и средств для перемены собственной личности;
- сознательное влияние на собственную психику в плане воспитательского направления и получение опыта по управлению собственными пожеланиями;

• овладеть простыми методами самовнушения и самоубеждения;

• умение составлять методику проектирования и самопроектирования собственной личности [3].

Таким образом, один из основных факторов результативной реализации хода самовоспитания курсантов считается преподавательское сопровождение, которое организуется с учётом изучения курсантами таких типов работы, какие усиливают индивидуальную направленность образования, формируют условия для проявления творческого отношения к самостоятельному изучению большого массива данных, нужной в профессиональном росте предстоящих офицеров внутренних войск. Доминирующая роль педагога уступает место соучастнику образовательного хода, который строится как диалог курсантов и педагогов в общей для них реальности, как взаимное обогащение их индивидуального опыта. Сообщение формальных познаний на лекциях либо через учебник, передача формализованной, поверхностной информации сменяется проблемными ситуациями, разрешение которых потребует беспрепятственного совместного розыска курсанта и педагога.

Самовоспитание — неперемное условие самосовершенствования персоны. Обучаясь самовоспитанием, боец реализует общественную потребность по развитию и формированию у себя позитивных и уничтожению негативных качеств, которые содействуют выполнению требований ратного труда. Воин при этом отчетливо устанавливает программу работы над собой с учетом собственных сил, способностей, мотивов, нужд и психологической готовности к регулярной работе над собой.

Литература

1. А. В. Белошицкий и др. Психология и педагогика. Военная психология и педагогика. — Воронеж: ВАИУ, 2012. — 332 с.
2. Горбачев О. А. Базисные составляющие педагогической деятельности офицера ВС РФ // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 596-598.
3. Мулюкова И. Р., Саяркин Л. А. Самообразование и самовоспитание военнослужащих. Руководство ими в ходе военной службы [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII Международ. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 230-232.
4. Пискунов А. Р., Смирнов А. Э., Яцук К. В. Обучение военнослужащих в высших военных учебных заведениях // Молодой ученый. — 2016. — №30. — С. 398-404.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово, 2005.
6. Усов А. К. Управление подразделениями в мирное время: Учебно-методическое пособие для курсантов/ А. К. Усов; под ред. Н. М. Селивончик-Минск: БНТУ, 2011.
7. Яцук К. В., Фанин Т. Р., Животиков С. Ю. Военно-педагогический процесс // Молодой ученый. — 2017. — №49. — С. 414-419.

The role of self-education of cadets of the Ministry of defence

Nikolaev A.V.

Novosibirsk state pedagogical University

The purpose of the study was to study the role of self-education for the cadets of the Ministry of Defense. It was established that self-education is a social phenomenon. In the process of self-education, all aspects of the personality are subject to constant change and study. The processes of self-education and self-education are one of the important and necessary in the professional training of the cadets of the Ministry of Defense. During the writing of the article it was established that the main internal determinants of self-education are: needs and motives, self-awareness and self-criticism, ambition and self-esteem, self-control and self-control, psychological stability and adequate self-esteem. We concluded that the most important factor in the development of professionalism and personal development of cadets is self-education, through which cadets become active, purposeful and stable in activities in various conditions.

Key words: cadets, Ministry of Defense, self-education, personality development, vocational training.

References

1. A.V. Beloshitsky, etc. Psychology and pedagogics. Military psychology and pedagogics. — Voronezh: VAIU, 2012. — 332 pages.
2. Gorbatsevich O.A. Basic components of pedagogical activity of the officer of Russian Armed Forces//Young scientist. — 2014. — No. 19. — Page 596-598.
3. Mulyukova I. R., Sayarkin L. A. Self-education and self-education of the military personnel. The management of them during military service [Text]//Pedagogical skill: materials VII Mezhdunar. nauch. konf. (Moscow, November, 2015). — M.: Buki-Vedi, 2015. — Page 230-232.
4. Piskunov A. R., Smirnov A. E., Yatsuk K. V. Training of the military personnel in the highest military educational institutions//the Young scientist. — 2016. — No. 30. — Page 398-404.
5. Pedagogics: Big modern encyclopedia. Minsk: Modern word, 2005.
6. Usov A. K. Management of divisions in peace time: An educational and methodical grant for cadets / A.K. Usov; under the editorship of N.M. Selivonchik-Minsk: BNTU, 2011.
7. Yatsuk K. V., Fanin Thousand rubles, S. Yu. Tummies. Military and pedagogical process//Young scientist. — 2017. — No. 49. — Page 414-419.

Исследование зависимости успеваемости студентов в семестре и результатов семестровых экзаменов

Сокольников Александр Николаевич,

канд. техн. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) министерства Иностранных Дел Российской Федерации» Одинцовский филиал, Alexsokol78@yandex.ru

В статье описывается проведенное исследование, о том насколько тесно взаимосвязаны результаты изучения студентами некоторых дисциплин в течение семестра с результатом контроля знаний во время семестровых экзаменов. Оценивается насколько возможно получить хорошую оценку на экзамене, не прикладывая особых усилий во время семестра, но усиленно готовясь к экзаменам. А так же оценивается, какая часть студентов, наоборот, не очень хорошо готовится к экзаменам, надеясь на знания, полученные во время семестра. И даются соответствующие рекомендации, как педагогам, так и студентам.

Ключевые слова: контрольный срез знаний, рейтинговая оценка, экзаменационная оценка, коэффициент корреляции, средний балл, повышение мотивации студентов, подготовка к экзамену.

Всем известна популярная в ВУЗах пословица: «Кто учится в семестре – тому сессия не страшна». Вероятно, ее придумали все же преподаватели. В то же время в студенческой среде популярна фраза: «От сессии до сессии живут студенты весело. А сессия всего два раза в год». То есть в одном высказывании утверждается, что надо старательно учиться в течение семестра, и тогда хороший результат в экзаменационной сессии гарантирован. А другое высказывание гласит, что даже при несерьезной учебе в семестре, можно все наверстать во время сессии, если усиленно готовиться к экзаменам.

Целью исследования было постараться определить, какое из этих высказываний больше соответствует истине. То есть подтвердить или опровергнуть одну из этих гипотез. Оценить, как взаимосвязаны результаты учебы в течение семестра и результат экзамена. И в какой степени можно наверстать упущенное в семестре при подготовке к экзамену.

В МГИМО МИД России принята следующая система контроля успеваемости студентов в семестре. В течение семестра проводятся три контрольных среза знаний, на 6-й, 12-й и 15-й или 16-й неделях обучения. Контрольные срезы проводятся в виде фронтального опроса, тестов или полноценной контрольной работы. Результат среза оценивается по 100-балльной системе, так же как и результат сдачи экзамена. Шкала соответствия оценок приводится в таблице 1. По результатам трех контрольных срезов подсчитывается усредненная рейтинговая оценка студента за семестр. В дальнейшем она учитывается в академическом рейтинге студента.

Таблица 1
Шкала соответствия оценок

Оценка по пятибалльной шкале	Рейтинговая оценка, % (баллы)	Европейская оценка
«Отлично» (5)	90-100 %	A
	82-89 %	B
«Хорошо» (4)	75-81 %	C
	67-74 %	D
«Удовлетворительно» (3)	60-66 %	E
«Неудовлетворительно» (2)	Менее 60 %	F

Таким образом, используя результаты, полученные в течение семестра и на экзамене можно оценить, насколько связаны результаты каждого

среза знаний и усредненная рейтинговая оценка с экзаменационными баллами.

В выборочные данные исследования были включены результаты нескольких студенческих групп первого курса, обучающиеся по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02 «Менеджмент» по дисциплинам «Математика», «Дискретная математика», «Математический анализ» и «Информационные технологии». Выборка включила в себя в общей совокупности 113 значений этих пяти результатов (результаты трех промежуточных срезов знаний, усредненный результат за семестр и результат экзамена).

В процессе исследований оценивалось:

1. Насколько коррелируют результаты, полученные в течение семестра, с результатом экзамена.

2. Каковы средние значения контрольных срезов знаний и экзамена.

3. Насколько отличается усредненная рейтинговая оценка за семестр от усредненной экзаменационной оценки.

Оценки проводились как для отдельных групп и отдельных дисциплин, так и для значений всей выборочной совокупности.

Так как усредненная рейтинговая оценка за семестр позволяет преподавателю с достаточно высокой вероятностью предположить экзаменационную оценку, то в процессе исследования так же оценивалось какой процент студентов значительно повысил результат на экзамене по сравнению с усредненной рейтинговой оценкой за учебу в семестре, то есть усиленно готовился при подготовке к экзамену. И какой процент студентов «не оправдал надежды преподавателя» и получил оценку ниже предполагаемой.

Результат исследований показал, что коэффициенты корреляции первого, второго, третьего и усредненного результата контрольных срезов знаний с результатом экзамена по всей выборке получились соответственно 0,58041; 0,71817; 0,62058; 0,77247. По результатам отдельных групп коэффициент корреляции результата экзамена и первого контрольного среза знаний варьировался от 0,4333 до 0,8896, экзамен и второй срез – от 0,64901 до 0,77814, экзамен и третий срез – от 0,66359 до 0,77213 и экзамен и рейтинговая оценка за семестр – от 0,67551 до 0,91698. Это говорит о том, что наблюдается прямая зависимость результатов средней степени тесноты связи. Причем наиболее сильно результат экзамена зависит от усредненной рейтинговой оценки за семестр. Исследование результатов по отдельным группам студентов и отдельным дисциплинам показало, что наибольшая корреляция между рейтинговой оценкой за семестр и экзаменационной оценкой наблюдается в тех случаях, когда средний балл группы по некоторой дисциплине за семестр выше. Например, наихудший усредненный результат в одной из групп по дисциплине получился 70,3, при этом коэффициент корреляции рейтинговых баллов отдельных студентов за семестр и экзаменационных баллов составил 0,67551. В то же время,

наилучший средний рейтинговый балл студентов другой группы по дисциплине составил 79,55, при этом коэффициент корреляции рейтинговых баллов отдельных студентов за семестр и экзаменационных баллов составил 0,91698. А это, надо сказать, весьма сильная связь. Это убедительно подтверждает гипотезу о том, что результат учебы в течение семестра значительно сказывается на результате экзамена. А тот факт, что чем выше средний результат студентов группы за семестр, тем сильнее эта взаимосвязь, подталкивает к стремлению старательнее изучать дисциплину в течение семестра. То есть как преподавателям, так и студентам надо добиваться повышать результаты изучения именно в семестре. Одним из способов повышения результатов является повышение мотивации студентов на глубокое изучение дисциплины, о чем говорилось в [5]. Например, одно из средств повышения интереса к математике приведено в [6]. Почему результаты отдельных контрольных срезов знаний меньше коррелируют с экзаменационным результатом? Это можно обосновать тем, что контрольные срезы проводятся по одной трети изучаемого материала, а в экзаменационные билеты должны включаться вопросы по всему курсу. Естественно, что степень усвоения и понимания различных частей у различных студентов так же отличается. Тут уж кому как повезло.

Здесь возникает очень важная задача для педагога, составляющего экзаменационные билеты. Чтобы оценить студента как можно объективнее и, в значительной степени, исключить случайности, необходимо составлять экзаменационные билеты таким образом, чтобы в них включались вопросы и практические задания из всех, в нашем случае, трех частей изучаемого материала. И экзаменуемые это должны знать! Этим подстегиваем студента изучать все, а не только некоторую часть, надеясь на везение во время экзамена.

Теперь остановимся на том возможно ли в течение нескольких дней подготовки к экзамену наверстать упущенное, если в течение семестра особых усилий не прикладывалось. Если возможно, то в какой степени? Усредненная рейтинговая оценка за семестр по всей выборке составила 67,58 балла, усредненная экзаменационная оценка всей выборки 72,21 балла. Усредненные рейтинговые оценки групп по отдельным дисциплинам за семестр и усредненные экзаменационные оценки групп отличаются от 2 до 12 баллов в сторону увеличения усредненной экзаменационной оценки. Это вполне понятно. Естественно, что добросовестная подготовка к экзамену сказывается на его результате. Здесь, думаю, ни у кого сомнений не возникает. Но возможно ли успешно сдать экзамен, если в семестре результат был неудовлетворительный или, скажем так, не очень высокий. Отклонения экзаменационной оценки студента от результата рейтинга за семестр, несомненно, возможны. Все таки экзамен в некотором смысле – потеря! Плюс волнение, плюс многие другие факторы. Но при хорошей подготовке эти отклонения в меньшую сторону будут небольшими. Поэтому

оценивались только значительные, на 10% и более, отклонения.

Анализ всей выборки показал, что значительно улучшили свои результаты 13 студентов, что составило 11,61% от объема выборки. То есть можно сказать, что порядка 10% студентов надеются на результат непосредственной подготовки к экзамену. Надо отметить, что встречаются, хоть и весьма редко, такие, кто при плохих результатах в семестре, весьма успешно сдают экзамены. Это обычно те, у кого нет особого интереса или просто банальная лень, но есть способности к быстрому усвоению материала, лучше сказать запоминанию. В нашем случае таких студентов, улучшивших свой результат на экзамене на два балла по пятибалльной шкале, оказалось трое, или это 2,68%. Но опыт показывает, что большинство из таких людей, которые быстро запоминают, они и забывают изученное весьма быстро. Поэтому педагогам необходимо всяческими средствами убеждать тех студентов, которые учатся по принципу – «зазубрил, сдал, забыл».

Теперь, что касается тех студентов, которые на экзамене показали знания хуже, чем результат рейтинга в семестре. Из этой выборки исключены те, кто и за семестр набрал менее 60 баллов, то есть, это фактически неудовлетворительная оценка. И на экзамене набрал также менее 60 баллов, то есть получил «неудовлетворительно». После исключения таких результатов в рассматриваемой выборке остались результаты 9 человек, набравших на экзамене меньше баллов, чем усредненная рейтинговая оценка за семестр, или это составило 8,04%. Но среди них тех, кто по пятибалльной шкале получил оценку ниже, чем в семестре (чем предполагаемая) оказалось 4 студента, то есть 3,57%. Отсюда следует вывод, что порядка 4-8% студентов готовятся к экзаменам не должным образом. Некоторые из них, вероятно, надеются на свои знания, полученные в семестре, другие просто не мотивированы на высокую оценку, «мне и тройки вполне хватит», третьим не хватает усидчивости. Во всяком случае, здесь есть возможность повышения оценки. И это тоже один из резервов.

На основе проведенных исследований можно порекомендовать педагогам, добиваться, чтобы обучаемые как можно лучше изучали материал во время семестра, а не надеялись на то, что при подготовке к экзаменам восполнят свои знания. Хоть такое в некоторых случаях и возможно. А тем студентам, которые наоборот, надеются на хорошие знания, полученные в семестре, не упускать возможность еще раз все повторить при подготовке к экзамену. Так же необходимо всеми доступными средствами мотивировать студентов как на прилежное изучение материала во время семестра, так и при подготовке к экзаменам и зачетам.

Литература

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. - М.: Логос, 2006. - 184 с.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991.- 207 с.

3. Кольцова Т.А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы. Дисс. канд. психол. наук. Новосибирск, 1986.

4. Притчина Л.С. Некоторые аспекты инновационного подхода в преподавании математических дисциплин в высшей школе / Теория и практика развития современного образования в России / Коллективная монография. – Ульяновск: Зebra, 2017. С. 444-455.

5. Сокольников А.Н. Зависимость результатов изучения математических дисциплин студентами первого курса от результатов изучения математики в средней школе и мотивации изучения математических дисциплин в высшем учебном заведении / А.Н. Сокольников // Современное педагогическое образование. - 2018. - №2. - С. 64-67.

6. Сокольников А.Н. Теория группового выбора или коллективного принятия решения, как средство повышения интереса к изучению математики студентами гуманитарных направлений // Высшее образование в России: история и современность: коллективная монография. Ульяновск: Зebra, 2017. С. 224-232.

Research into the relationship between students in semester and semester exam results

Sokolnikov A.N.

Moscow State Institute of international relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Describes a study about how closely linked the results of studying certain disciplines during the semester with a result of control of knowledge during the semester exams. Evaluated as possible to get a good grade on the exam, not putting much effort during the semester, but strengthened in preparation for exams. As well as estimated what proportion of students, by contrast, are not very good at preparing for exams, hoping on the knowledge gained during the semester. And makes appropriate recommendations as educators and students.

Keywords: controlling slice of rating knowledge, examination score, the correlation coefficient, average score, increased motivation students preparing for the exam.

References

1. Bakshayeva N.A., Verbitsky A.A. Psikhologiya of motivation of students: Manual. - M.: Lagos, 2006. - 184 pages.
2. Verbitsky A.A. Active training at the higher school: contextual approach: Method. grant. - M.: Vyssh. шк., 1991. - 207 pages.
3. Koltsova T.A. Formation of positive motives of educational cognitive activity at junior students of the higher technical school. Yew. edging. психол. sciences. Novosibirsk, 1986.
4. Pritchina L. S. Some aspects of innovative approach in teaching mathematical disciplines at the higher school / the Theory and practice of development of modern education in Russia / the Collective monograph. – Ulyanovsk: Zebra, 2017. Page 444-455.
5. Hawkers A.N. Zavisimost of results of studying of mathematical disciplines by first-year students from results of studying of mathematics at high school and motivation of studying of mathematical disciplines in a higher educational institution / A.N. Sokolnikov//Modern pedagogical education. - 2018. - No. 2. - Page 64-67.
6. A. N. hawksers. The theory of the group choice or collective decision-making as means of increase in interest in studying of mathematics by students of the humanitarian directions//the Higher education in Russia: history and present: collective monograph. Ulyanovsk: Zebra, 2017. Page 224-232.

Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение

Петрова Евгения Валерьевна, преподаватель, ФГКОУ "Филиал Нахимовского военно-морского училища (Владивостокское президентское кадетское училище)"; аспирант, департамент психологии и образования. Дальневосточный федеральный университет, evgesha5312@gmail.com;

В статье рассматриваются изменения, происходящие в современной дидактике. В век цифровых технологий требуется переосмысление традиционных подходов к обучению, классической дидактике, так как происходит сдвиг парадигмы от традиционного обучения к проектированию процесса обучения. Сравнительный анализ классической дидактики и цифровой по выбранным параметрам выявил существенные различия между ними. Использование множества гаджетов изменяет пространство обучения, которое представляет собой пространства кроссдействий. Учебное взаимодействие преобразуется в мульти-кросс-действие, и обучение, таким образом, становится рефлексивной формой мульти-кросс-действия.

Ключевые слова: дидактика, цифровая дидактика, цифровое обучение, дидактическое проектирование процесса обучения, кроссдействие, социальный капитал.

Введение

Актуальность. В эпоху информационных технологий меняется понимание природы процессов обучения и учения в образовании. Свободный доступ к информации с помощью многообразных гаджетов оказывает огромное влияние на то, как меняются подходы к педагогическому процессу. Традиционные подходы к обучению – бихевиоризм, конструктивизм, когнитивизм дополняются новыми подходами, такими как коннективизм, согласно которому процесс обучения носит циклический характер, так как обучающиеся заходят в сеть для обмена и поиска новой информации, изменяют свои убеждения на основе новых знаний, и затем подключаются к сети для обмена новыми знаниями и информации еще раз, в результате чего, обучение считается процессом создания знаний, и личная сеть обучения формируется в зависимости от того, как у учащегося организована связь с обучающим обществом [2, ст.695].

Проблема. В 21-м веке преподаватель может использовать огромное количество ИКТ инструментов и информационных ресурсов, но это далеко не всегда означает, что он использует необходимые педагогические подходы, разработанные для их применения. В век цифровых технологий требуется пересмотр традиционных подходов к образованию: реконцептуализация дидактики и педагогики, являющаяся необходимым условием эффективного использования ИКТ в начальном, среднем и высшем образовании. По мнению М. Чошанова цифровая педагогика должна основываться на следующих четырех принципах: подлинной индивидуализации обучения, расширении опыта и углублении знаний, обучения в глобальном контексте [10, ст.6].

Основная часть

Традиционно дидактика понимается как «отрасль педагогической науки, изучающая обучение вместе с передаваемым посредством него содержанием образования» [3, ст.7]. Но из-за активного использования ИКТ в обучении в начале 21-го века происходят попытки пересмотреть предмет, цели и задачи дидактики. К. Рутвен отмечает, что традиционный треугольник дидактики «учитель-содержание-ученик» следует трансформировать в дидактическую пирамиду, добавив вертикаль «технологии», подразумевая ИКТ, так как они вы-

ступают в качестве посредника между содержанием, учеником и учителем. Каждая плоскость пирамиды отражает определенные взаимоотношения между обучающимся, учителем, содержанием и технологией. Плоскость «учащийся - содержание – технология» отражает такое взаимодействие между элементами, которое можно назвать цифровым обучением, например перевернутый класс или модель самообучения в виртуальной реальности, Плоскость «учитель – содержание – технология» можно назвать цифровым преподаванием. Плоскость «учитель – ученик – технология» отражает взаимодействие между учителем и обучающимся вне содержания посредством ИКТ, которое можно назвать цифровым кураторством. Таким образом, дидактическая пирамида отражает единство технологического, педагогического и содержательного компонентов.

