

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

- Гатиева Л.Х.-М., Белогуров А.Ю.* Модернизация профессионального образования: поиск методологических и технологических решений 4
- Булгакова И.А., Тарханова А.М., Шулдинова Н.С.* Эволюция парадигмальных оснований педагогики 7
- Бурлова А.С.* Становление педагогики одаренности в германоязычных странах 11
- Петров