Реконцептуализация традиционной дидактики необходима ввиду переосмысления её роли в эпоху цифровых технологий. Еще в 80х годах 20-го века В.П. Беспалько указывал на то, что «в современных условиях, когда компьютеризация педагогического процесса становится ближайшей перспективой, педагогическое проектирование — единственное условие его эффективной реализации» [1,ст.13]. Дидактику цифрового обучения Дж. Д'Анджело предлагает называть e-Didactics, что возможно перевести как цифровая дидактика или дидактика цифрового обучения. М. Чошанов предлагает рассматривать дидактику цифрового обучения как вид дидактики с интегрированными в неё ИКТ технологиями, фокус которой направлен на проектирование процесса обучения. Р. Дауди определяет её как систему дидактических действий педагога-проектировщика, обеспечивающую реализацию учебного проекта с обучающимися в гибридной или виртуальной среде.

Как видно из приведенных выше определений, основное отличие цифровой дидактики от классической заключается в сдвиге фокуса на проектирование процесса обучения. Если в классической дидактике содержание рассматривается как заданное извне, то в цифровой дидактике акцент ставится на его проектировании преподавателем. Проектирование содержания включает: разработку содержания, интерактивность содержания, коммуникацию на основе содержания.

Происходит сдвиг роли учителя от транслятора знаний к проектировщику процесса обучения. Ключевые компетенции, которыми должен обладать педагог-проектировщик: 1) проектирование целей обучения: создание ориентированной на результаты высокотехнологичной среды, способствующей целеполаганию обучающегося, его отслеживанию и оцениванию своего прогресса в учении; 2) проектирование содержания: создание интерактивного содержания, значимого опыта учения, через отбор и создание учебных задач, проектов, и активностей, включающих цифровые инструменты и электронные ресурсы; 3) проектирование оценивания: отбор и создание действенных способов оценивания в соответствии с целями и

содержанием обучения. Учитель должен обладать умением проектировать процесс обучения, и для этого ему необходимы знания не только содержания предмета, дидактики и основ проектирования, таким образом, учитель должен уметь научно обоснованно проектировать процесс обучения.

Важно отметить, что происходит изменение самого пространства обучения, оно расширяется в результате взаимодействия обучающихся, в котором сливаются физический класс и мобильные технологии, которые обеспечивают офф-лайн и он-лайн взаимодействие при физическом нахождении в одном месте, одновременно ученик может находиться в нескольких пространствах взаимодействий. Таким образом, взаимодействие сменяется кроссдействием, обладающим следующими характеристиками: субъект всегда находится и офф-лайн, и он-лайн; субъект-творец: создаёт продукт и делится им; происходит постоянное обсуждение. В пространстве кроссдействий происходит столкновение двух противоположных тенденций: открытое пространство и ограничения, накладываемые, выполняемой ролью. Учитель - инструктор, проектировщик, эксперт, сопровождающий процесс обучения, обучающийся. Ученик - обучающийся, потребитель знаний, конструктор знаний, создатель, осуществляет оценивание, учитель для других учащихся. В инфосфере расширяются коммуникационные и информационные ресурсы личности обучающихся, помогающие успешно осваивать социальную среду. Обучающиеся создают современную реальность отношений в информационном пространстве, при этом выступая одновременно и субъектом, и объектом создаваемой виртуальной реальности.

Современный цифровой мир - это не единое пространство и не множество социальных и социотехнических систем, по мнению И. Янки, его следует понимать как пространства кроссдействий [8, ст. 4]. Эти пространства пересекаются благодаря взаимодействию людей, использующих цифровые технологии. Традиционно обучение строится на основе учебника и проходит в пространстве учебного кабинета, в будущем оно будет строиться на основе доступа к содержанию, контенту, более того на основе доступа к социальному капиталу [7]. Социальный капитал – знания людей и коммуникация на их основе в интернете. Процесс обучения должен строиться на взаимодействии и кроссдействиях, учителя будут проектировать процесс обучения таким образом, чтобы способствовать кросс-действиям обучающихся в группах, члены которые могут быть в одном пространстве или находиться в разных пространствах, но решать учебную задачу во взаимодействии.

В современном цифровом мире обучение представляет собой рефлексивную коммуникацию, происходящую как акт рефлексии во время кроссдействий [8, ст.21]. Учебный класс становится местом социальных встреч для обучающихся, где учителя являются их партнерами и вместе с тем дизайнерами дидактического процесса, цель которого предоставить обучающимся возможность для

совместного обучения, которое зависит не только от межличностной коммуникации, а обучающиеся осуществляют различные кроссдействия, и более того, даже создают новые пространства для взаимодействия. И. Янки указывает на то, что в цифровом мире человеческое взаимодействие преобразуется в мульти-кросс-действие, и обучение, таким образом, становится рефлексивной формой мульти-кросс-действия.

Пространства кроссдействий предоставляют возможность проектирования процесса обучения таким образом, чтобы он:

- 1) поддерживал обучающихся при смене ролей от потребителя знаний к рефлексизирующему создателю группового знания;
- 2) соединял учебный класс со всем миром;
- 3) позволял смотреть на мир глазами обучающегося;
- 4) способствовал тому, чтобы обучение приобретало форму рефлексивного мульти-кроссдействия.

Проанализировав классическую дидактику и цифровую по выбранным параметрам, были выделены существенные различия между ними (табл. 1).

Таблица 1
Сравнительный анализ классической и цифровой дидактики

Параметр	Традиционная дидактика	Дидактика цифрового обучения
Фокус на..	науку и искусство преподавания	проектирование процесса обучения
Основополагающая цель	высокое качество преподавания и учения, умения и компетенции обучающихся	
Содержание	заданное извне	проектируется учителем
Роль учителя	учитель-транслятор информации	учитель – проектировщик
Роль ученика	получатель информации	сопричастный обучающийся, субъект, предприниматель
Доминирующий режим обучения	пассивный, активный	интерактивный
Основное пространство обучения-учения	класс, аудитория	пространства кроссдействий
Формат обучения	лицом-к-лицу	гибридный, онлайн, электронное, смешанное обучение
Доминирующий формат оценивания	учителем	оценивание онлайн, электронное портфолио
Сдвиг оценивания от ...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ дискретного ▪ изолированного ▪ количественного ▪ фиксированного и предписанного ▪ стандартизированного ▪ оценивания учителем 	<ul style="list-style-type: none"> к постоянному к междисциплинарному к качественному и интегрированному к более гибкому к открытому к самооцениванию и взаимооцениванию.

Заключение

Как видно из приведенной таблицы, в цифровой дидактике проектирование и ИКТ играют ведущую роль, поэтому в своём исследовании мы будем рассматривать «цифровую дидактику» вслед за М. Чошановым как вид дидактики с интегрированными в неё ИКТ технологиями, фокус которой направлен на проектирование процесса обучения.

Развитие дидактики как цифровой дидактики предлагает новые возможности для более глубокого понимания процесса обучения и создания эффективной образовательной среды в условиях глобальной инфосферы.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Гуреева Л. В., Козьмина Н. А. Коннективистская теория обучения // Молодой ученый. — 2014. — №6. — С. 695-697. — URL <https://moluch.ru/archive/65/10617/> (дата обращения: 02.07.2018)
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Н. Скаткина.— 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1982.— 319 с.
4. D’Angelo G. From Didactics to E-Didactics - Paradigms, Models and Techniques for e-Learning. - Naples: LIGUORI EDITORE, 2007., 404 p.
5. Daniel P. Aldrich, Michelle A. Social Capital and Community Resilience // American Behavioral Scientist . - 2014. - №59. - pp. 254-269.
6. Huysman M., Wulf V. Social Capital and Information Technology. - Cambridge: The MIT Press, 2004., 403 p.
7. Jahnke I., Bergström P. Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools // Computers & Education. - 2017. - №113. - pp. 1-15.
8. Jahnke, I. Digital didactical Designs: Teaching and learning in crossactionspace. New York, NY: Routledge.2016., 220 p.
9. Ruthven K. The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics // ZDM — The International Journal of Mathematics Education. - 2012. - №44(5). - pp. 627-640.
10. Tchoshanov M Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. - M: the UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013., 194 p.

Digital didactics: design of process of training and its maintenance

Petrova E.V.

Far Eastern Federal University

The article shows the rapid changes which happen in the modern didactics. As the digital age requires the rethinking of the traditional approaches to learning and classical didactics, moreover,

nowadays we observe the paradigm shift from the traditional teaching to the design of the learning process. The comparative analysis of the classical and digital didactics based on the chosen characteristics has revealed significant differences between them. The usage of gadgets changes the learning space, which represents the spaces of crossactions. Consequently the learning interaction changes into multi-crossaction, thus, learning becomes the reflective form of it.

Key words: didactics, digital didactics, didactical engineering of learning, crossaction, social capital.

References

1. Bepalko V.P. (1989) *Slagaemie pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of the pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika Publ.
2. Gureeva L.V., Kozmina N.A. Konnektivistskaya teoriya obucheniya [Connectivism as a theory of learning]. *Molodoy ucheniy— Young Scientist*, 2014, no 6. Available from: <https://moluch.ru/archive/65/10617/> [Accessed 02/07/18].
3. *Didaktika sredney shkoli : neotoriye problem sovremennoy didaktiki* [Didactics of the secondary school: some problems of the modern didactics] 2nd ed. Moscow, Prosvetshenie Publ.
4. D'Angelo, G. (2007) *From Didactics to e-Didactics: e-Learning Paradigms, Models and Techniques*. Napoli: Liguori.
5. Daniel P. Aldrich, Michelle A. (2014) *Social Capital and Community Resilience*. *American Behavioral Scientist*, 59, pp. 254-269.
6. Huysman M., Wulf V. (2004) *Social Capital and Information Technology*. - Cambridge: The MIT Press.
7. Jahnke I., Bergström P. (2017) Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. *Computers & Education*, 113, pp. 1-15.
8. Jahnke, I. (2016) *Digital didactical Designs: Teaching and learning in crossactionspace*. New York, NY: Routledge.
9. Ruthven, K. (2012). The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics. *ZDM. The International Journal of Mathematics Education*, 44 (5), pp.627-640.
10. Tchoshanov M. (2013) *Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics*. M: the UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Приоритет творческого развития личности в современной педагогической практике

Назарова Светлана Ивановна

доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, филиал ФГБНУ «Институт развития образования РАО» в Санкт-Петербурге, nazarowa5@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы творческого развития личности в современном учебно-воспитательном процессе. Меняется представление о человеке, как психофизиологическом субъекте, развиваются когнитивные технологии, педагог уже не является единственным источником информации с развитием ИКТ, поэтому его деятельность заключается в умелом и своевременном развитии творческого мышления ребенка. Речь идет о концепции, которая основана на полихудожественном подходе в творческом развитии личности. Технология взаимодействия и интеграции искусств с другими школьными дисциплинами создает неповторимый колорит образовательного пространства, комплексно воздействуя на психофизические и интеллектуальные процессы ребенка. Школе нужны не только программы, основанные на новых знаниях о человеке, но, прежде всего, педагоги, которые ясно осознают, что системный подход в развитии личности осуществляется не набором дисциплин, а является методологическим и методически согласованным явлением в педагогической практике, что изучаемые предметы должны находиться в единстве и функциональном взаимодействии содержания и форм обучения, а именно классного, внеклассного, общешкольного и внешкольного образования.

Ключевые слова: творчество, личность, системный подход, интеграция творческих дисциплин, полихудожественный подход в развитии и воспитании личности, программы творческой деятельности.

В настоящее время в педагогике существует многообразие методик и технологий творческого развития личности. По нашему мнению наиболее эффективной методикой развития и воспитания творческой личности является полихудожественный метод, заключающийся в интеграции и взаимодействии искусств с другими школьными дисциплинами. Комплексное применение искусств в современных программах обучения влияет не только на качество восприятия учебного материала, его осознание, но главное, на развитие интеллектуальной сферы ребенка, формирует мировоззрение и мировосприятие личности. Кроме того, учитывая возрастные предпочтения обучающихся в области художественного творчества, данный метод повышает мотивацию к познанию, особенно если искусство интегрируется с другими дисциплинами: математикой историей, химией, географией, общечеловеческими науками, иностранными языками.

В своей многолетней исследовательской работе, которая проходила в школах, институте развития образования и университете им. А.С. Пушкина Ленинградской области, мы убедились в продуктивности полихудожественного подхода. Комплексное воздействие искусств не противоречило методике творческого развития обучающихся разных возрастов: дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского, наоборот, создавало условия для восприятия, осознания и закрепления полученных знаний и навыков. Изучаемый материал, благодаря полихудожественному подходу и новым технологиям обучения, в которых постоянно поддерживается интерес обучающихся, легко запоминается и ассоциативно используется в других областях знаний. Все, что вызывает интерес, проникает в глубины сознания обучающихся, работает на формирование мировоззренческих основ личности, развивая и обогащая ее потенциал. Рассматривая творческий процесс, его психологические механизмы воздействия, мы наблюдали умение обучающихся избирательно подходить к выбору объектов изучения, включая их в богатую систему ассоциаций и связей, диктуемых воображением. Организованная непрерывная система творческого развития личности, благодаря методике и технологиям интегрированного обучения создает условия для более продуктивного освоения школьниками учебного материала, делая процесс

увлекательным и интересным. Великий русский просветитель Н.К. Рерих обращал внимание на синтез знаний, на скрытые его возможности и говорил, что в первую очередь, школьники и молодежь должны понимать «благую пользу синтеза знаний» как двигатель прогресса [12].

Непрерывная система творческого развития личности дошкольного, школьного, дополнительного образования, которую мы внедрили в Ленинградской области совместно с Институтом художественного воспитания РАО показала свою результативность. Учебные программы творческого развития школьников должны быть связаны общей идеей и методикой преподавания, тогда учебный процесс будет гармонично влиять на развитие всех сущностных функций, способностей и потенциала, заложенного природой в ребенке. Соприкасаясь с мировой художественной культурой в творческой деятельности, школьники получают знания не только в области искусства и культуры, но и познают законы природы, общества и взаимодействия людей разных культур и национальностей. При этом процесс обучения и воспитания подрастающей молодежи должен проходить в единстве с нравственными принципами, принятыми в обществе.

Комплексное воздействие искусств обеспечивает освоение информации через восприятие и воссоздание художественных образов. Всесторонне и глубоко воспринимая действительность, ребенок в психологическом плане переводит все образы любой модальности на зрительные схемы и в дальнейшем посредством абстрагирующей, обобщающей работы мысли выражает с помощью речи. Необходимо отметить, что зрительная система «обладает способностью визуализировать любые чувственные сигналы, превращать незримое в зримое», поэтому изобразительная деятельность приобретает первостепенное значение в развитии всех психофизиологических процессов человека. Системный подход в художественно-творческом развитии школьников обеспечивает эмоциональное восприятие не только произведений искусств, но и осознание себя в окружающем мире, формируя поведенческие навыки личности в обществе. Восприятие и воссоздание художественного образа, мысленное представление его проходит через эмоциональную сферу ребенка, тем самым «устанавливая связи похожего и разграничивая различия» создает эмоционально-эстетический фон для интеллектуального и нравственного развития личности [1].

Таким образом, интегрированный подход на основе взаимодействия знаний и дисциплин эстетического направления в школьной практике сегодня является необходимостью и стратегией творческого развития и воспитания подрастающей молодежи. В этой связи учебные программы должны отражать современное содержание материала, новые технологии и новые формы проведения занятий. Поскольку педагог сегодня не является единственным источником информации для обучающихся, то задачи его информированности,

знания им современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) становятся актуальными в плане повышения его квалификации. Последнее требует пересмотра структуры и содержания подготовки педагогических кадров на основе творческого переосмысления требований в целом к системе творческого развития личности и требований к образовательным учреждениям, а также методик обучения. В процессе широкомасштабного эксперимента и многократного тестирования метода художественно-творческого развития личности в условиях комплекса искусств было подтверждено положение о том, что принцип полифункциональности развития способностей обучающихся основан на восприятии и деятельности, связанных с взаимодействием слова, изображения, звука одновременно. Для изобразительного искусства на занятиях наиболее традиционным взаимодействием являются музыкальное, театральное, литературное творчество, экранное искусство и др., Объективность оценки полихудожественного метода подтверждается теорией о функциях левого и правого полушария головного мозга человека. Сухие логические (рациональные) методы обучения, особенно в дошкольном и начальной школе, не эффективны, тогда как в соединении с образным мышлением, вовлекающим в процесс оба полушария головного мозга, обучение проходит намного успешнее [2].

В экспериментальной проверке методики комплексного воздействия искусств мы убедились, что школьникам младшего возраста легче понять и представить изображение, чем дать его словесное объяснение. Отметим, что у ребёнка ещё малый социальный опыт общения и возможности речевой интерпретации своих чувств. Интегрированный метод обучения связан с богатством восприятия информации и возможностью ее перевода в разные модальности, что способствует созданию художественных синтетических образов. Поэтому дети с удовольствием общаются и рассказывают о своем восприятии и изображении художественных образов, высказывая при этом «гениальные и прозорливые мысли», а их литературные сочинения отличаются ярким воображением и индивидуальностью видения [11].

Интегрированный подход в обучении выступает как система межчувственных ассоциаций или синестезий. Синестезия даёт возможность охватить в целостности явление не только на уровне понятийно-информационном, но и на уровне художественного обобщения, что формирует понимание единой природы художественных образов в разных видах искусства [5]. Ряд учёных, среди них Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов выделяли уникальность художественного познания действительности на основе восприятия, воображения, интуиции, умственной активности и творческой деятельности, в процессе которой обостряются интеллектуальные и духовные силы человека [3,6,7]. Поэтому насыщенная творческая деятельность ребенка формирует внутреннюю структуру личности, ее эмоционально-волевую, сенсорно –

перцептивную сферы и влияет на развитие мышления. В работе «Детская психология» Л.С. Выготский, подчеркивает генетическую зависимость различных видов искусств, особенно в творческой деятельности ребенка. Для него творчество – синкретично и главным является воображение, которое формирует его психику и развивается на основе образности, ассоциативности, вариативности мышления, что определяет дальнейшую успешность ребенка в разных видах деятельности [3]. Представляется важным исследование учёных о сенситивных периодах развитии тех или иных способностей личности. В работах В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина говорится о том, что, у каждой психологической функции и способности человека существует оптимальный период развития, когда формирование идет быстро, легко и полноценно [6,13]. Художественно-творческая система развития личности школьников, внедренная в Ленинградской области, основана на выводах ученых о сенситивных периодах развития ребенка. Монтессори М., итальянский педагог, исследовала сенситивные периоды развития ребенка:

- сенситивный период развития речи длится от 1,5 до 3 лет;
- совершенствование сенсорных ощущений происходит от 2,5 до 6 лет;
- подверженность влиянию взрослых, активный период от 3 до 6 лет и т.д. [10].

Если же сенситивный период упущен, то соответствующая функция, навык, способность развиваются с большим трудом. Художественно-творческое развитие ребёнка и влияние его сенситивных периодов (возрастных особенностей развития) на успешность освоения определённого вида искусств исследована Б.П. Юсовым. Периодам развития способностей ребёнка, соответствует определённый «актуальный» ведущий тип художественно-творческой деятельности:

- Изобразительное искусство характерно для возраста от 8 до 13 лет;
- Литературное творчество от 13 до 14 лет;
- Драматическое (театральное) искусство от 14 до 16 лет [14].

В процессе исследовательской работы в учебных заведениях Ленинградской области и на основании анализа научно-педагогической литературы по психологии восприятия, проблемам развития и воспитания, возрастной психологии, литературы по дидактике и методике творческой деятельности, мы получили подтверждение о преимуществе полихудожественного подхода в развитии и воспитании обучающихся, поэтому убеждены в том, что образование призвано не ограничивать спектр развития способностей личности узким предметным подходом. Методика преподавания художественной деятельности, основанная на интеграции искусств с другими областями знаний, в школьной практике выводит личность на новые горизонты познания. Творческое развитие личности предполагает понимание и ощущение «сенсорного насыщения слова, линии, пятна, формы до чувства общей архитектоники и композиционной организо-

ванности внутреннего пространства» художественного произведения [9]. В процессе обучения происходит мощное развитие интеллектуальной, духовной и эмоционально-волевой сфер личности, выводящей ее на уровень иных, вероятно, ещё только предполагаемых, пластов познания. Убеждены, что возможности развития человека не ограничены, он представляет собой «мощный микрокосм», который успешно развивается в условиях интегрированного художественного, научного и технического творчества.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания/Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 1969.
2. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. - М.: АСТ, 2015.
3. Выготский, Л.С. Детская психология/Л.С. Выготский. - М., 1984. Т.4.
4. Вернадский, В.И. Философские мысли натуралиста/В.И. Вернадский. - М.: Наука, 1988.
5. Галеев, Б.М. Проблемы синестезии в эстетике//Современный Лаокоон. Эстетические проблемы синестезии. – М.: МГУ, 1992. - С.5-9.
6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения/ В.В. Давыдов. - М., 1986.
7. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики/А.Н. Леонтьев. 4-е изд.- М., 1981.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. - М., 1977.
9. Лосев, А.Ф. Философия Имени/А.Ф. Лосев. М., 1993.
10. Монтессори, М. Открытие ребенка/М. Монтессори. - М.: Просвещение, 1985.
11. Назарова, С.И. Формирование творческой личности в интегрированной художественной деятельности учащихся: моногр. / С.И. Назарова - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
12. Рерих Н.К. Зажигайте сердца. М.: Искусство, 1990.
13. Эльконин, Д.Б. Психологические условия развивающего обучения / Д.Б. Эльконин. – М., 1970.
14. Юсов, Б.П. Проблемы художественного воспитания и развития школьников/ Б.П. Юсов: автор. на соиск. докт. пед. наук. – М., 1984.

Priority of creative development of personality in modern pedagogical practice

Nazarova S.I.

Institute of development of education of RAO

The article deals with the issues of creative development of the personality in the modern educational process. The notion of a person as a psychophysiological subject is changing, cognitive technologies are developing, the teacher is no longer the only source of information with the development of ICT, therefore his activities consist in the skilful and timely development of the child's creative thinking. This is a concept that is based on a polyartistic approach to the creative development of the individual. The technology of interaction and integration of arts with other school disciplines creates a unique color of the educational space, comprehensively influencing the psychophysical and intellectual processes of the child. The school needs not only programs based on new knowledge about the person, but, first of all, teachers who clearly realize that the system approach in the development of the personality is not a set of disciplines but a methodological and

methodologically coordinated phenomenon in pedagogical practice, that the subjects studied should be in the unity and functional interaction of the content and forms of education, namely classroom, extracurricular, general school and out-of-school education.

Key words: creativity, personality, system approach, integration of creative disciplines, polyartistic approach in the development and upbringing of personality, program of creative activity.

References

1. Ananyev, B.G. *Psikhologiya of sensory perception* / B.G. Ananyev. - M.: Science, 1969.
2. Bekhtereva, N.P. *Magiya of a brain and life labyrinths* / N.P. Bekhtereva. - M.: Nuclear heating plant, 2015.
3. Vygotsky, H.P. *Children's psychology/Hp Vygotsky*. - M., 1984. T.4.
4. Vernadsky, V.I. *Philosophical thoughts of the naturalist* / V.I. Vernadsky. - M.: Science, 1988.
5. Galeev, B.M. *Sinesteziya problems in an esthetics//Modern Laokoon. Esthetic problems of a sinesteziya*. – M.: MGU, 1992. - Page 5-9.
6. Davydov, V.V. *Problems of the developing training* / V.V. Davydov. - M., 1986.
7. Leontyev, A.N. *Problems of development of mentality* / A.N. Leontyev. 4 prod. - M., 1981.
8. Leontyev, A.N. *Activity. Consciousness. Personality* / A.N. Leontyev. - M., 1977.
9. Losev, A.F. *Filosofiya of the Name* / A.F. Losev. M., 1993.
10. Montessori, M. *Opening of the child* / M. Montessori. - M.: Education, 1985.
11. Nazarova, S.I. *Formation of the creative person in the integrated art activity of pupils: моногр.* / S.I. Nazarova - SPb.: LGU of A.S. Pushkin, 2007.
12. Roerich N.K. *Light hearts*. M.: Art, 1990.
13. Elkonin, D. B. *Psychological conditions developing training* / D.B. Elkonin. – M., 1970.
14. Yusov, B.P. *Problems of art education and development of school students* / B.P. Yusov: author. on соиск. докт. пед. sciences. – M., 1984.

Развитие профессиональной компетенции будущего агроинженера при изучении дисциплины

Моисеева Мария Николаевна

старший преподаватель, кафедра лесного хозяйства, деревообработки, ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», katuchka85_85@mail.ru

Фисунова Людмила Владимировна

старший преподаватель, кафедра лесного хозяйства, деревообработки, ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья», katuchka85_85@mail.ru

Сложный и динамический характер развития современной техники представляет к выпускникам особые требования. Они должны принимать самостоятельные решения при приобретении новой техники, уметь осваивать и внедрять рациональные методы эксплуатации, технического обслуживания, ремонта и хранения, а также применять на практике методы исследования. Эти требования обуславливают необходимость усиленного влияния к технической подготовке будущих агроинженеров, формирование у них профессиональной компетентности и повышения качества данного процесса. Мы живем в эпоху динамичного развития науки и техники, основой которого выступает образование. В связи с этим растет необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, настоящих профессионалов. Изменения, происходящие в последнее годы в экономической, политической и социальной жизни как внутри страны, так и в области международных отношений, обусловленным необходимостью перемен в сфере образования. Модернизация отечественного образования, его вхождение в общественное образовательное пространство выдвигает новые требования ко всем специальностям и поднимает вопросы профессиональной компетентности на одно из ведущих мест.

Ключевые слова: дисциплина, модернизация, профессиональная компетентность, пространственное мышление, наука, профессиональная деятельность, методы, формы обучения, графическая культура.

Часть системы высшего образования не может находиться в стороне от происходящих изменений, связанных с формированием новых запросов общества и государства к компетенции специалиста.

Языком техники является чертёж. Профессиональная компетентность практикуется в научно-педагогической литературе как интегративная характеристика личности, совокупность профессиональной и индивидуально-психологических качеств и свойств, обеспечивающих успешное функционирование специалиста в обществе и эффективную реализацию профессиональной деятельности. Применяя данный подход к трактовке понятия «профессиональная компетентность», следует опираться на исследование ученых, которые доказывают, что структура и содержание профессиональной компетентности специалиста определяется видами выполняемой им деятельности. Вследствие этого профессиональная компетентность и профессиональная деятельность оказывают взаимно детерминированными категориями профессиональной компетентности формирует в результате освоения конкретной профессиональной деятельности и в ее предметном поле, а содержание деятельности, в свою очередь определяет структуру и состав компетентности как комплекса профессиональных компетенций. При этом компетенция рассматривается как определенная сфера приложения знаний, умений и качеств, которые в комплексе помогают специалисту действовать в различных, новых, для него ситуациях, при осуществлении конкретного вида профессиональной деятельности [1].

Особенности графической подготовки студентов всецело зависит от требований предъявляемым к выпускникам, которые в свою очередь повышается с ростом технической оснащенности сельскохозяйственной техники, совершенствованием развития новых технологий ведения сельского хозяйственного производства. В современных научно-технических и социально-экономических условиях эти факторы и обуславливают необходимость постоянного совершенствования и форм и методов обучения, изучая характерные особенности дисциплины «Начертательной геометрии. Инженерной графики» и нахождение способов повышения качества преподавания [1,2].

На данном этапе оптимальным решением совершенствования методов преподавания «Начертательной геометрии. Инженерной графики», студентам является последовательное изучение

Начертательная геометрия – 1 семестр, Инженерная графика – 2 семестр, с помощью графической системы AutoCAD, Компас, развивает навыки пространственного воображения, обеспечивает работу над чертежом, упрощает его понимание.

Известно, что основой инженерной и компьютерной графики является начертательная геометрия, как наука, и только усвоив этот курс, зная принципы построения чертежа, можно переходить к изучению инженерной и компьютерной графики. Внедряя в обучение новые системы, формы и методы, нельзя забывать, что основываться они должны на проверенных принципах научности, наглядности, доступности, специальности, активности студента при руководящей роли преподавателя. Всего этого и можно достичь при последовательном изучении инженерной и компьютерной графики.

Использование новых технологий позволяет ускорить процесс обучения студентов, но для этого необходимо не только знать компьютер и его возможности, но также иметь высокий уровень знаний непосредственно по всем изучаемым дисциплинам. Инженерное образование предусматривает серьезную графическую подготовку будущих специалистов, качество которой призвано обеспечить такая преподаваемая в вузе дисциплина, как Начертательная геометрия, Инженерная и Компьютерная графика, которая способствует развитию пространственного, творческого и конструктивного мышления, а также воспитание профессиональной и графической культуры обучающихся студентов [2,3].

Организуя занятия со студентами, принимается во внимание не только свои дисциплины, но и задачи других предметов и в целом деятельность студентов как специалистов определенного профиля. Преимущество в осуществлении экспериментальной подготовки достигается, прежде всего, согласованностью с учебными планами и программами, но учитывая специфику будущей профессии, по завершению обучения по дисциплине студенты выполняют чертежи и схемы, напрямую связанные с их будущей профессией или специальностью. Проблемы обучения и воспитания студентов в нашей стране решаются в соответствии с общей политикой в области подготовки специалистов.

В перечне дисциплин, изучаемых студентами, входят 2 аспекта -теоретический и практический. Теория и практика должны постоянно совершенствоваться, а уровень подготовки преподавателей – непрерывно повышаться. Без изучения дисциплины начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики нельзя представить любую технику и даже простейшие детали по любым специальностям. Прямое влияние на содержание образования оказывает современная тенденция усиления взаимосвязи всех дисциплин. Даже изучая в дальнейшем дисциплины такие как физику, химию, материаловедение, нам на помощь приходит начертательная геометрия.

Доказательством многих теоретических положений начертательной геометрии и инженерной графики осуществляется посредством логических рассуждений. Графическое задание позволяет наглядно представить состояние вещества. Состав двухкомпонентной системы графически изображают с помощью отрезка состава.

Курс начертательной геометрии и инженерной графики с элементами конструирования, будет интересен и доступен студентам, когда они будут выполнять проекты зданий, сооружений, таких как – автозаправочная станция, станции технического обслуживания, и т.д. Реализация таких проектов позволит повысить не только качество графической подготовки студентов, что само по себе немаловажно, но и в целом профессиональные качества специалистов. Таким образом занятия будут способствовать логическим связям с другими учебными дисциплинами.

Основные требования к занятиям по Начертательной геометрии и Инженерной графике -выбор такого содержания учебного материала и формы организации занятия, которые бы способствовали развитию активной познавательной деятельности студентов, привлечение их к творчеству и самостоятельности в решении научных и практических задач.

Методика тактично-специальной подготовки является наиболее важной составляющей в процессе подготовки агроинженера. Внедрение этой методики в учебный процесс необходимо для последующей плодотворной-инженерной деятельности специалиста. Студенты должны всегда видеть ведущую идею курса «Начертательной геометрии. Инженерной графики, ее связь с будущей практической профессиональной деятельностью, что придает графической работе жизненный характер, утвердить необходимость овладеть опытом профессиональной деятельности, свяжет будущих специалистов с практикой в жизни.

Профессионально значимыми государственными требованиями, предъявляемыми к выпускникам Аграрных вузов, является фундаментальностью подготовки, высокая квалификация в условиях непрерывного совершенствования техники, мобильность, навыки активной творческой деятельности. Уровень и качество графического образования специалиста являются одним из показателей общепрофессиональной и специальных переподготовок агроинженеров. В современных условиях, когда рост научно-технического прогресса характеризует постоянным совершенствованием и обновлением сельскохозяйственной техники, в центре внимания находится проблема повышения качества профессиональной подготовки студентов, повышение уровня их профессиональной компетентности [2,3].

Одним из возможных путей развития компетентного подхода являются интерактивные методы обучения. В отличие, от активных методов, интерактивные ориентированные на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом на доминированной ак-

тивности студентов в процессе обучения. Преподаватель не интерактивных занятиях направляет деятельность студентов на достижение поставленных целей.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у студентов интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный выбор студентами путей и вариантов решения поставленной цели;
- обучение работать в команде;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень социальной компетентности студента.

В ходе подготовки занятий у преподавателей появляется возможность сочетать несколько методов обучения, что способствует лучшему осмыслению студентов. Такой формой является Кейс - технологии, объединяющие, в себе одновременно ролевые игры, метод проектов и ситуативный анализ.

Начертательная геометрия Инженерная графика для студентов Агроинженерного направления служит теоретическим и практическим фундаментом для изучения обучения общетехнических и специальных дисциплин. На практических занятиях используются кейс-метод при выполнении эскизов деталей, входящих в сборочную единицу, рабочих чертежей деталей по чертежу общего вида. Студенты разбиваются на группы по 3-4 человека. Задание выдается для каждой группы. В процессе выполнения эскизов или чертежей обучающие взаимодействуют как небольшое конструкторское бюро, что дает возможность всем участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия) [3].

Использование таких технологий дает положительный результат, способствует успеваемости, повышает интерес к предмету. Применение кейс – технологий, базирующейся на привлечение студентов к активному разрешению проблем. Позволяет овладеть умением быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения, научиться активно и творчески пользоваться своими знаниями, способствует развитию навыков самоорганизации деятельности, повышению уровня функциональной грамотности, формирование компетентности, направленное на достижение междисциплинарных результатов[4].

В связи с изменениями учебных планов с перестройкой учебного процесса преимущественно на самостоятельную работу, разработка дистанционного комплекса является особенно актуальным.

Значительно облегчает подачу нового материала современные мультимедийные технологии. Структура разработанного мультимедийного учебного курса содержит:

- теоретические разделы;
- практические разделы;

- элементы учебных курсов, требующие наглядной визуализации;

- элементы учебных курсов, требующей расширенной учебно– методической поддержки.

Для каждого из перечисленных элементов были определены наиболее приемлемые и эффективные мультимедийные формы: мультимедиа лекция; учебная презентация; видеоролик, демонстрирующий способы решения задач и основные приемы работы в графических программах; интерактивные методические и учебные пособия; электронные альбомы заданий и их решение; наглядные пособия в виде электронных плакатов; электронные справочники.

Все разработанные мультимедийные учебные пособия содержат иллюстрационный материал, отличающийся высокой степенью наглядности, решения геометрических задач и пошаговой инструкцией для их решения. ГОСы ставят перед преподавателем вузов сложную задачу – сформировать необходимые компетенции в условиях максимально сжатых сроков. Современная образовательная система представляет множество высокотехнологичных способов организации самостоятельной работы студентов это и дистанционные учебные курсы, электронные видео и аудио лекции, онлайн системы тестирования[5].

Современная подготовка специалистов ставит новые задачи в преподавании, а также выдвигает новые требования к конкурентоспособности выпускников на рынке труда. К таким требованиям относятся не только теоретические знания по данной дисциплине и практическое использование полученных знаний – это владение некоторыми компьютерными программами, AutoCAD, КОМПАС. К преимуществам технологий трехмерного моделирования относятся:

- улучшение зрительного восприятия,
- автоматизация и возможность изменения чертежей.

Преподавание «Начертательной геометрии. Инженерной графики» с использованием современных методов обучения существенно повышает качество образования и формирует профессиональные заключительные компетенции выпускников.

Литература

1. Захаров Ю.А. Москинов В. А. «Основы пути повышения качества высшего образования». Университетское управление: практика и анализ-2005г. №1.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975.231 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности. Москва, 2001.167 с.
4. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н. Проблемы организации и проведения предметных олимпиад в высших учебных заведениях//Эпоха науки. 2017. №12. С.212-215.
5. Фисунова Л.В., Моисеева М.Н.Формирование инженерного мышления у студентов 1 курса аг-

рарного вуза при изучении дисциплины "Начертательная геометрия и инженерная графика // Современные научно-практические решения в АПК. 2017. Часть 1. С.409-413.

6. Попова Е.В., Смирнов А.А. Инвестиции в агропромышленный комплекс // Вестник Казанского государственного аграрного университета. 2011. Т. 6. № 1 (19). С. 65-68

7. Менеджмент в агропромышленном комплексе / Мумладзе Р.Г., Семенова Е.И., Тушканов М.П., Кувшинов А.Н., Гужина Г.Н., Максимов А.Ф., Хамчиев Б.Б., Гужин А.А. Москва, 2008.

Development of professional competence of the future agricultural engineer in the study of the discipline

Moiseeva M.N., Fisunova L.V.

State agrarian university of Northern TRANS-Urals

The Complex and dynamic nature of the development of modern technology presents special requirements for graduates. They have to make independent decisions at acquisition of new equipment, to be able to master and introduce rational methods of operation, maintenance, repair and storage, to apply research methods in practice. These requirements cause the need for increased influence on the technical training of future agricultural Engineers, the formation of their professional competence and improve the quality of the process. We live in an era of dynamic development of science and technology, which is based on education. In this regard, the need for training of highly qualified professionals is growing. Changes in recent years in economic, political and social life both within the country and in international relations, due to the need for changes in the field of education. Modernization of national education, its entry into the public educational space puts forward new requirements for all specialties and raises issues of professional competence to one of the leading places.

Keywords: discipline, modernization, professional competence, spatial thinking, science, professional activity, methods, forms of education, graphic culture.

References

1. Zakharov Yu.A. Moskinov V. A. "Bases of a way of improvement of quality of the higher education". University management: practice and analysis-2005g. No. 1.
2. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, 1975.231 pages.
3. Smirnov S.D. Pedagogics and psychology of the higher education from activity to the personality. Moscow, 2001.167 pages.
4. Fisunova L.V., Moiseyeva M.N. Problems of the organization and holding the subject Olympic Games in higher educational institutions//science Era. 2017. No. 12. Page 212-215.
5. Fisunova L.V., Moiseyeva M.N. Formation of engineering thinking at students of 1 course of agrarian higher education institution when studying discipline "Descriptive geometry and engineering graphics//Modern scientific and practical decisions in agrarian and industrial complex. 2017. Chast1. Page 409-413.
6. Popova EV, Smirnov A.A. Investments in the agricultural sector // Bulletin of Kazan State Agrarian University. 2011.Vol. 6. No. 1 (19). S. 65-68
7. Management in the agro-industrial complex / Mumladze R. G., Semenova E. I., Tushkanov M. P., Kuvshinov A. N., Guzhina G. N., Maksimov A. F., Khamchiev B. B., Guzhin A.A. Moscow, 2008.

Моделирование педагогической практики будущих учителей в условиях дуального образования

Селюков Роман Викторович,

первый заместитель директора АНО ДПО «Институт проблем образовательной политики «Эврика», gvs@eureka.net.ru

В статье рассматриваются теоретические подходы к выявлению проблемы формирования оценочной компетенции в условиях дуального образования. На основе реализации таких методов, как анализ и синтез, разработана модель педагогической практики студентов - будущих учителей, которая организуется в условиях дуальной подготовки. Особенность модели заключается в нестандартных подходах к организации педагогической практики: стажировка, педагогическая проба, квалификационный экзамен в форме разработки контрольно-измерительных материалов. Базой для проведения педагогической практики выступают стажировочные площадки, которые являются местом порождения новых образовательных технологий и укладов, соответствующих современным требованиям. Формирование оценочной компетенции происходит в рамках педагогической практики в процессе решения комплекса профессиональных задач, которые генерируются студентами по результатам включенного наблюдения за реальным образовательным процессом.

Оценивание педагогических компетенций (в частности, оценочной компетенции) возможно в рамках квалификационного испытания, которое предполагает решение студентами профессиональных задач на различных уровнях: репродуктивном, исполнительском и конструктивном, что позволяет уровнево подойти к оценке профессиональных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: Оценивание, оценочная деятельность, оценочная компетенция, дуальная подготовка, стажировочная площадка, стажировка, педагогическая проба, квалификационный экзамен, контрольно-измерительные материалы.

Профессиональное педагогическое образование, выстроенное в соответствии с ФГОС нового поколения, на сегодняшний день, как показывает практика, не обеспечивает формирование ряда важнейших компетенций будущих педагогов. Одна из важнейших компетенций, которая должна быть сформирована у будущего педагога, получающего профессиональное педагогическое образование – оценочная компетенция. Формирование этой компетенции на этапе освоения профессиональных компетенций естественным образом затруднено тем, что действие оценки, являясь компонентом учебной деятельности, формируется в учебной деятельности в комплексе с другими компонентами учебной деятельности: целеполагание, моделирование, контроль. Тематический принцип построения учебных программ в школе и репродуктивный характер обучения на уровнях общего образования не позволяет в полной мере сформировать у школьников и будущих студентов педагогических вузов и колледжей учебную деятельность в целом и действие оценки, в частности. Не имея собственного опыта обучения в качестве субъекта собственной учебной деятельности, студенты педагогических вузов и колледжей зачастую не имеют объективных возможностей продуктивного формирования оценочной компетенции – одной из ключевых компетенций школьного педагога.

Для решения обозначенной проблемы нами разработана организационно-технологическая модель формирования оценочной компетентности будущего учителя в условиях дуального образования. Она представляет собой особую технологию организации и реализации педагогических практик студентов учреждений среднего профессионального образования в учреждениях общего образования, реализующих в полной мере требования ФГОС уровней общего образования. Структуру модели составляют целевой, организационный, содержательный, результативный, когнитивный компоненты. В основу модели положено понимание специфики педагогической деятельности, вытекающее из сущности системно-деятельностного подхода.

Анализ существующего опыта профессионального образования в целом и педагогических практик в частности показывает, что цель формирования оценочной компетенции не достигается только лишь через освоение методики преподавания тематического материала учебных программ по предметам [3, 5]. Только лишь знание методиче-

ских приемов и способность применять методики преподавания тематического содержания учебных предметов не обеспечивает будущему учителю возможность компетентно осуществлять оценочную деятельность в образовательном процессе [1,2,4].

Педагогическая деятельность, в современном ее понимании, включает в себя целый комплекс технологий и методик, обеспечивающих формирование у учащихся компонентов учебной деятельности непосредственно в процессе учебной деятельности на различном культурном содержании. Деятельность педагога, таким образом, сопряжена не только с оценкой образовательных результатов учащихся (предметных, метапредметных и личностных), но и с технологичным процессом организации условий, при которых учащиеся переживают становление их собственной учебной деятельности и, в частности, становление действия оценки (отделение области знания от области незнания, определение границ применения того или иного способа работы с культурным содержанием и т.д). Таким образом, освоение оценочной компетенции будущим педагогом подразумевает:

наличие у самого педагога опыта собственной учебной деятельности, сформированной учебной деятельности (и, в частности, сформированного действия оценки);

владение целым арсеналом способов оценки образовательных результатов учащихся (предметных, метапредметных, личностных);

наличие опыта применения этих способов и устойчивого ценностного отношения к процессу оценивания;

наличие опыта создания условий для постановки учащимися учебных задач и их решения в совместной или индивидуальной учебной деятельности, в процессе формирования компонентов учебной деятельности (и в частности, действия оценки).

Формирование оценочной компетенции будущего педагога в таком ее понимании подразумевает необходимость активного его включения в учебную деятельность по освоению всего комплекса компонентов, составляющих оценочную компетенцию педагога.

Это обеспечивается через формирование на основе модели дуального обучения иного подхода к организации педагогических практик студентов, который обеспечит возможность собственного целеполагания студентами при решении учебных задач, которые могут возникать у них в процессе решения проблем, возникающих в их практической деятельности в школе под руководством наставника. Педагогическая практика в этом случае становится не только (и не столько) способом получения студентом опыта применения полученных в вузе или колледже знаний и умений, сколько способом деятельного освоения содержания методик и технологий обучения. Применительно к формированию оценочной компетенции, педагогическая практика должна обеспечить ситуации не только понимания особенностей и способов оценивания

предметных, метапредметных и личностных результатов, требования к которым предъявлены в Федеральных государственных образовательных стандартах уровней общего образования, но и процесса обеспечения их достижения учащимися в учебной деятельности.

Такая модель педагогической практики, позволит будущим педагогам, во-первых, получить опыт построения собственной учебной, а во-вторых, освоить на практике рефлексивную модель педагогической деятельности.

Цель педагогической практики – создание для будущих специалистов пространства проб в учебной деятельности и профессиональной деятельности по обеспечению качества образования.

Задачи педагогической практики: создание условий для освоения студентами следующих умений:

- разрабатывать программу учебной дисциплины в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта;
- конструировать учебные задания, направленные на формирование предметных грамотностей на трех уровнях: формальном, предметном и функциональном;
- создавать и использовать контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценивать предметные грамотности учащихся на трех уровнях: формальном, предметном и функциональном;
- создавать и использовать контрольно - измерительные материалы, позволяющие оценивать метапредметные умения учащихся;
- создавать и использовать контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценить индивидуальное продвижение учащихся;
- разрабатывать оценочные процедуры, позволяющие диагностировать метапредметные умения и личностные достижения учащихся.

Требования к содержанию практик, организуемых учреждениями среднего профессионального образования:

1) Обеспечение перспективного характера практики

Педагогическая практика должна создать для студентов пространство профессиональной педагогической пробы в новом, становящемся образовании, соответствующем требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов уровней общего образования. Местами организации педагогических практик студентов должны становиться общеобразовательные организации, в которых образовательный процесс выстроен в системно-деятельностном подходе и обеспечивается формирование учебной деятельности учащихся. В масштабе субъекта Российской Федерации такие школы могут быть объединены в сеть школ – баз практики педагогических колледжей и вузов. Погружение студентов в образовательную деятельность этих образовательных организаций позволит обеспечить им получение опыта профессиональной деятельности с выполнением требований фе-

деральных государственных образовательных стандартов общего образования при сопровождении наставников – действующих учителей общеобразовательных организаций и кураторстве педагогов колледжей, осуществляющих тьюторское сопровождение студентов в рамках педагогической практики, организовывающих рефлексию студентов при практическом освоении ими педагогических технологий и планировании ими теоретической подготовки (в режиме самоподготовки или в рамках образовательной программы вуза или колледжа).

2) Обеспечение компетентно – ориентированного характера практики. Практика направлена на развитие оценочной компетентности, позволяющей не столько применять готовые методики работы, сколько решать профессиональные задачи:

- обеспечивать проектирование комплекса учебных задач, решаемых в рамках школьной учебной дисциплины и на его основе разработку программы учебной дисциплины в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта;

- разрабатывать комплекс заданий, направленных на обеспечение самостоятельного выхода учащихся на постановку учебной задачи, моделирование, контроль и оценку;

- разрабатывать оценочные образовательные форматы, обеспечивающие оценку предметных и метапредметных результатов обучающихся непосредственно в деятельности и по результатам деятельности;

- разрабатывать оценочные средства для уровневого оценивания предметных результатов учащихся;

- разрабатывать оценочные средства для формирующего оценивания результатов учебной деятельности учащихся;

- разрабатывать оценочные образовательные форматы и средства для оценивания метапредметных и личностных результатов учащихся;

- осуществлять анализ результатов оценивания и обеспечивать коррекцию комплекса учебных задач и учебных программ по учебным дисциплинам;

- формировать проектные и учебные задачи для себя для решения профессиональных проблем и затруднений, возникающих в ходе педагогической деятельности, осуществлять решение этих задач и оценивать эффективность найденных решений профессиональных проблем и затруднений.

Умения, необходимые для решения этих профессиональных задач, представляют собой основу оценочной компетентности педагога как пользователя учебно-методического инструментария (учебных программ, заданий, оценочных процедур, включая оценочные материалы) и разработчика учебно-методического инструментария (учебных программ, заданий, оценочных процедур, включая оценочные материалы).

Решение профессиональных задач таких типов позволяет уйти при подготовке студентов от нор-

мативной модели обучения к рефлексивной. Необходимо отметить, что решение каждой из представленных профессиональных задач выстраивается в соответствии со структурой учебной деятельностью: обнаружение проблемы, постановка собственной задачи, поиск и оформление способа решения задачи, проверка работоспособности и качества работы полученного способа решения проблемы, оценка границ применимости полученного способа, оценка умений применять полученный способ. Таким образом, в процессе решения профессиональных задач студенты получают еще и собственный опыт учебной и проектной деятельности, что, в частности, обеспечивает и становление их собственного действия оценки.

Решение каждого типа выше представленных профессиональных задач подразумевает единую организационно-содержательную схему деятельности:

- включенное наблюдение деятельности детей (или совместной детско-взрослой деятельности) в различных организационных формах (урок, мероприятие, событие и т.д.),

- рефлексия деятельности, фиксация проблемы, формулирование учебно-практической задачи;

- работа с вспомогательными материалами, подобранными к выбранной учебно-практической задаче;

- пробное профессиональное действие в контексте решаемой учебно-практической задачи;

- рефлексия результатов пробных действий.

В рамках решения профессиональных задач каждый студент постоянно осваивает позицию пользователя и разработчика образовательного контента. Обе позиции подразумевают рефлексивное отношение к культурному содержанию, рассматриваемому в контексте решения профессиональной задачи. Даже на репродуктивном уровне использования образовательного контента студент вынужден оценивать, насколько тот или иной контент обладает ключевыми характеристиками, обеспечивающими успешное решение профессиональной задачи.

Важную роль в организации педагогической практики играет обеспечение организации совместной деятельности студентов (формирование коллективного субъекта учебной деятельности). Это обеспечивает возможность формирование того или иного учебного действия студента через разворачивание этого действия сначала во внешнем плане (по отношению к другим людям), а затем переводить его во внутренний план.

3) Требования к содержанию основного этапа практики.

Основной этап педагогической практики должен включать в себя четыре блока профессиональных задач:

- организация учебной деятельности учащихся в разных возрастах и на различном предметном содержании учебных предметов;

- оценочная деятельность педагогов в отношении образовательных результатов учащихся, а

также оценка учащихся в качестве субъектов учебной деятельности;

-разработка и применение на практике различных оценочных процедур и оценочных образовательных форматов с детьми различного возраста в различные периоды их обучения в течение года;

-разработка и апробация на практике учебных программ курсов (модулей), учебных заданий, оценочных инструментов.

Основной этап педагогической практики должен включать два этапа: очно-заочный и очный. В рамках очно-заочного этапа основными организационными формами деятельности студентов на педагогической практике становятся включенное наблюдение и пробное действие. В рамках очного этапа педагогической практики студенты работают непосредственно с группой детей и самостоятельно (при тьюторском сопровождении преподавателей колледжа или вуза, сопровождающих практику и наставника – школьного учителя) решают в текущем режиме весь комплекс профессиональных задач.

4) Обеспечение уровневого характера освоения профессиональных умений. При освоении каждого профессионального умения студентам предлагаются задачи разных уровней: репродуктивного, пользовательского, конструктивного (разработка заданий, оценочных процедур, включая КИМ, учебных программ). Задачи разных уровней соответствуют уровням освоения умений.

Задачи репродуктивного уровня подразумевают возможность будущим учителям сравнивать культурные тексты (в широком смысле) по ключевым признакам отличать «правильное» и «не правильное», «эффективное» и «не эффективное». Например, работая на этом уровне, будущий учитель в состоянии из двух предложенных вариантов программ выбрать ту, которая максимально соответствует логике восхождения от абстрактного к конкретному и потенциально может быть реализована с максимально эффективным разворачиванием учебной деятельности.

Задачи исполнительского уровня подразумевают возможность рефлексивно отнестись к культурному тексту (в широком смысле) и реализовать его основные замыслы на практике. Например, работая на этом уровне, студент в состоянии реализовать основные замыслы имеющейся у него учебной программы, оценить точность и эффективность реализации им учебной программы относительно ключевых ее замыслов.

Задачи конструктивного уровня позволяют студентам включиться в проектирование своего текста (в широком смысле) и способность оценить его по ключевым характеристикам, зафиксированным на этапе целеполагания. Например, работая на этом уровне, студент разрабатывает собственные учебные программы, логика разворачивания которой позволяет обеспечить формирование учебной деятельности учащихся на конкретном предметном содержании.

Уровневый характер освоения профессиональных умений позволяет выстроить и уровневое

оценивание профессиональных компетенций педагога (в частности, оценочной компетенции), что может быть реализовано через квалификационное испытание, на котором будущий педагог решает профессиональные задачи, выбирая самостоятельно их уровень (репродуктивный, исполнительский, конструктивный), тем самым демонстрируя соответствующий уровень профессиональных умений.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что предложенная модель педагогической практики в условиях дуальной подготовки способствует повышению эффективности процесса формирования оценочной компетенции будущих педагогов.

Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.

2. Заир Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – 234 с.

3. Н. А. Заруба, Э. Э. Кожевникова Модель развития оценочной компетентности учителей в системе повышения квалификации как фактор сохранения здоровья школьников- Вестник КЕМГУКИ, 2012., №21, с. 159-169

4. Фомицкая, Г.Н. Практика выработки критериев оценки качества образования в национальных образовательных системах - Вестник БГУ. Серия Педагогика. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. С. 41-45

5. Шамова Т. И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: учеб. пособие / Т. И. Шамова, С. Н. Белова, И. В. Ильина и др. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.

6. Куксин И.Н. Проблемные аспекты, влияющие на качество современного профессионального юридического образования // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 74-77.

Modeling pedagogical practice of future teachers in conditions of dual education

Seliukov R.V.

Institute for Educational Policy Problems "Eureka"

The article considers theoretical approaches to identifying the problem of formation of evaluation competence in conditions of dual education. Based on the implementation of such methods as analysis and synthesis, a model of pedagogical practice of students - future teachers is developed, which is organized in conditions of dual training. The peculiarity of the model lies in non-standard approaches to the organization of pedagogical practice: internship, pedagogical examination, qualification examination in the form of development of control and measuring materials. The basis for conducting pedagogical practice are internships, which are the place of generation of new educational technologies and ways that meet modern requirements. Formation of evaluative competence occurs within the framework of pedagogical practice in the process of solving a set of professional tasks that are generated by students based on the results of included monitoring of the real educational process.

Evaluation of pedagogical competences (in particular, evaluation competence) is possible within the framework of a qualification test, which presupposes students' solution of professional tasks at various levels: reproductive, performing and constructive, which allows the level to approach the assessment of the professional competencies of future educators.

Keywords: Evaluation, appraisal activity, evaluation competence, dual training, internship, internship, pedagogical test,

qualification examination, control and measuring materials.

References

1. Bepalko V.P. The terms of pedagogical technology. - M.: Pedagogika, 1989. - 168 p.
2. Zair E. Beck. Fundamentals of pedagogical design. - St. Petersburg, 1995. - 234 p.
3. N.A. Zaruba, E. E. Kozhevnikova Model of development of evaluative competence of teachers in the system of advanced training as a factor of preserving the health of schoolchildren - Bulletin of KemGUKI, 2012., No.21, p. 159-169
4. Fomitskaya, G.N. The practice of developing criteria for assessing the quality of education in national educational systems - Vestnik BSU. Series of Pedagogy. - Ulan-Ude: Buryat Publishing House. state. University, 2010. P. 41-45
5. Shamova T. I. Modern means of assessing the results of schooling in school: Textbook. manual / T.I. Shamova, S.N. Belova, I.V. Il'ina, etc. - Moscow: The Pedagogical Society of Russia, 2007. - 192 p.
6. Kuksin I.N. Problematic aspects affecting the quality of modern professional legal education // Values and meanings. 2014. No. 2 (30). S. 74-77.

Технология подготовки конспекта урока в современной образовательной среде (программа опытного обучения)

Серёгина Олеся Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», serginaos@mail.ru

В современной системе образования особое внимание уделяется технологическому подходу в профессиональной подготовке урока, который направлен на реализацию в практической деятельности различных научных идей и положений. Важно профессионально грамотно его спроектировать, чтобы гарантированно получить требуемые планируемые результаты.

В настоящей статье представлена технология организации работы с формированием конспекта урока, который выступает как жанр, обладающим сценическим характером, на основе которого в конкретной учебно - речевой ситуации будет развернут педагогический полилог, реализуемый в виде урока, рассматривается программа опытного обучения студентов педагогических вузов по его подготовке. Анализируются лингвистическая, психолого - педагогическая, психолингвистическая основы технологии составления конспекта урока, указываются методическое обеспечение и дидактическая база. В программе содержатся задания, составленные с учетом базовых умений студентов и соответствующие их уровню лингвистических, методических, педагогических, психологических знаний. Рассматриваются различные группы коммуникативных заданий: аналитические, аналитико-конструктивные, творческие. Выделяются этапы проведения программы опытного обучения (риторический, методический, практический), дается их развернутая характеристика. В целостной системе предложена тематика всех аудиторных учебных занятий со студентами, в каждом из которых определены опорные и формируемые понятия и коммуникативные умения, методы и приемы обучения, средства обучения и оборудование. Акцентируется внимание на таких положениях, как развитие в современных образовательных программ педагогических Вузов необходимо включать данные о жанровых особенностях конспектов уроков, будущие педагоги должны обладать компетенцией по формированию комплекса заданий, основанных на построении, анализе и совершенствовании схем и других элементов дидактического обеспечения процесса школьного обучения. Предлагаемая технология позволяет сформировать такую компетенцию посредством усвоения алгоритма формирования конспекта урока, узнать о его риторическом обеспечении, исследовать возможности их наглядного (графического) оформления, что должно стать причиной эффективной речевой реализации конспекта урока в условиях современной школы.

Ключевые слова: педагогические вузы, конспект урока, школьный урок, компетентность учителя, педагогические условия.

Введение

Необходимость создания конспекта урока в современной образовательной среде является одним из ключевых аспектов деятельности учителя. Разработанная программа опытного обучения студентов по составлению конспекта урока как речевого произведения позволяет профессионально грамотно решать вопросы подготовки кадров в отечественных педагогических вузах.

Необходимость исследования проблем с разных точек зрения, связанных с методическим и инструментальным обеспечением подготовки конспекта школьного урока, стала возможной в результате обобщения и систематизации современных научных исследований в самых различных предметных областях, а также практики анализа значительного количества конспектов уроков, размещенных в различных источниках, а также применяемых в практике педагогической деятельности школьных учителей.

Лингвистической основой предлагаемой автором технологии новаторского практикоориентированного обучения стали новые научные положения о такой педагогической категории как конспект урока можно определить как коммуникативный феномен, определяющих его профессионализм и компетентность. При этом фактически конспект урока по мнению автора является отдельным видом вторичного (репродуктивного) имплицитного текста. Следует отметить, что эти признаки текста позволяют эффективное использование только в тех условиях, когда на их основе в дальнейшем компилируется полилог, стиливое разнообразие которого определяется

Стиливое разнообразие конспекта урока основано на анализе:

- текста и классификации его к определенной категории;

- жанра конспекта урока, направленного на решение поставленной задачи; адресностью в трех иерархических уровнях, где в качестве адресатов конспекта урока выступают как непосредственно педагог, так и обучающиеся, администрация образовательного учреждения и органы образования).

Описанная иерархическая структура обладает точно определенными слоями системы, вертикальные связи между как отдельные жанры: определение методического обеспечения реализации подготовки к определенному уроку и самоанализ

методического обеспечения его реализации в образовательном процессе.

При этом сам конспект урока, согласно современной практике, формируется посредством ряда источников, которые соединяются в композиции урока на базе текстовой связи; которая может реализовываться посредством графического текста, так и более сложного креолизованного текста, где основное содержание определяется посредством набора последовательности применяемых инструментов визуализации информации и данных в виде таблиц, рисунков, схем, различных видов иконографии.

Данный вид конспекта урока может быть выражен в виде особенного жанра профессиональной речи учителя, который состоит из основных разновидностей педагогических высказываний: а) объяснительный монолог; б) диалоги и полилоги. В данных диалогах и полилогах заключена определенная жанровая категория, определяемая на основании графической составляющей и реализуемых как конспект реализуемый как план, конспект, таблица, последовательность, схема.

Психолого-педагогической и психолингвистической основой инструментального обеспечения практического обучения определяются следующим: данные о конспекте урока как инструмента подготовительной деятельности, методики конспектирования.

Указанный вид деятельности формируется посредством набора знаний и умений, ключевым из которых является способность компилировать ключевую информацию, выявлять характеристики текстового материала посредством определенного набора инструментов и методов, ключевым из которых является сжатие информации представление ее в виде графического материала, характеризующегося посредством иконографии и характеризует процесс сокращения, адаптирования разработанных учителем учебно-научного материала к педагогическим условиям формируемого конспекта урока.

Методическое обеспечение реализуется обеспечения преподавания учебных дисциплин в разрезе профиля программы обучения, формирующейся в практике преподавания их в ВУЗе.

Характеристики предлагаемой автором программы новаторского обучения подготовки конспекта урока определяются следующим. В первую очередь в данной программе применяются известные в современной педагогической науке и практики принципы дидактики обучения, а также наглядности излагаемого материала. Также, предлагаемая программа основывается на необходимости получения навыков и знаний, связанных с коммуникативными умениями студентов педагогических вузов. Указанные ограничения определяются следующим: недостаточной сформированностью навыков иметь возможности планирования речевых действий педагога и обучающихся; выявлять соответствующие языковые инструменты, позволяющие провести соответствующие задания в рамках конспекта урока; сформулировать алгоритм выполнения задания инструкцию реализации

задания; проводить сжатие дидактических единиц курса обучения. Таким образом, предлагаемая автором опытного обучения включает различные виды коммуникативных целей: а) анализ текста или его фрагмента; б) редактирование текста; в) формирование нового текста.

Дидактическую основу предлагаемого подхода к обучению было сформировано посредством: а) эталонных образцов литературы; б) изложение посредством средств стенографирования, аудио- и видеофиксации эффективно проведенных уроков русского языка, литературы, риторики, сформированные в рамках системы общего образования; в) графические материалы, реализованные в рамках схемы и таблицы систематизирующего характера.

На практике предлагаемое автором новаторское обучение реализовывалось посредством следующего алгоритма. На первом этапе происходит преподавание как текста, относящегося к сценарному жанру, что заключалось в необходимости выбора языковых средств; анализе способов речевого общения; формирования плана высказывания учителя, реализации инструментов сжатия информации и данных. Предлагаемым автором план обучения должен включать в себя следующее 8 аудиторных часов работы в процессе которых формируются навыки и знания студентов.

Методический этап автором предлагаемой программы базируется на формировании компетенций, сформированных в курсе теории и методики обучения систематизируются методические составляющие конспекта урока как определенного профессионального высказывания, формируется ряд моделей конспекта урока; в то же время будущие педагоги выявляют жанровые характеристики конспектов уроков в области графического оформления. Предположительный срок обучения данному этапу составляет 6 аудиторных часов. На *завершающем этапе* в процессе предметной педагогической практики реализуются компетенции, освоенные на последующих этапах образовательного процесса.

Ключевая цель проведения занятий заключалась в необходимости научить будущих школьных учителей формировать на отдельные темы конспекты уроков как необходимый репродуктивный жанр имеющий сценарный характер, в базе которого в определенной образовательно-речевых условий будет сформирован и реализован урок в форме педагогического полилога. Для реализации предлагаемой автором новаторской программы реализации педагогического процесса применять такие инструменты и методы, реализуемые в следующих формах как: выступление преподавателя, проявляемое в различных формах.

Следовательно, предлагаемая автором программа станет элементом для формирования у будущих учителей заинтересованность в развитии навыков и компетенций в педагогической деятельности в области предварительной подготовки к уроку, сократить трудозатраты и увеличить скорость подготовки к уроку, обрести творческий подход к сложившимся традициям и инструментам, сформировать на достаточном уровне базовые

коммуникативные умения, а также создать развитую профессиональную методическую компетенцию у студентов педагогических вузов.

Программа новаторского формирования компетенции подготовки к самостоятельному созданию конспекта урока

Программа новаторского формирования компетенции подготовки к самостоятельному созданию будущими педагогами конспектов уроков как реализации коммуникаций в профессиональной образовательной деятельности учителя сформирована в определенной системе и включает изложенную тематику реализуемых педагогом аудиторных учебных занятий с будущими педагогами, в каждом из которых выявлены базовые и самостоятельно формируемые понятия и коммуникативные умения, инструменты и методу образования, методически инструментальное обучения и применяемое оборудование.

Занятие 1

Тема: «Жанровое разнообразие конспекта урока».

Ключевые понятия: планирование учебной деятельности; профессиональная речь учителя и ее жанры.

Формируемые категории: конспект урока, вариация конспектов уроков.

Формируемые умения и навыки: умение определять ключевые характеристики и анализировать конспект урока.

Методы и приемы обучения. Вводное слово содержит значимость темы, обоснование значимости научного материала при подготовке к уроку. *Беседа на основе анализа инструментов видео фиксации* с целью оказания помощи студентам по осознанию подготовки конспектов уроков. *Анализ схем* с целью определить место конспекта урока. *Анализ образцов* для выявления отличительных особенностей элементов конспекта урока. *Комментирующее слово* преподавателя о различных видах конспектов уроков. *Анализ фактически реализованных в практике педагогической деятельности конспектов уроков* с целью формирования жанровых признаков конспекта урока как профессионального речевого произведения. *Беседа обобщающего характера* с целью получения обратной связи.

Технические средства обучения (видео- и аудиоаппаратура).

Домашнее задание: письменно и вербально охарактеризовать один авторский конспект урока.

Занятие 2

Тема: «Совершенствование подготовки к уроку».

Определение понятия «конспект урока» в риторике. Коммуникативные действия учителя на предтекстовом этапе проведения урока. Представление о структуре элемента конспекта урока. Педагогические постановочные ремарки в конспекте.

Опорные понятия: сильные позиции текста: тема, основная мысль, заголовок, опорные слова и др.; жанры профессиональных высказываний; пе-

дагогические монологи и диалоги; установки на виды речевой деятельности.

Формируемые понятия: заголовок конспекта урока (тематический, смысловой); задачи (интенции) урока (педагогические, коммуникативные); структура и композиция конспекта урока; языковые особенности фрагмента конспекта урока.

Формируемые коммуникативные умения: умение формулировать тематический и смысловой заголовок; педагогические и коммуникативные задачи элемента конспекта урока; умение выявлять результативные средства для формирования элемента конспекта урока как речевого произведения; умение трансформировать дидактические элементы и методические рекомендации в элемент конспекта урока.

Методы и приемы обучения. Вводное слово преподавателя с целью формирования знаний студентов об особенностях конспекта урока, сообщения им задач и этапов работы. *Анализ формулировок конспекта урока* с целью установить специфику конспекта урока как коммуникативного феномена. *Репродуктивная беседа* о представлениях будущих педагогов о конспекте урока. *Педагогический эксперимент* с целью понимания того, что учебно-методический материал в элементе конспекта урока выявляется в системе с применением определенных языковых конструкций. *Выполнение системы заданий* для формирования элемента конспекта урока для выявления его коммуникативной базы. *Сообщающее слово учителя* о значимости коммуникативных интенций. *Сопоставительный анализ видеофрагментов и конспектов уроков русского языка, проведение ролевой игры* с целью формированию навыков по определению коммуникативных задач. *Анализ схемы* для разграничения педагогических и коммуникативных задач. *Анализ образца* с целью определения языковых конструкций.

Средства обучения и оборудование. *Видеофрагменты и эталонные образцы конспектов уроков* по предмету русский язык по темам: «Состав слова», «Предложения с обращениями», «Однокоренные слова и формы одного и того же слова». *Схема* «Коммуникативные задачи фрагмента конспекта урока».

Домашнее задание: составить элемент конспекта урока по определенному предмету на выбранную преподавателем тему.

Занятие 3

Тема: «Методики сжатия текста»

Условия наиболее целесообразного использования сжатого конспекта урока. Свертывание/развертывание коммуникативно-методической информации в элементе конспекта урока. Редактирование исходного фрагмента конспекта урока.

Опорные понятия: способы компрессии текстовой информации, план текста, редактирование текста, приемы редактирования.

Формируемые понятия: сжатый конспект урока, приемы редактирования сжатого конспекта урока.

Формируемые коммуникативные умения: умение вычленять главное (существенное) в анализируемых источниках и редактировать фрагмент конспекта урока, а также проводить сжатие учебно-научной информации, в том числе на основании элементов видеозаписи.

Методы и приемы обучения. Вводное слово преподавателя: формулировка целей и задач практического занятия; ключевые показатели основных этапов занятия; выявление знаний и навыков студентов об инструментах и методах сжатия текстовой информации, а том числе по отношению к конспекту урока. *Репродуктивная беседа* об инструментах и методах сжатия текстового материала. *Анализ фрагментов видеозаписи уроков* для формирования сжатого элемента конспекта урока. *Выполнение совокупности заданий* для сокращения информации и данных в элементе конспекта урока. *Сообщающее слово* преподавателя о способах сжатия информации и данных. *Анализ фрагмента видеозаписи урока* и его сопоставление с фрагментом развернутого конспекта урока по одноименной теме. *Проблемная беседа* выявление смысловых различий между текстом до и после сжатия. Проведение *редактирования* элемента конспекта урока до сжатия для формирования и закрепления навыков сжатия текста.

Средства обучения и оборудование. *Видеофрагмент* урока русского языка. *Таблица для сопоставления результатов сжатия информации.* *Набор цветных маркеров.* *Технические средства обучения* камера и диктофон.

Домашнее задание: преобразовать фрагмент методических рекомендаций к уроку во фрагмент сжатого конспекта урока.

Занятие 4

Тема: «Подготовка к уроку посредством конспекта урока»

Контрольно-проверочное занятие.

Опорные понятия: речевой жанр, планирование учебной деятельности: тема, ключевая мысль, установки на виды речевой деятельности; способы компрессии текстовой информации; план текста; редактирование текста; приемы редактирования.

Формируемые понятия: конспект урока как профессиональное поликодовое высказывание.

Формируемые коммуникативные умения: умение выделять (создавать) стили профессиональных высказываний в элементе конспекта урока; навыки формировать элемент конспекта урока как возможного исполнителя, постановочные ремарки; подготовка «партитуры» произнесения; умение реализовать и анализировать созданный фрагмент конспекта урока как профессиональное высказывание в сопоставлении с предложенным фрагментом урока.

Методы и приемы обучения. Вводное слово преподавателя о повторительно-обобщающем характере сегодняшнего занятия. *Сообщающее слово* преподавателя с целью определения жанровой принадлежности профессиональных высказываний во фрагменте конспекта урока. *Ролевая игра*

для систематизации теоретических сведений конспекта урока. *Репродуктивная беседа* для определения языковых конструкций, позволяющих ввести жанры профессиональных высказываний в элемент конспекта урока. *Обобщающее слово* преподавателя о необходимости последовательной фиксации учебно - речевой информации во фрагменте конспекта урока. *Просмотр видеосюжета, создание на его основе элементов конспекта урока.* *Анализ элемента конспекта урока* с целью определения его специфики как профессионального высказывания.

Средства обучения и оборудование. *Видеофрагмент урока* русского языка *Фрагменты конспектов уроков* по темам: «Путешествие в страну Комплиментария», «Правописание О – Ё после шипящих в корне слова», «Подготовка к сочинению-описанию по музыкальным впечатлениям»,. *Технические средства обучения* (видео- и аудиоаппаратура).

Итоговое задание I этапа опытного обучения: в рамках педагогической практики по сформировать элемент конспекта урока в составе проектной группы из 3-х студентов.

Занятие 5

Тема: «особенности подготовки конспекта урока»

Конспект урока как часть системы речевой и методической подготовки учителя - словесника. Последовательность работы по созданию конспекта урока. Формирование плана учебного текста и таких видов учебного конспекта как план, таблица и схема. Характеристика жанровых разновидностей конспектов уроков. Структура конспекта урока как речевого произведения.

Ключевые понятия: этапы речевой деятельности, учебно - методической деятельности, планирования профессиональной деятельности педагога, методы и приемы обучения, тип урока, этапы урока.

Формируемые понятия: речевые действия учителя при подготовке конспекта урока, методические действия учителя при подготовке конспекта урока.

Формируемые коммуникативные умения: умение разграничивать риторические и педагогические действия, умение создавать конспект - таблицу урока.

Методы и приемы обучения. Вводное слово преподавателя о речевых и методических компонентах конспекта урока. *Репродуктивная беседа* повторительного характера о видах учебно-методического планирования деятельности педагога. *Сопоставление этапов речевой деятельности и этапов учебно-методической деятельности* с целью определения сходства и различия. *Сообщающее слово* преподавателя о необходимости эффективно организовать процесс подготовки и проведения учебных занятий. *Анализ схемы* с целью выявления методических и риторических составляющих. *Комментирующее слово* преподавателя с целью характеристики методических

источников, которыми пользуется учитель при создании конспекта урока, их языкового оформления в данном речевом произведении. *Анализ памятки* для разграничения речевых и учебно – методических действий учителя при подготовке конспекта урока. *Анализ плана учебного текста и конспекта - плана* с целью выявления их общих и отличительных признаков. *Анализ таблицы* с целью знакомства с разновидностями конспектов уроков, различными по графическому оформлению. *Анализ конспекта - плана и конспекта - таблицы* с целью выявления и разграничения методических составляющих особенностей. *Анализ конспекта урока* с целью изучения его структуры.

Технические средства обучения - видекамера и диктофон.

Домашнее задание: создать конспект урока в виде таблицы для любой темы школьного курса русского языка за 5-й класс.

Занятие 6

Тема: «Конспект - схема урока» (специфика создания конспекта - схемы урока).

Место конспекта - схемы урока в системе подготовки учителей. Особенности создания конспекта - схемы урока. Освоение системы инструментов создания конспекты - схемы урока. Значимость цветового оформления конспекта - схемы урока.

Опорные понятия: жанровые разновидности конспектов уроков по графической оформленности, монокодовый (поликодовый) текст, компрессия коммуникативной-методической информации.

Формируемые понятия: опорный конспект как поликодовый текст, опорные сигналы в конспекте – схеме урока, графическая форма конспекта - схемы урока.

Формируемые коммуникативные умения: умение пользоваться приемами трансформации учебно-методической информации, умение кодировать и располагать учебно - методический материал в конспекте - схеме урока.

Методические основы обучения. *Предварительная речь* о значимости навыков построения конспекта урока и определение целей создания конспекта урока (с привлечением сведений о монокодовых и поликодовых текстах). *Анализ видеотрегментов* для сопоставления уроков. *Сообщающее слово* о формировании и применении опорных конспектах. *Анализ схемы* с целью выявления последовательности выполнения действий учителя, составителя конспекта - схемы. *Анализ конспектов – схем уроков, подготовленных учителями - практиками.* *Определение раскраски конспекта - схемы.* *Резюмирующая беседа и обратная связь.*

Средства обучения и оборудование. *Видеотрегменты уроков* русского языка *Листы бумаги, ножницы.* *Технические средства обучения* видекамера.

Домашнее задание: составить конспект - схему урока на материале параграфа учебника русского языка (5 класс) под ред. М.Т.Баранова, Т.А. Ладыженской и др. и соответствующих методических рекомендаций тех же авторов.

Занятие 7

Тема: «Создание конспекта урока»

Контрольно-проверочное занятие.

Опорные понятия: этапы речевой деятельности, этапы учебно-методической деятельности, виды учебно-методического планирования профессиональной деятельности педагога, конспект урока как профессиональное высказывание, методы и приемы обучения, тип урока, этапы урока, жанровые разновидности конспектов уроков по графической оформленности, монокодовый (поликодовый) текст, компрессия коммуникативно-методической информации.

Формируемые понятия: речевая реализация конспекта - схемы урока, учебно - методическая тетрадь педагога.

Формируемые коммуникативные умения: умение самостоятельно создавать конспект - схему урока, умение декодировать опорные сигналы (создавать на их основе вербальный полилог – урок), умение анализировать созданный конспект - схему урока и его речевую реализацию, умение корректировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения.

Методы и приемы обучения. *Вводное слово* преподавателя: формулировка задач занятия, актуализация знаний студентов об особенностях создания конспекта - схемы. *Репродуктивная беседа* с целью выявления трудностей в процессе самостоятельной подготовки конспекта - схемы. *Сообщающее слово* преподавателя об условиях проведения *ролевой игры.* *Анализ составленных студентами самостоятельно конспектов - схем с опорным конспектом, предлагаемым в методическом пособии,* с целью определения их общих и отличительных признаков. *Анализ памятки* с целью расширения перечня опорных сигналов, которыми можно воспользоваться при создании конспекта - схемы. *Анализ памятки* с целью упорядочить сведения, полученные на I и II этапах опытного обучения.

Применяемые в программе методы и инструменты обучения и оборудование. *Опорные конспекты уроков* русского языка, сформированные студентами, по любой из данных тем: «Правописание гласных в падежных окончаниях существительных в единственном числе». *Памятки:* «Система условных обозначений в конспекте урока», «Структура оформления учебно-методической тетради педагога с конспектами уроков». *Маркеры для доски разных цветов.* *Технические средства обучения* (аудиоаппаратура).

Домашнее задание: необходимо составить конспект урока на любую перечисленных тем: «Имя существительное как часть речи», «Местоимение как часть речи», «Служебные части речи». Конспект необходимо представить письменно, а также вербализировать его.

Заключение

Дополнение методики построения образовательного процесса позволит расширить методологию планирования педагогической деятельности, и станет стимулом к повышению применения науч-

ных положений в профессиональной деятельности педагога.

Также обогащаются знания будущих педагогов об учебной роли в процессе конспектирования, а также сжатия информации. В рамках проведения работы данного профессионального высказывания у студентов педагогических ВУЗов создается культура формирования навыков учебно-методической тетради в рамках создания конспектов уроков.

Работа в рамках реализации компетенции по осуществлению навыков при создании конспекта урока расширила словарно-речевой запас студентов; стала причиной обеспечения запоминания инновационных, педагогически важных конструкций, методов, инструментов и жанров профессиональной педагогической речи.

Общие дидактические достижения программы предлагаемого обучения заключаются в постепенном увеличении важности интереса к подготовительной деятельности в работе учителя, компетенции использовать при подготовке образовательного процесса значительную вариацию жанровых форм конспектов уроков, позволяющие расширить возможности по формированию на уроке эффективного общения участников образовательного процесса.

Литература

1. Байбородова Л.В. Педагогические технологии. Проектирование и программирование. М.: Юрайт, 2018. – 219 с.
2. Вострикова Т.И. Конспект урока русского языка: коммуникативная составляющая // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методология, теория и практика». 2015. С. 106-109.
3. Десяева Н.Д. Коммуникативно-познавательная компетенция и научно-популярный текст как средство ее формирования в школе // Вестник государственного университета управления. 2015. №1. С. 295-299.
4. Калмыкова Н.В., Петряева С.Ф. Опорный конспект как один из способов представления учебной информации // Молодой ученый. 2015. № 11.1. С. 53-58.
5. Кузнецова Н.В., Белоглазова Е.В. Подготовка будущего учителя к проектированию современного урока. Монография. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, 2016. 252 с.
6. Плаксина И.В. Интерактивные образовательные технологии. М.: Юрайт, 2018. 151 с.
7. Русских Г.А. Подготовка учителя – предметника к оценке достижения планируемых результатов // Сборник «Оценка достижения планируемых результатов». Киров, 2016. С. 4-21.
8. Русских Г.А. Подготовка учителя к моделированию современного урока // Педагогическое искусство. 2017. №2(2). С. 54-61.
9. Серёгина О.С. Особенности речевой реализации конспекта в виде урока // Приволжский научный вестник. 2014. №11-1(39). С. 99-103.
10. Серёгина О.С. Современный подход к разработке и реализации урока на компетентностной

основе // Педагогический журнал. 2018. Т8. №1А. С. 37-45.

11. Степанова М.И. Как организовать подготовку к урокам // Народное образование. 2010. №6. С. 221-225.

The technology of preparation of the lesson in a modern educational environment (an experienced training program) Seryogina O.S.

The Kemerovo state university

In the modern education system, special attention is paid to the technological approach in the vocational training of the lesson, which is aimed at the implementation in practice of various scientific ideas and statements. It is important to design it competently to ensure the required planned results. This article presents the technology for organizing the work with the lesson summary as a professionally significant reproductive genre of scenario character, based on which a pedagogical polylogue - a lesson will be developed in a specific educational and speech situation, a program of experienced teaching of students of pedagogical universities on its preparation is being considered. The linguistic, psychological - pedagogical, psycholinguistic foundations of technology for drawing up the lesson summary are analyzed, methodological support and didactic basis are indicated. The program contains the tasks created by taking into account the basic skills of students and relevant to their level of linguistic, methodological, pedagogical and psychological knowledge. Various groups of communicative tasks are considered: analytical, analytical and constructive, creative. Stand out stages of the experiential learning program (rhetorical, methodical, practical), given their detailed characteristics. In the holistic system, the theme of all classroom teaching sessions with students is proposed, each of which are defined and generated support concepts and communication skills, methods and techniques of teaching, learning tools and equipment. Focuses on the fact that the program of university teacher training should include information about the genre specificity of summary, students must perform system tasks related to the analysis, transformation and creation of charts, tables, memos, summaries of real lessons teachers - practitioners and other teaching materials. This technology allows you to learn the sequence of creating a lesson summary, get an idea of its rhetorical components, consider varieties of graphic design, which contributes to the successful implementation of the speech in the classroom.

Keywords: pedagogical universities, the summary of the lesson, the school lesson, the competence of the teacher, the pedagogical conditions.

References

1. Bayborodova L.V. Pedagogical technologies. Design and programming. M.: Юрайт, 2018. – 219 pages.
2. Vostrikova T.I. Abstract of a lesson of Russian: communicative component//Collection of articles of the International scientific and practical conference "Psychology and pedagogics: methodology, theory and practice". 2015. Page 106-109.
3. Desyaeva N.D. Communicative and informative competence and the popular scientific text as means of her formation at school//the Bulletin of the state university of management. 2015. No. 1. Page 295-299.
4. Kalmykova N.V., Petryaeva S. F. Basic abstract as one of ways of submission of educational information//Young scientist. 2015. No. 11.1. Page 53-58.
5. Kuznetsova N.V., Beloglazova E.V. Training of future teacher for design of a modern lesson. Monograph. Saransk: Mordovian state teacher training college of M.E. Evseyev, 2016. 252 pages.
6. Plaksina I.V. Interactive educational technologies. M.: Юрайт, 2018. 151 pages.
7. Russian G. A. Training of the subject teacher for assessment of achievement of the planned results//the Collection "Assessment of Achievement of the Planned Results". Kirov, 2016. Page 4-21.
8. Russian G. A. Training of the teacher for modeling of a modern lesson//Pedagogical art. 2017. No. 2(2). Page 54-61.
9. Seryogina O.S. Features of speech implementation of the abstract in the form of a lesson//the Volga scientific bulletin. 2014. No. 11-1(39). Page 99-103.
10. Seryogina O.S. Modern approach to development and realization of a lesson on a competence-based basis//the Pedagogical magazine. 2018. T8. No. 1A. Page 37-45.
11. Stepanova M.I. How to organize preparation for lessons//National education. 2010. No. 6. Page 221-225.

Definition of the specificity of poetry based on the child's perception of works of literature

Определение специфики поэзии на основе детского восприятия произведений художественной литературы

Хамитова Ландыш Мударисовна,
кандидат филологических наук, доцент, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

Буренкова Ольга Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)

В статье дается определение специфики поэзии современных поэтов Р. Миннуллина и Ш. Галиева. Анализ произведений поэтов позволяет констатировать следующее: используя в своих работах подлинные, реальные имена, они добились оригинальности создания образа родного края, новых ассоциаций, связанных с образной системой произведений и самое главное – Ш. Галиев и Р. Миннуллин используют имена и образы внутреннего состояния героев, их чувства и переживания.
Ключевые слова: восприятие, детский возраст, поэзия, антропоним, топоним, имя, система языка.

The artistic image of the perception of literary works has a subjective and objective nature. It is objective in the sense that everything necessary for understanding has already been done by the author. There is "objectivity" of the text of a literary work, musical culture, plastic forms, and pictorial creation. The objectivity of the artistic image does not exclude, but assumes the activity of the perceiver, who interprets in his own way created by the artist. The perception of a literary work is a complex creative process, mediated by all the life, reading and emotional experience of the listener, it has a number of features inherent in the perception of the human world in all its complexity and, in particular, the perception of works of any kind of art.

Perception is an activity in which a huge role is played by positive motivation, need and interest. The purpose of this activity is to create an adequate picture of the human reality as given to him directly and refracted in the minds of the authors of works of art. Knowledge of the surrounding world and mastery of the values of spiritual culture is necessary for each person not only themselves, but also for practical use, for interaction with the environment and, finally, to meet their needs.

Numerous studies in the field of pedagogy and psychology are devoted to the study of the problem of artistic perception in childhood. Soviet psychologists L. S. Vygotsky, L. M. Gurovich, A. V. Zaporozhets, A. N. Leontiev and others convincingly proved in their scientific works that children of preschool age can perceive works of art and their elementary aesthetic assessment.

From their point of view, children are able to perceive not only the content of works, but also means of expression. Moreover, the perception of the artistic image is emotionally rich in nature, the child takes part in the actions of the characters, experiencing their joys and sorrows.

Like any process, artistic perception goes through certain stages of its development. Its foundations are laid in the period of preschool childhood and are directly related to the age-related features of the child's psyche. At the same time, the role of education and upbringing is not diminished, on the contrary, the content and forms of the educational process of preschool institutions should be developed and built on the basis of age and individual characteristics of children's development and should be aimed at promoting the development and formation of the child's personality.

Psychologists believe that children aged 6 -7 years, show two types of attitude to the artistic world

of the work. The first type of relationship - emotional-imaginative-is a direct emotional reaction of the child to the images that stand in the center of the work. The second-intellectual and evaluative-depends on the life and reading experience of the child, where the elements of analysis are.

Thus, the age dynamics of understanding of a work of art can be represented as a way from empathy to a particular hero, sympathy for him to understand the author's position and further to the generalized perception of the artistic world and awareness of his attitude to it, to comprehend the influence of the work on his personal attitudes.

The level of the child's perception of a literary work is established on the basis of the analysis of the results of reading activity. The difficulty in determining the level of perception of the work is due to both originality and uniqueness, the possibility of their different interpretations, and the complexity of the perception process, the need to take into account its different sides, and above all emotions, imagination and thinking.

The main criterion for determining the level of perception of the work is the degree of figurative concretization and figurative generalization. The generalization assumes that in the specific picture of human life described to the authors, the reader sees the generalized meaning, the problem posed in the work.

The literary text allows for the possibility of different interpretations, the technique is not to talk about the right, but about the full perception. The desire for poetry arises in children very early. It is no accident that the first children's books are collections of nursery rhymes, poems, songs. Freedom of children's associations and attitude to the world as a miracle, opened for the first time, draws children to poetry subconsciously. The need for it comes later, and may not come at all, if the teacher and the family do not take in this direction of competent professional efforts. In the process of development of artistic perception in children there is an understanding of the expressive means of art, which leads to a more adequate, complete, deep perception of it.

The purpose and value of poetry for children is to produce a sharp semantic shift in the child's consciousness, when seemingly distant from each other concepts are closer, and in this convergence children learn similar to their, fresh view of the world. In children's poems, the way of expressing the state of mind through the depiction of nature is often used: nature is endowed with the feelings of a living being. This is an essential property of the lyrics. In children's poetry, this technique acts as a means of understanding the world of nature and the whole life surrounding the child. After all, art is the second world for children. The line between him and reality is erased due to the characteristics of children's perception. Empathy as a consequence of the child's penetration into the essence of the author's idea arises only if the reader believes the author.

Any work of art, including poetry, is created in the process of artistic creativity and is designed for

aesthetic impact on the person. The perception of poetic works by a preschool child will be deeper if he learns to see the elementary means of expression used by the author to characterize the reality depicted in the poem.

One of the most characteristic features of R.Minnullin and Sh.Galiev's lyrics, which helps to get closer to a small listener, is a poetic monologue. This is a confidential conversation, the poet shares his feelings, obviously assuming in the interlocutor friend, the understanding of which he can count on.

Another feature of the lyrics of R.Minnullin and Sh.Galiev, attracting the attention of the child is the aphoristic nature of the language of the poet. Like other features of R.Minnullin and Sh.Galiev's poetry, it is internally connected with the artistic principles of folk art.

The study of a poet or writer's poetic onomastics helps to see the inner wealth, psychology of his work. The names of the characters in the literary text acquire special meaning-forming functions, which are not peculiar to the nominations of scientific texts. Their analysis, identification of any laws, awareness of semantic purposefulness – a step towards comprehending the aesthetic function of the work of art.

There is no graphical criterion for the allocation of proper names, and there is no phonetic, since proper names do not constitute phonetic and phonological subsystem, different from the language system. In morphology, significant characteristics to distinguish between proper names and common nouns is also no. Sometimes a category of a number is put forward as a specific morphological category for proper names. Usually proper names, in particular toponyms, do not have a plural. Used the same quantitative, they change the meaning, that is always associated with the violation of a norm, with a metonymic or metaphorical transfer when a proper name is coming to the name of a common noun and loses its specific character. In any case, the name itself invades the morphological life of the household name, which is common in all languages.

As for fiction, localization is often blurred, since the poetic name, in addition to the message function, also has a pragmatic function of impact. And if the norm in the name of the nominal - the phenomenon of language, the name of their own-toponymy may be the result of the activities of individuals and the pursuit of their own goals, i.e. It may depend on the individual-author's style, intent and, therefore, on the pragmatics of statements.

The division of geographical objects into large (and, therefore, widely known) and small (known in a limited space), as well as people on the world famous and familiar only to their fellow villagers – a real extra-linguistic fact. And this is the fact of language, affecting the frequency of the use of the name in speech and consequently the perception of the names of well-known objects as typical of the language.

Names of small geographical objects, the fame of which does not go beyond the narrow circle of people living in one place, commonly referred to as

microtoponyms. Microtoponyms can be called the lowest, simplest tier.

Macrotoponym is the personal name of the major geographical object natural-natural or artificially secreted human [3:123].

Classification of place names is the most numerous in onomastic research. Among all classifications, which take into account the linguistic and extra-linguistic features of place names, comprehensive is the classification. Place names used in works of art S. Galiev and R. Minnullin, we investigated using the criteria of this classification.

On any map we will meet and very long and very short geographical names. It is interesting that such a purely structural factor as the length of the word is closely related to the time of occurrence of the name and the type of named objects.

In the study of toponymic material used in works of art, it becomes obvious that, as in living speech, the function of geographical names in the literature is very diverse. Poets and writers note the expediency and efficiency of using place names in their works. Disclosure of the content of geographical names carries additional information about the nature of the object, its specific features.

Regardless of the different ways in which geographical names are created, they can always point to a number of common, universal traits that are based on the common properties of human thinking.

Thus, it can be argued that in the works of toponymic terms and names, representing one of the varieties of macro - and microtoponyms, are used for specific poetic and stylistic purposes. Metaphorical names of the terrain promote more complete disclosure of the basic idea and the idea of the work. Each language includes the whole complex of geographical names, not only created today from his words and word formations, but also inherited from previous eras. For poets, they reflect history and serve as signs to distinguish geographical features. Sh. Galiev and R. Minnullin seek to cover the greatest number of place names and display them in their works. Thus develop the reader's idea of the significance of the place name. Different authors use different language resources at their disposal. This applies to the names of their own, including toponyms.

R. Minnullin and Sh. Galiev's works are characterized by a harmonious composition, a sound pattern contributes to the appearance of the corresponding picture in the imagination, touching images and comparisons, bright associations are characteristic, they seem to enhance the impression of the picture, make it not only audible, but also visible. They are able to intrigue with two or three words, and then seize all the attention.

Definition of the specificity of poetry based on the child's perception of works of literature

Khamitova L.M., Burenkova O.M.

Kazan innovative university named after V. G Timiryasov (IEML)

The article gives the definition of the specificity of poetry by modern poets R. Minnullin and Sh. Galiev. The analysis of the works of poets allows us to state the following: using the original, real names in their works, they have achieved the originality of creating the image of their native land, new associations associated with the image system of works and most importantly – Sh. Galiev and R. Minnullin use the names and images of the internal state of the characters, their feelings and experiences.

Key words: perception, childhood, poetry, anthroponym, toponym, name, system of language.

References

1. Gorbanevskij, M.V. V mire imen i nazvanij. /M.V. Gorbanevskij. M.: Znanie, s.25-27
2. Novichkov A.A. Kul'turno-istoricheskaya adaptaciya: professional'nyj i lyubitel'skij perevody // Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye i social'nye nauki». – №1. – 2010. – Arhangel'sk, 2010. – s.52–55 (0,3 p.l.).
3. Polyakova N.A. Rol', mesto i osobennosti perevoda imen sobstvennyh v hudozhestvennom tekste // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhhkul'turnaya kommunikaciya. 2007, № 4. - С. 155-163.
4. Salimova D.A. Nazvaniya ulic goroda s točki zreniya ego zhitelej/Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – Saransk, 2014. – №1 (17). – S.120-125.
5. Sattarov, G.F. Tatarskaya antroponimika. /G.F. Sattarov. Kazan': TKI, s. 84-86
6. Superanskaya A.V. Imya i ehpoča // Istoricheskaya onomastika. - M., 1977.
7. Superanskaya, A.V. CHto takoe toponimika? /A.V. Superanskaya. M.: Nauka, s. 23-24
8. Superanskaya A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo // Filosofskie nauki. - M, 1973. - 302 s.
9. Staltmane V.EH. Onomasticheskaya leksikografiya. - L.: Nauka, 1989.
10. Hamitova, L.M. Onomasticheskoe prostranstvo stihotvorenij SH.Galieva i R. Minnullina./ L.M. Hamitova. Elabuga: Tipografiya OAO «Almedia» 2011, s.56-58

Структурно-функциональная модель процесса формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза гуманитарного направления подготовки

Орлова Дарья Владимировна,
аспирант, кафедра общей и профессиональной педагогики,
ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
orlova.daria.v@yandex.ru

В статье рассматривается структурно-функциональная модель формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза гуманитарного направления подготовки. Структурно-функциональная модель представляет собой целостную систему, состоящую из закономерных, функционально связанных компонентов (блоков). Компоненты модели раскрывают внутреннюю структуру процесса формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов гуманитарного направления подготовки. Модель включает целевой, содержательный, процессуальный, контрольно-оценочный компоненты. Процессуальный блок содержит методы и формы обучения, в частности, активные методы обучения и практико-ориентированные формы организации работы. Такая организация учебного процесса позволит развить у студентов рефлексивность, субъектную позицию. Данный блок отражает логику и этапы формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза, акцентируя специфику деятельности студентов и преподавателя как субъектов учебной деятельности. Контрольно-оценочный компонент раскрывает специфику текущего и итогового контроля преподавателем. При реализации модели сделан акцент на активных методах обучения и практико-ориентированных формах организации учебной работы, на применение гуманитарных педагогических технологий в образовательном процессе. Результатом реализации модели является повышение уровня сформированности компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза. Данная тематика актуальна, так как отвечает требованиям ФГОС ВО.

Ключевые слова: модель, моделирование, структурно-функциональная модель, высшее образование, профессиональная подготовка, компоненты, принципы, развитие компетенций, ФГОС ВО.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования меняет соотношение между аудиторной и самостоятельной работой студентов. Увеличение доли часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, требует новых средств и методов в освоении учебного материала. В связи с этим возникает необходимость проектирования образовательного процесса в вузе, направленного на формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов в новых условиях профессиональной подготовки [10].

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования закреплено достижение общекультурной компетенции: способности к самоорганизации и самообразованию. («Педагогическое образование» ОК-6, «Психология» ОК-7).

Как мы видим, на государственном уровне закрепляется потребность в качественной профессиональной подготовке специалистов, способных к самоорганизации, самообразованию и прослеживается актуальность выбранной темы на социальном уровне.

Разработка структурно-функциональной модели формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза гуманитарного направления подготовки являлась одной из ключевых задач исследования.

В широком смысле в науке моделирование относится к методу познания, позволяющему изучить, построить и применить модель, опираясь на теорию аналогий. В соответствии с данной теорией и, на основании предполагаемого подобия, делается вывод, что обнаруженные при моделировании свойства присущи оригинальному объекту или явлению.

Научная модель – это идеальная (мысленная) или материальная система, способная так замечать предмет исследования, что возможно получение и выражение нового знания об этом предмете, его параметрах, функциях и прочем.

Термин «модель» происходит из латыни, где обозначает «образ», «уменьшенный вариант». Во

французском языке слово «модель» имеет значение «аналог», «схема», «структуру» и т.п. То есть под моделью понимается созданный искусственно объект, копирующий оригинал, и представленный в виде знаковых изображений, структур и схем, в абстрактном и упрощенном виде структуру изучаемого явления или процесса.

М.А. Панфилов определяет модель как «искусственно созданный образец, специальная знаково-символическая форма для отражения и воспроизведения в более простом виде структуры многофакторного явления, непосредственное рассмотрение которой дает новые знания об объекте изучения» [8, с. 52].

М.Е. Дашкин под педагогической моделью понимает «мысленно представляемый объект или процесс (или его определенные стороны), который при определенных условиях в процессе исследования заменяет оригинальный объект таким образом, что изучение модели позволяет получить новую информацию об объекте-оригинале» [2].

О.Ю. Елькина отмечает, что «обобщение имеющихся в научной литературе определений понятия «модель» позволяет установить, что их авторы называют признаки, свойственные моделям: искусственно созданный образец; структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенном виде; наглядная форма отражения оригинала, конкретный образ объекта, в котором отражаются реальные или предполагаемые свойства» [3, с. 23].

Построение педагогических моделей и процесс моделирования в целом разрабатывались в работах В.П. Дахина, Е.Н. Землянской, В.М. Монахова, Ю.З. Кушнера, В.А. Штоффа и других [5; 7; 9]. Согласно данным исследования перенос на оригинал результатов, полученных в ходе построения и апробации моделей, возможен при условии соблюдения рамок допустимых упрощений.

При разработке модели формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза гуманитарного направления подготовки мы придерживались следующих требований:

1. Корректность – при моделировании необходимо соблюдать оптимальное соотношение элементов, учитывать их взаимосвязи аналогично объекту-оригиналу;

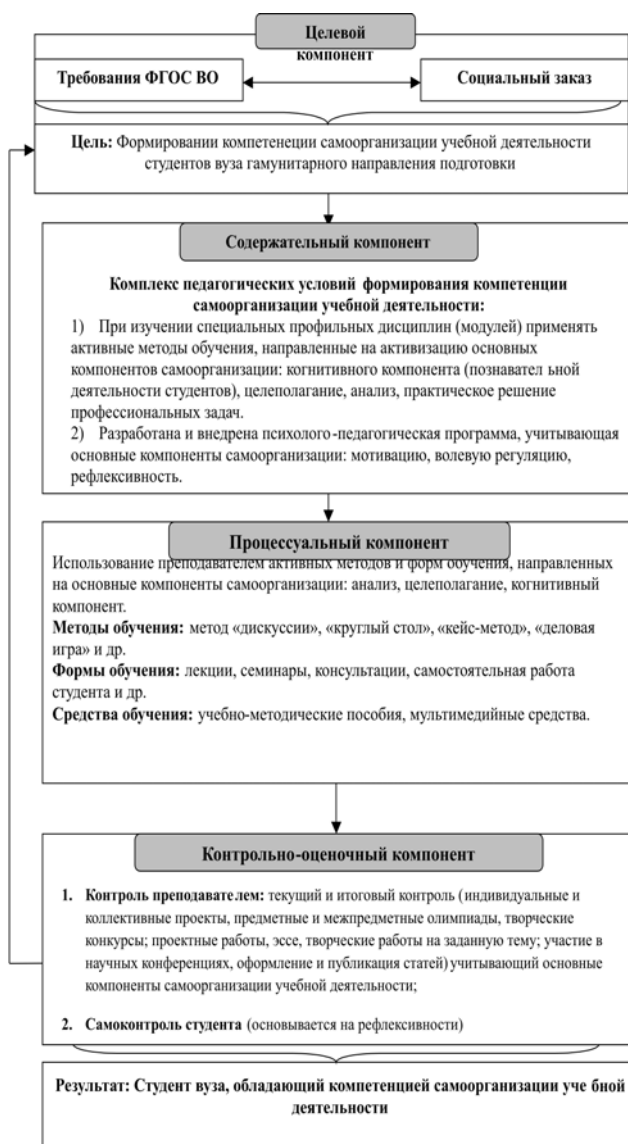
2. Функциональность – должно совпадать описание функционирования элементов реально существующей и моделируемой системы;

3. Научность – выводы, сделанные в ходе исследования модели, возможно проверить экспериментально.

Из всего многообразия видов педагогических моделей структурно-функциональная модель предпочтительна тем, что как структурная модель она переносит внутреннюю систему, устройство оригинала, при этом функциональная составляющая описывает определенные характерные для этого процесса значимые качества, функции и способы взаимодействия элементов [6; с. 49].

Проанализировав теоретические источники и опираясь на знания об оригинальной, реально существующей системе образовательного про-

цесса в высшей школе, нами разработана структурно-функциональная модель. Структурно-функциональная модель представляет собой целостную систему, состоящую из закономерных, функционально связанных компонентов (блоков). Компоненты модели раскрывают внутреннюю структуру процесса формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов гуманитарного направления подготовки.



Составляющие структурно-функциональной модели базируются на системной, деятельностном и компетентностном подходах к образованию, доказывающих общие и частные педагогические средства формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза гуманитарного направления подготовки при изучении специальных профильных дисциплин (модулей).

Расположение всех компонентов структурно-функциональной модели носит последовательный характер, взаимообуславливая и дополняя друг друга функциональным назначением. При этом образуется целостный процесс формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза. Все компоненты содержа-

тельно наполнены, исходя из специфики и функций описанного процесса.

Основой целевого компонента является описание цели формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза при изучении специальных профильных дисциплин (модулей).

В содержательный блок, в свою очередь, мы выделили комплекс педагогических условий формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза:

1) При изучении специальных профильных дисциплин (модулей) применять активные методы обучения, направленные на активизацию основных компонентов самоорганизации: когнитивного компонента, целеполагания, анализа ситуации.

2) Разработана и внедрена психолого-педагогическая программа, учитывающая основные компоненты самоорганизации: мотивацию, волевую регуляцию, рефлексивность.

В процессуальный блок включены методы и формы обучения, в частности, активные методы обучения и практико-ориентированные формы организации работы. Организация учебного процесса таким образом, позволит развить у студентов рефлексивность, субъектную позицию. Данный блок отражает логику и этапы формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза, акцентируя специфику деятельности студентов и преподавателя как субъектов учебной деятельности.

Контрольно-оценочный компонент раскрывает специфику текущего и итогового контроля преподавателем через индивидуальные и коллективные проекты, предметные и межпредметные олимпиады, творческие конкурсы; проектные работы, эссе, творческие работы на заданную тему; участие в научных конференциях, оформление и публикация статей. И включает самоконтроль студента, основывающийся на рефлексивности.

При реализации структурно-функциональной модели нами сделан упор на применение гуманитарных педагогических технологий, таких как «метод кейсов», проектная деятельность, создание портфолио и т.п.; активных методах обучения и практико-ориентированных формах организации работы. Данный подход позволит развить субъектную позицию студента, задействовать рефлексивность деятельности через самопознание и самовыражение.

Результатом реализации модели является повышение уровня сформированности компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза.

Описанные компоненты (блоки) структурно-функциональной модели формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза взаимосвязаны, последовательны и необходимы для достижения поставленной цели, при этом модель, как структурное образование, открыта для дополнений и корректировок.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель формирования компе-

тении самоорганизации учебной деятельности студентов вуза отражает все составляющие процесса: цель, содержание, методы и технологии, включает субъектов деятельности и описывает результат. Данная модель позволяет разрешить имеющееся противоречие между нормативно закрепленной необходимостью формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности студентов вуза и недостаточной теоретической разработанностью данного вопроса.

Литература

1. Бахтин, М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. Работы 1940–1960 гг. // М.М. Бахтин. – М.: Русские словари, 1996. – С.212-213.

2. Дашкин, М.Е. Коммуникативные умения специалистов системы «Человек-человек» как предметное содержание их подготовки автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук., – Москва, 1999. 34 с.

3. Делимова, Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике // Вестник Шадринского государственного педагогического института №3(19), 2013. URL:

<http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf> (дата обращения: 02.09.2018)

4. Землянская, Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1> (дата обращения: 02.09.2018).

5. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

6. Лопатина, С.С. Структурно-функциональная модель развития компетенций межличностного и делового общения в процессе подготовки студентов // Международный научно-исследовательский журнал, 2016, №12 - Екатеринбург, 2016. URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/12-4-54.pdf> (дата обращения: 02.09.2018).

7. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований [Текст] / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

8. Панфилов, М. А. Знаково-символическое моделирование учебной информации в вузе: [Текст] / М.А. Панфилов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 51 – 56.

9. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966.

10. Федеральным государственным образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/336> (дата обращения: 20.08.2018).

Structural-functional model of the process of forming the competence of the self-organization of the educational activity of students of the humanitarian training course of training

Orlova D.V.

Chelyabinsk State University

The article deals with the structural and functional model of forming the competence of the self-organization of the educational activity of students of the university of the humanitarian direction of preparation. The components (blocks) of this model reveal the internal organization of the process of forming the competence of self-organization of educational activities of students in the humanitarian direction of training. The structural-functional model includes target, content, procedural, control-evaluation components. The blocks listed are interrelated and necessary to achieve the planned result, but the model is a structural entity open to additions and changes. The procedural block contains the methods and forms of training used, it includes active teaching methods and practice-oriented forms of the organization of academic work. The control and evaluation component reveals the specifics of current and final control by the teacher through individual and collective projects, essays, creative works on a given topic; participation in scientific conferences, design and publication of articles. And includes self-control of the student, based on reflexivity. When implementing the model, emphasis is placed on active teaching methods and practice-oriented forms of organization of educational work, on the application of humanitarian pedagogical technologies in the educational process, the specificity of which lies in the development of the subjective position. The result of the implementation of the model is an increase in the level of formation of the competence of self-organization of educational activities of university students. This topic is relevant, as it meets the requirements of GEF VO.

Key words: model, modeling, structural-functional model, higher education, vocational training, components, principles, competence development, GEF VO.

References

1. Bakhtin, M.M. Collected works: in 7 t. T. 5. Works of 1940-1960//M.M. Bakhtin. – M.: Russian dictionaries, 1996. – Page 212-213.
2. Dashkin, M.E. Communicative abilities of experts of the Person person system as subject content of their preparation автореф. yew. on соиск. Wuchang. step. edging. пед. sciences., – Moscow, 1999. 34 pages.
3. Delimova, Yu.O. Modeling in pedagogics and didactics//the Bulletin of the Shadrinsk state teacher training college No. 3(19), 2013. URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-7.pdf> (date of the address: 9/2/2018)
4. Zemlyanskaya, E.N. Modeling as method of a pedagogical research//Teacher the XXI century. 2013. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1> (date of the address: 9/2/2018).
5. Kouchner, Yu.Z. Metodologiya and methods of a pedagogical research (educational and methodical grant). – Mogilev: MSU of A.A. Kuleshov, 2001. – 66 pages.
6. Lopatina, S.S. Structurally functional model of development of competences of interpersonal and business communication in the course of training of students//the International research magazine, 2016, No. 12 - Yekaterinburg, 2016. URL: <https://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/12-4-54.pdf> (date of the address: 9/2/2018).
7. Monks, V.M. Pedagogical design – modern tools of didactic researches [Text] / V.M. Monakhov//School technologies. – 2001. – No. 5. – Page 75-89.
8. Panfilov, M.A. Sign and symbolical modeling of educational information in higher education institution: [Text] / M.A. Panfilov//Pedagogics. – 2005. – No. 9. – Page 51 – 56.
9. Shtof of VA. Modeling and philosophy. – M.: Science, 1966.
10. Federal state educational standard [An electronic resource]. – URL:<http://Ministry of Education and Science. Russian Federation / 336> (date of the address: 8/20/2018).

Дагестанская литература в 50-е гг. XX в.: основные тенденции и особенности развития

Кельбеханова Мадина Рагимхановна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Дагестанский государственный университет, kel_79@list.ru

В статье приводится характеристика основных тенденций в развитии дагестанской литературы в 50-е гг. XX в. Дан краткий анализ состояния и развития литературы в многонациональной республике. Отмечено, что ведущее место в дагестанской литературе послевоенного периода заняла поэзия, большое место в творчестве авторов республики занимала тема героики прошлого.

Ключевые слова: Дагестан, актуальность, влияние, современные реалии, проза, поэзия

Ведущее место в дагестанской литературе послевоенного периода принадлежало поэзии. В 50-е гг. XX в. поэтами республики было написано такое количество поэм, какого не было ни за один предшествующий период развития литературы региона. Особое место в послевоенной поэзии заняла поэма Гамзата Цадасы «Сказание о чабане» (1950 г.) [13], в которой автор повествует о горской семье Хирачевых. Поэма показывает читателям, что вместе с революционными преобразованиями, которые происходили в стране и Дагестане, менялась жизнь героев поэмы, их быт и культура. Новое поэтическое произведение Гамзата Цадасы понравилось не только читателям республики, но и всей страны [6, с. 186]. Поэма была переведена на русский и другие языки народов Советского Союза и других стран. В 1950 г. творчество народного поэта Дагестана Гамзата Цадасы было отмечено Сталинской премией второй степени, а сам поэт был избран депутатом Верховного Совета СССР.

В рассматриваемый период активно творили и другие дагестанские поэты. Так были опубликованы сборники стихов народного поэта Абуталиба Гафурова – «Родные горы», «Счастливая жизнь», «Достигнутое желание» [12, с.35]; стихи «Мой аул», «Ахты», «Есть у нас» народного поэта Тагира Хрюгского, сборники стихов «Горный орел», «Птичья долина», «Звезды над горами», «День счастливый, здравствуй» Заида Гаджиева и др. Поэты в своих творениях анализировали духовный мир дагестанцев, их отношение к общечеловеческим ценностям, раскрывали особенности эстетического восприятия людьми окружающей действительности.[10, с. 468].

Стихи, посвященные актуальным темам послевоенного развития Дагестана, принадлежали перу целой плеяды поэтов Анвару Аджиеву, Юсупу Хаппалаеву, Расулу Гамзатову, Рашиду Рашидову, Машидат Гаирбековой, Даниилу Атнилову и др. [1], [2], [3]. Известность в рассматриваемый период приобретает творчество Расула Гамзатова. В 50-е гг. были издан ряд сборников его стихотворений «Новая встреча», «В горах мое сердце». [4], [5].

В крупном поэтическом произведении – поэме Рашида Рашидов «Ая-Кака» воспроизводится революционная героика периода Гражданской войны, в которой историческая канва соответствует реальным событиям тех лет.

Машидат Гаирбекова, вступившая на литературный путь в послевоенный период, своим первым же сборником стихов «Слово горянки», изданном в 1950 г., заявила о себе как маститый автор. Ее сборник стихов был переведен на русский язык. Однако она не остановилась на достигнутом, следом был издан сборник «В пути на вершину» (1958, рус. пер. 1960). Немало произведений Гаирбекова посвятила проблеме сохранения мира на земле. Она является автором поэм «Далёкая сестра» (1954), «Недописанное письмо» (1955). Машидат обратилась к новому для нее жанру драматургии, в 50-е гг. XX в. ею были написаны пьесы «Счастливый день», «За счастье надо бороться». [7, с. 383-384].

В 50-е гг. XX в. наряду с уже известными мастерами художественного слова Дагестана, как Магомед Хуршилов, Аткай Аджаматов, Зияудин Эфендиев, Хизгил Авшалумов, Сайгид Абдуллаев, Ибрагим Керимов, Миши Бахшиев, Магомед-Султан Яхьяев, Магомед Сулиманов, пробуют свои силы в прозе и молодые писатели. В их рассказах и повестях раскрывается тема созидательного труда, тема духовного роста простых тружеников. Сборники «Алый горизонт» и «Большой Урал» И. Керимова, «Родные люди» М. Бахшиева, «В горах» К. Меджидова, в соответствии с мейнстримом тех лет, воспевали труд человека и человека в труде. [10, с. 468].

В рассказах М.-С. Яхьяева и М. Магомедова, М. Гаджиева и З. Эфендиева раскрывается тема семейно-бытовых отношений, морально-этических поведенческих норм «воспитания детей». Тема «детства» становится особенно популярной в произведениях дагестанских авторов. Она нашла отражение в рассказах «Живой поток» И. Керимова, «Серебряный карандаш» М.-С. Яхьяева, «Друзья Алиджана» К. Меджидова и др. Вместе с тем, стоит отметить, что в ряде произведений можно увидеть определенное упрощение писателями решения данной темы. Зачастую, детские рассказы были несколько оторваны от жизни, надуманы и нереальны. В этом отношении от них лучшую сторону отличалась детская поэзия А. Аджиева, Р. Гамзатова и Р. Рашидова. [6, с. 210-213].

Наиболее крупным произведением в послевоенной дагестанской прозе стал роман М. Хуршилова «Сулак – свидетель», вышедший в исправленном и дополненном варианте в 1950 г. В романе, на историческом материале, ярко и образно показана жизнь крестьян Дагестана до 1917 г. Этот роман был тепло принят широкой читательской общественностью республики. [7, с. С. 384-385].

В литературе 50-х гг. основное место занимает образ положительного героя. В повестях «Блеск воды» И. Керимова, «На путях перегона скота» Н. Хангишиева, «В кумыкской степи» А. Аджаматова, «Гюлейбат» М.-С. Яхьяева, «В родном селе» А.

Мудунова, «Увенчанное счастье» Мирзы Магомедова, «Горянка» А. Магомаева, «Горячие сердца» Мусы Магомедова, «Умуд» А. Агаева рассказывается о животрепещущих темах сельской жизни, о людях труда, животноводах, учителях, судьбе горянки.

В дагестанской драматургии послевоенных лет развивается героическая тематика. Драматург Г. Залов в своей пьесе «Вдохновенная певица» воссоздал героический образ аварской поэтессы XIX в. А. Марин, которой за вольнолюбивые песни зашили рот. Спектакль, поставленный Аварским театром по пьесе Залова, был тепло принят зрителями.

Народный поэт Дагестана Т. Хрюгский вместе с писателем К. Меджидовым написал драматургическое произведение героического плана «Ашуг Саид», опирающееся на действительную историческую фактуру. Драматург М. Алиев также обратился к исторической проблематике, воссоздав в своей пьесе легендарный образ Парту Патима, воспетой в народном фольклоре.

Такое увлечение творческих деятелей героикой прошлого в послевоенные годы было неслучайным. Они находились под влиянием того огромного вдохновения, которое вызвала у интеллигенции, как и всего народа, величайшая победа над фашистской Германией. Тем не менее Дагестанский областной комитет партии был несколько обеспокоен таким креном литературы в прошлое и порекомендовал Министерству культуры, Союзу писателей и Обкому комсомола обратить внимание на эти вопросы и принять соответствующие меры. В мае 1957 г. Министерство культуры и Союз писателей провели совещание драматургов, главным девизом которого стало «Темы современности - на передний план!».

Сознавая, что одними лозунгами проблему не решить, в республике объявили конкурс на лучшую пьесу, посвященную современности. Итоги конкурса в целом оказались положительными: три пьесы были отмечены премиями, шесть - рекомендованы для поставок в театрах.

Теме современности в литературе было посвящено и совещание молодых писателей, проведенное Союзом писателей и обкомом комсомола в июне 1957 г. [14, с. 59].

Такое увлечение творческих деятелей героикой прошлого в послевоенные годы было неслучайным. Успехам дагестанской литературы способствовал и начавшийся издаваться с 1952 г. на аварском, даргинском, кумыкском, лезгинском и лакском языках литературный альманах «Дружба». Альманах знакомил своих читателей с переводами на родные языки произведений русских писателей Л. Толстого, Н. Гоголя, В. Короленко, В. Маяковского, М. Исаковского, Е. Долматовского, П. Павленко и других. В нем были опубликованы и произведения украинских писателей Я. Голана и О. Гончара, татарского поэта М. Джалиля, туркменского писателя Б. Кербабаева, а также произведения писателей республик Закавказья и Северного Кавказа С. Вургун, Г. Абашидзе, Б. Куашева и многих других. [7, с. 387].

Вместе с тем такой интерес в Дагестане к литературе других народов был взаимным. Лучшие произведения дагестанских прозаиков и поэтов издавались большими тиражами на русском и многих языках народов Советского Союза, а также зарубежных стран. Начиная с 50-х и в последующие годы произведения дагестанских поэтов и писателей на русский язык переводились С. Липкиным, Н. Гребневым, Я. Козловским и другими переводчиками, которые сами были творческими людьми. Благодаря качественным переводам произведения дагестанских авторов приобретали всеобщую известность.

Помимо этого, многие произведения С. Стальского, Г. Цадасы, Р. Гамзатова, А. Гафурова, А. Аджиева, А.-В. Сулейманова, Р. Рашидова звучали на грузинском, азербайджанском, украинском, осетинском, кабардинском и других языках. Их переводы осуществлялись лучшими поэтами и переводчиками союзных и автономных республик страны, они издавались большими тиражами, включались в учебные хрестоматии. [7, с. 388].

Успех многих дагестанских мастеров художественного слова был заметным явлением. В то же время на этом фоне наблюдалась некоторая «звездная болезнь», когда отдельные поэты и писатели, восторгаясь полученными положительными откликами на написанные и изданные книги, не видели в них никаких недостатков. Обсуждения и дискуссии новых литературных произведений, проводимые Союзом писателей, большое количество статей, опубликованных в газете «Дагестанская правда» в 1958 г., накануне III съезда писателей республики, помогали разобраться в проблемах развития дагестанской литературы, повышения ее художественного уровня, творческого роста молодых поэтов и писателей. Литературовед Камиль Султанов выступил в газете со статьей «Нужна ли писателям самоуспокоенность?», в которой остановился на вопросах о взаимоотношении писателя и переводчика, «улучшении» переводчиками переводимых произведений, определении критериев национальных литератур, которые необходимо переводить на русский язык. В целом высоко оценивая достижения дагестанских литератур, особенно таких ее представителей, как С. Стальский, Г. Цадаса, Э. Капиев, Р. Гамзатов, он в то же время выступал против того, когда молодые писатели, не успевшие завоевать известность у своего народа и не научившись как следует писать на родном языке, старались перевести свои произведения на русский язык. [11, с. 53]. К. Султанов выступал за то, чтобы на русский язык переводились те произведения, которые наиболее полно отражают дух и национальные особенности того народа, на языке которого они написаны.

Такая требовательность своих же коллег-писателей, творческая критика, звучавшая со страниц газет и литературоведческих изданий, на совещаниях и съездах писателей Дагестана помогали писателям и поэтам работать над собой и своим творчеством. Состоявшиеся в 1954 и 1958 гг. второй и третий съезды писателей республики

прошли также под знаком повышения требовательности к мастерам художественного слова, усиления связи литературы с жизнью народа. В рассматриваемый период шло пополнение рядов писательской организации Дагестана. Между вторым и третьим съездами в члены Союза писателей СССР было принято 16 писателей Дагестана, и в 1958 г. их число составляло 54 человека. [7, с. 389].

Дагестанское театральное искусство, тесно связанное с дагестанской литературой, достигло нового профессионального уровня. В репертуаре Русского государственного и Кумыкского, Аварского, Лезгинского, Лакского национальных театров ставились как классические и историко-революционные произведения, так и пьесы, написанные дагестанских драматургов. Такой подбор репертуара театров объяснялся тем, что в них выросли крупные коллективы, состоявшие из квалифицированных артистов, способных ставить пьесы как классического, так и современного плана.

После войны дагестанские большим успехом у зрителей республики пользовались спектакли, отображавшие героизм советских людей в годы Великой Отечественной войны, в частности «За тех, кто в море» Б. Лаврентева, «Минувшие дни» М. Хуршилова, инсценировку «Молодой гвардии» А. Фадеева.

Дагестанские театры чаще обращаются к пьесам дагестанских драматургов. В 50-е гг. XX в. на сценах республиканских театров ставятся пьесы дагестанских авторов: А. Салаватова «Айгази» и «Карачач», Г. Рустамова «Подарок Салимат» и «Уллубий», А. Курбанова «У снежных гор», А. Аджаматова «Невесты», М. Гаирбековой «Счастливый день», А.-В. Сулейманова «Айбике», А. Абакарова «В стране гор», Ф. Алиевой и М. Магомедова «Рассвет» и др. [9, с. 230].

Для стимулирования развития литературы и искусства Дагестана по Решению Совета Министров ДАССР и бюро Дагестанского обкома партии от 3 июня 1958 г. были установлены шесть ежегодных премий за лучшие произведения в области литературы и искусства. Так премия им. С. Стальского присуждалась за лучшую поэму или стихотворение; премия им. Г. Цадасы – за лучшее драматическое произведение; премия им. Э. Капиева – за лучшее прозаическое произведение; премия им. А.-П. Салаватова – за лучшую театральную или эстрадную постановку, исполнение отдельных ролей; премия за лучшее музыкальное произведение; премия за лучшее произведение в области изобразительного и прикладного искусства. [8, с. 182-183].

Выдвижение кандидатов на премии производилось общественными творческими организациями, информация о кандидатурах публиковалась в региональной печати. Лауреатам премии выдавалось денежное вознаграждение. Все это способствовало повышению морального престижа работников литературы и искусства, вносило в их деятельность здоровый соревновательный дух.

13 июня 1959 г. Совет Министров ДАССР на основании материалов представленных Комите-

том по премиям в области литературы и искусства присудил премии: им. С. Стальского – Гамзатову Расулу за поэму «Горянка» опубликованную в 1958 г. в журнале «Дружба народов»; им. Э. Капиева – Агаеву Ахеду за монографию «Сулейман Стальский» и критикобиографические очерки «Творчество А. Фаттахова» и «Етим Эмин», опубликованные в 1957-1958 гг.; им. А.-П. Салаватова – постановщику спектакля «Дочь Ганга» Рустамову Гамиду и исполнителям главных ролей: Б. Мурадовой, С. Мурадовой, А. Курумому, Е. Легомениди и Х. Казимагомедовой; премии за лучшее музыкальные произведения Дагирову Наби за кантату «Советский Дагестан». Кроме того, по четырем видам республиканских премий из пяти были присуждены еще по две поощрительные премии за лучшие произведения. [8, с. 185-186].

Так как в 1960 г. в Москве должна быть проведена декада литературы и искусства Дагестана, республика готовилась к проведению дней заранее. Многие другие представители дагестанской творческой интеллигенции могли представить на самом высоком уровне искусство народов Дагестана. Участники декады проходили тщательный отбор. Стоит отметить, что декада была проведена на высоком уровне и показала высокое мастерство творческих сил Дагестанской АССР, в том числе и писателей, и поэтов.

Таким образом, дагестанская литература в рассматриваемый период, сохранив многие традиции, вышла на новый уровень, на качество, тематику произведений авторов оказывали влияние, как события современности, так и критика партийных органов, общественных организаций, проведение съездов и т.д.

Литература

1. Атилилов Д.А. Светлые черты. Махачкала: Даггиз, 1950.
2. Гаирбекова М.Г. Слово горянки. – М.: Сов. писатель, 1955.
3. Гаирбекова М.Г. В пути на вершину. / Пер. с авар. Эм. Александровой. – М.: Сов. писатель, 1960.
4. Гамзатов Р. Новая встреча. – М.: Молодая гвардия, 1957.
5. Гамзатов Р. В горах мое сердце. М., 1959.
6. История дагестанской советской литературы. Махачкала, 1967. Т. 2.
7. Каймаразов Г.Ш. Очерки истории культуры народов Дагестана. Махачкала, М., 1971.

8. Культурное строительство в Дагестанской АССР. Сборник документов. Т. 2: 1941–1977. Махачкала, 1988.

9. Мирзабеков М.Я. Культура дагестанского села. XX век: история, проблемы. Махачкала, 1998.

10. Османов А.И. Дагестан в XX веке: исторический опыт регионального развития. В 2-х кн. Кн. 2: Общественно-политическая жизнь и социокультурное развитие народов Дагестана. Махачкала, 2007.

11. Султанов К. Нужна ли писателям самоуспокоенность? // Литература и жизнь Дагестана. Махачкала, 1958.

12. Халилов Х. М. Абуталиб Гафуров. Махачкала, 1958.

13. Цадаса Г. Стихотворения и поэмы: Пер. с авар. Л.: Сов. писатель, 1958.

14. Эльдарова Р. Литература и жизнь народа // Литература и жизнь Дагестана. Махачкала, 1958.

Dagestan literature in the 50-ies. XX century: the main trends and features of development

Kelbekhanova Madina Ragimkhanovna

Dagestan state university

The article provides a description of the main trends in the development of Dagestani literature in 50-ies of the twentieth century a brief analysis of the status and development of literature in the multinational Republic. It is noted that the leading place in the Dagestan literature of the postwar period was occupied by poetry, a large place in the work of the authors of the Republic was occupied by the theme of heroics of the past.

Keywords: Dagestan, relevance, influence, modern realities, prose, poetry.

References

1. Atililov D.A. Light lines. Makhachkala: Daggiz, 1950.
2. Gaibekova M.G. Word of a goryanka. – M.: Sov. writer, 1955.
3. Gaibekova M.G. In way on top. / The lane with the Avar. Em. Aleksandrova. – M.: Sov. writer, 1960.
4. Gamzatov R. New meeting. – M.: Young Guard, 1957.
5. Gamzatov R. In mountains my heart. M, 1959.
6. History of the Dagestan Soviet literature. Makhachkala, 1967. T. 2.
7. Kaymarazov G.Sh. Sketches of cultural history of the people of Dagestan. Makhachkala, M., 1971.
8. Cultural construction in Dagestan ASSR. Collection of documents. T. 2: 1941–1977. Makhachkala, 1988.
9. Mirzabekov M.Ya. Culture of the Dagestan village. 20th century: history, problems. Makhachkala, 1998.
10. Ottomans A.I. Dagestan in the 20th century: historical experience of regional development. In 2 books by the Prince 2: Social and political life and sociocultural development of the people of Dagestan. Makhachkala, 2007.
11. Sultanov K. Whether the self-complacency is necessary to writers? // Literature and life of Dagestan. Makhachkala, 1958.
12. Khalilov H.M. Abutalib Gafurov. Makhachkala, 1958.
13. Tsadasa G. Poems and poems: The lane with the Avar. L.: Sov. writer, 1958.
14. Eldarova R. Literature and life of people // Literature and life of Dagestan. Makhachkala, 1958.

Религиозно-философские основания учения И.П. Четверикова о личных свойствах Бога и личности человека

Сизинцев Павел Васильевич,
аспирант, Московская Духовная Академия,
sizinpash@yandex.ru.

Статья посвящена философскому осмыслению учения о личных свойствах Бога и личности человека по учению профессора психологии Киевской Духовной Академии И.П. Четверикова. Они включают в себя религиозно-философские представления о Боге как личном Существе и личных свойствах человека, и структуре его личности, проявляемых в бытии. Автором показано его религиозное творчество с рассмотрением вопросов сознания, души, лица, личных свойств и представлений о личности и самосознании «Я» человека. При этом И.П. Четвериков ориентируется на образ идеальной личности, которая инициирует творчество и помогает в развитии личности человека. Исследование включает в себя рассмотрение взглядов И.П. Четверикова христианско-теистического и психологического направления. Оригинальность исследования имеет максимальную степень, так как никем исследований философского наследия И.П. Четверикова в научной среде практически не проводилось.

Ключевые слова: самосознание, сознание, восприятие, личность человека, изменения, переживания, самопознание, познание, творчество, любовь.

Бытие личности в учении о личных свойствах Бога и личности человека по учению профессора психологии Киевской Духовной Академии И.П. Четверикова характеризуется нижеследующими признаками:

- В отношении Бога – безначальное, бестелесное, вечное, бесконечное, всецелое, самобытное, единое, всемогущее [Четвериков, 1903],
- В отношении человека – сотворенное, конечное, временное – в границах тела и вечное внутри души как часть бытия духа в виде самосознания [Четвериков, 1913].

В своих трудах И.П. Четвериков писал о синтезе обычного поведения «эмпирической личности» и высоконравственных поступках «идеальной личности» одновременно существующих в личной целостности и духовной жизни человека [Четвериков, 1997, 336]. В процессе существования «эмпирическая личность» человека или приближается в своих мыслях и действиях к личности «идеальной», или отдаляется от нее в своем поведении как от стремления к идеалу. Следует выделить в научной терминологии базовые аксиомы, на которых формируется его:

1. Учение о личности человека:

- субстанциальность, включающая в себя онтологический и метафизический аспекты,
- индивидуальность, включающая антропологический, психологический и социальный аспекты,
- самосознательность, включающая гносеологический, этический аспекты,
- богообразность, как духовно-нравственный аспект православной святоотеческой мысли о творении человека по образу Божию.

2. Учение о личном Боге:

- абсолютность, включающая в себя критический аспект в отношении пантеизма, панентеизма, эмпиризма и идеализма светской философии,
- теистичность, как аспект идеи трансцендентности по отношению к миру и личного бытия Бога, его раскрытия в актах откровения, воплощении богочеловека Иисуса Христа,
- учение о личных свойствах Бога и человека в святоотеческой традиции.

Отличие и взаимосвязь между категориями «природа», как отражение индивидуальности и

«личность» становится фундаментальным базисом мысли И.П. Четверикова, материалом многочисленных статей, занимая ведущее положение при обсуждении различных психологических тем в его лекциях. Этим выражалось творческое присутствие его как православного философа и психолога внутри движения в духовно-академической среде окружающих его идей, что, было главным в его научном свидетельстве. Эти базовые основы его учения о личности не только определяли постулаты и формулировки системы категорий, взаимосвязей и ценностей разработанного учения, но, разложенные на аспекты, позволяли анализировать, как описываются у И.П. Четверикова личные свойства Бога и личность человека.

В метафизическом аспекте учение И.П. Четверикова позволяло воспринимать личность как особый критерий достигнутого уровня духовности, выражения самосознания человека, глубины его чувств и свободы воли его выбора. Эти свойства не сводились друг на друга, они были автономны. Ибо непрерывное самосознание вместе с постоянными изменениями на физическом, эмоционально-чувственном, разумном уровнях бытия человека необъяснимо из идей материализма. Дух в религиозно-философских представлениях Четверикова направлял образную и раздельную функции сознания на человеческое «Я», как центр самосознания. Человек же способен возвышаться умом до ценностей духа и использовать разум для кардинального преобразования мира, реализаций фантазий воображения, анализа идей и обобщения понятий абстрактного мышления.

При этом в человеке от взросления до самой смерти идет внутреннее осознание себя как личности и процесс обретения метафизических целей бытия [Тихомиров, 1893]. В итоге самосознательное «Я» управляя жизнью душевно-телесной природы, наполняет смыслом человеческую потребность в вере, и тем рождает в человеке нравственное чувство. Как таковой духовный «эталон», определяя существование через направленность развития личности, нужен для удовлетворения желаний человека в любви, свободе, творчестве, святости. Истоком направленности выбора желаний была в учении И.П. Четверикова «идеальная личность», которая по мере духовно-нравственного становления человека постепенно отражала в его личных свойствах нравственный идеал Иисуса Христа. Личность для И.П. Четверикова также есть ноуменальное «Я». В данном контексте ноуменализм понимался психологом как внутренняя интенция к поиску человеком предельных оснований сущего. При этом, личность как ноуменальное «Я» у И.П. Четверикова субъективна, она возникает изнутри человека и проявляет себя как некое высшее ощущение себя раскрываясь в отличии человека от других. Она имеет особый таинственный внутренний мир, недоступный полному и рациональному познанию извне. Такие фундаментальные элементы личности, как самосознание, любовь, свобода, творчество, святость, самопознание объединены «в одном центре,

субъекте или «Я» [Четвериков, 1903, 159]. Эта субъектность личности не менее важна, чем ее физически - социальная объектность, ибо именно субъектность немислимо редуцировать к индивиду.

Таким образом в учении о личности у И.П. Четверикова человек выступает как личность в целостной совокупности своих духовных, душевных и телесных действий, являющихся сущностным фактором личной гармонии бытия. При этом человеческое тело есть носитель физической природы, а душа, содержащая в духе личность как способность проявления через самосознание особых свойств свободы и творчества, соприкасается с высшим бестелесным миром. Благодаря телу, в котором живет и раскрывается самосознание личности, осознаются и ощущаются вещи и события окружающего мира, а «индивид», отражает физиологическую природу человека. Отсюда «индивидуальность являет природную составляющую человека, а личность – духовно-метафизическую» [Тихомиров, 1900, 341].

Тело характеризуется физиологическим состоянием и количественными размерами, которые воспринимает и ощущает сознание. Сознание себя как «Я» создает личную уникальность и неповторимость. Душа же является основой и формой природной актуализации личности. Человек по природе создан для жизни в обществе других людей, ибо в нем он может удовлетворить свои материальные нужды и развиваться духовно [Шульгин, 1858, 15]. Общество возникает в силу субъективного объединяющего людей действия, являющегося отражением потребности в выживании. Общественные законы задают границы деятельности отдельного человека, таким образом, что люди вынуждены объединяться в общественные структуры и институты и не могут жить вне единых общественных форм. Человек находит социальность в порядке вещей и явлений, в совести и в духовном сердце, ибо она заложена в его сущности. Он как разумное существо является частью общества, как индивид подчиняется ему, но одновременно как личность, призванная вместе с душой к вечной жизни, призван к святости как к состоянию блаженства.

Теистический аспект учения И.П. Четверикова обосновывал его научную позицию, состоящую в том, что Бог, к которому в своей жизни стремится человек, был не выдуман им, а показан человеку через личные черты Бога как личного Существа. Эти свойства живой абсолютной Личности, по аналогии также присущи и человеку. Развивая в себе эти элементы свободы и творчества, общения и единства, уникальности и святости, человек, на основании представлений о нравственности, в своем сознании утверждает понимание идеала. Через это понимание человек проявляет себя в текущем существовании как личность, в те моменты, когда он отображает абсолютные черты божественного подобия. Ибо, по мнению выдающегося русского педагога-психолога, каждая человеческая личность стремится к личному Богу и предназна-

чена для высшей, внеземной цели [Ушинский, 1950]. При этом личность превосходит временные рамки окружающего человека телесного существования именно тем, что соотносена с бессмертной душой человека.

Абсолютный аспект в учении И.П. Четверикова о личности позволяет понять, почему личность даже классиком идеалистической философии Г.В. Гегелем [Гегель, 1913, 464] считалась высшим и конкретным определением Абсолюта. Для И.П. Четверикова, процесс совершенствования личности человека состоял не только в развитии личных свойств, а в усилении их интенсивности в бытии. По сути, таким образом, по его представлениям развивалась степень и уровень силы проявления личных свойств божественных элементов, составляющих абсолютную личность Бога в жизнедеятельности каждого из трех Лиц. Сознание, воля и любовь в равной степени проявляются в свободном применении их к Божественным Личностям, как и к действительности, ими сотворенной. Чем более имеется сфер применения для свободы и воли, самосознания и любви, тем выше уровень их интенсивности. И тем более совершенно проявление божественной творческой способности во всей ее уникальной полноте. Ибо для Абсолюта идеи истины, добра и красоты являются не регулятивными, как у личности человеческой, а конструктивными, как у личности абсолютной. Личному Существо, таким образом, присуща совершенная Личность, как абсолютная сама в себе, т.е. «абсолютное начало» [Четвериков, 1903, 170].

Исходным пунктом духовно-академической онтологии являлось философское учение об абсолютном бытии, принимавшее форму доказательств бытия сверхсущего Существа. На этом научном фоне учение И.П. Четверикова о личности безусловно учитывало критику И. Кантом схоластических моделей бытия Бога, дополняясь обоснованием личных свойств Бога, а также формулированием базового тезиса об Его имманентно-трансцендентной природе. Категория абсолютного бытия, как высшего проявления, имеющего Божественные Лица или Личности, введенная в религиозно-философский дискурс теизма, позволяла укоренить в Безусловном бытии ограниченные познавательные способности человека, уходя и от одностороннего субъективизма первичности сознания, и от фидеизма, как утверждения приоритета веры над разумом. Внутреннее, непостижимое «Я» человека, ноуменальный носитель личности в терминологии И.П. Четверикова как самобытная сущность и центр личных свойств доказывало ему реальность человеческого бытия. Свойство разумной природы человека позволяло понять первопричину ее явлений, и вело к непреложному выводу существования абсолютной причины мира. Личность человека при этом не противопоставляет друг другу телесность, душевность и духовность, но обретает свое уникальное бытие в их единой целостности и онтологической нераздельности. Дух как умозрительная основа человеческого существования рассматривался в учении

И.П. Четверикова в эмпирическом проявлении свойств личности. При этом «эмпирическая личность» была способна реализовать себя лишь в телесной и душевной полноте бытия человека.

В то же время идеалистические воззрения религиозной философии на личность, переносили христианскую аскезу на жизнь человека в целом, объективным образом ограничивая материальность. Они исходили из того, что бытие человека не ограничено материально замкнутым, самодостаточным и изолированным миром. Он принадлежит миру свободы самоосуществления, исходя из которого, в человеке возникает уверенность в существовании Бога и самосознание «полноты» личной жизни. Личная свобода, присущая как Богу, так и человеку для последнего разделена на свободу личной независимости, свободу выбора и свободу воли. Воля может хотеть или не хотеть, достичь своего желания или нет. Выбор же означает для бытия человека отсутствие необходимости. Религиозная философия по И.П. Четверикову шла путем инверсии атомистической теории, как преобразования вещественного концепта материи в духе объективного идеализма: атом как понятие представлял по сути абстрактную форму бытия деятельности абсолютного Бога. Понятия физической, социальной и культурной совокупностей опытных переживаний человека, обладающего телом, сознанием и чувствами, соответствовали в понимании И.П. Четверикова категориям тварного бытия - материи, движения, пространства и времени.

Но источником их была трансцендентальная Разумная первопричина и ее идея абсолютной Личности, которая была успешно введена учением И.П. Четверикова в концептуальное поле онтологии, ее трансцендентальной сферы. Таким образом, метафизическая онтология, как концептуально оформленное учение о безусловных, абсолютных началах бытия присутствовала в аспектах учения И.П. Четверикова о личности, понимая человека в его целостности и исключительности, тварной богообразности и свободе, самосознании и творчестве. Гносеологический аспект предлагаемого учения И.П. Четверикова о личности представлял Откровение как способ человеческого познания Бога, направление самопознания себя и окружающего мира. В зависимости от конкретного выбора эмпирического (опытного) или идеального (метафизического) познания человек в самосознании своего «Я» постепенно обретал как рациональное, так и иррациональное представление об абсолютной Силе и Благе, Любви и Нравственности, Всеведении и Премудрости. Приведя эти понятия в своих представлениях и восприятиях сознания к высшему синтезу, человек усматривал в себе личные свойства – бессмертие, самопознание, стремление к совершенству своих качеств и навыков, способностей и характера. Эти личные свойства способствовали и укрепляли связь человека с идеалом через веру, молитву и литургическую жизнь в Церкви, формировали понимание Откровения как обращения к человеческому «Я».

Укорененное в человеке стремление к совершенству, свободе выбора, и духовной потребности в Боге оказывали влияние на познавательные интересы и склонности человека. Познание себя и мира, целеустремленная деятельность переосмысливались в человеческой памяти, а ее содержание, как совокупность психических состояний, обрцовывали эпизоды прожитого существования. Все это вместе взятое в связи с самосознанием непрерывности своего «Я», вызывало в мыслях процесс самопознания человека и идею реального бытия собственной личности. Факты осознания, всегда относились к какому-либо конкретному отрезку жизни человека и были ориентиром непрерывности, составляя жизненный опыт бытия «Я», модус проявления его талантов, эмоциональных состояний и творческой деятельности. Таким образом, в составленном и систематизированном учении И.П. Четверикова о личности признавалось, что «Я» есть феноменальный носитель «эмпирической» личности, и ноуменальный носитель личности «идеальной», в целом задающий способ природного бытия, управитель души и тела человека.

Далее профессором психологии Киевской Духовной Академии утверждался вывод, что в основе всех позитивных изменений внутренней жизни человека лежит нечто единое и неизменное в способах своей деятельности при бесконечном разнообразии содержания. Это личное начало, имеющее истокотом представления об идеалах, связывает человека с нравственным идеалом. Человек, достигая свободы в стремлении к высшим видам творческой деятельности, обретает важнейшую точку метафизической опоры для своего будущего, которое развивается в дальнейшем через преодоление препятствий, необходимость делать осознанный выбор и исполнение нравственных заповедей. Наличие духовной свободы дает человеку возможность проявить свою трансцендентность по отношению к условиям тварного бытия. Личная свобода используется человеком как неременное условие его бытия для проявления направленности жизни личности в творчестве, вере, любви и в нравственном уподоблении Иисусу Христу как проявлении наивысшей свободы. Таким образом, существенную часть личности учения И.П. Четверикова о личности составляет религиозно-философское представление о ней как о метафизическом ядре, определяемое как идея бытия, онтологического места, гносеологического целеполагания жизни человека, и ее антропологического смысла.

Литература

1. Четвериков И., О Боге, как личном существе. – Киев: Издательство Типографии Н.А. Гирит, 1903. – 347 с.
2. Четвериков И.П., Конспект лекций по психологии. // Отчет об общеобразовательных курсах Полтавского губернского земства. – Полтава: Бюро Полтавского Губернского земства, 1913. - С. 50-83.

3. Четвериков Иван, Из лекций по общей психологии. — Гаврюшин Н.К., (ред.) // Русская религиозная антропология: в 2 т. // т. 2. - М.: Московский духовный фонд, МДА, 1997. – С. 335-343.

4. Гегель Г.В., Феноменология духа. – СПб: Типография «Брокгауз и Эфрон», 1913. – 377 с.

5. Тихомиров П.В., Возможна ли метафизика ума? // Чтения в обществе любителей духовного просвещения. 1893. № 3.

6. Тихомиров П.В., Типы гносеологических учений //Богословский вестник. - М., Т. 2. № 7. 1900. – С. 333-366.

7. Ушинский К.Д., Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: в 2 Т. – М: АПН. – 1950. – Т. 1. – 776 с., Т. 2. – 628 с.

8. Шульгин И.Я., Душа человеческая с ее главными свойствами и способностями. – Каменец-Подольский: Типография Подольского губернского правления, 1858. – 82 с.

Religious and philosophical foundations of the doctrine of the personal properties of God and human personality and their influence on the ideas of I.P. Chetverikov.

Sizintsev P.V.

Moscow spiritual academy

Professor of psychology of the Kiev Theological Academy I. p. Chetverikov. They include religious and philosophical ideas about God as a personal Being and personal properties of man, and the structure of his personality, manifested in existence. The author shows his religious creativity with consideration of questions of consciousness, soul, the person, personal properties and representations about the personality and self-consciousness of "I" of the person. At The same time, I. P. Chetverikov focuses on the image of the ideal personality, which initiates creativity and helps in the development of human personality. The study includes consideration of the views of I. p. Chetverikov Christian-theistic and psychological direction. The originality of the study has the maximum degree; since no one studies, the philosophical heritage of I. P. Chetverikov in the scientific community has been practically carried out.

Keywords: Self-consciousness, consciousness, perception, human personality, changes, experiences, self-knowledge, knowledge, creativity, love.

References

1. Chetverikov I., About God, as a personal being. - Kiev: Printing house of N.A. Girit, 1903. - 347 p.
2. Chetverikov I.P., Lecture on psychology. // Report on general education courses of the Poltava province zemstvo. - Poltava: Bureau of Poltava Provincial Zemstvo, 1913. - p. 50-83.
3. Chetverikov Ivan, From lectures on general psychology. - N. Gavryushin, (ed.) // Russian religious anthropology: in 2 tons. // Vol. 2. - Moscow: Moscow Spiritual Foundation, MDA, 1997. - P. 335-343.
4. Hegel GV, The Phenomenology of the Spirit. - SPb: Brokgauz and Efron printing house, 1913. - 377 p.
5. Tikhomirov PV, Is the mind metaphysics possible? // Readings in the society of lovers of spiritual enlightenment. 1893. № 3.
6. Tikhomirov, PV, Types of epistemological teachings // Theological Bulletin. - М., Т. 2. № 7. 1900. - p. 333-366.
7. Ushinsky KD, Man as a subject of education. The experience of pedagogical anthropology: in 2 T. - М: АПН. - 1950. - V. 1. - 776 p., V. 2. - 628 p.
8. Shulgin I.Ya., The human soul with its main properties and abilities. - Kamenetz-Podolsky: Printing house of Podolsk provincial government, 1858. - 82 p.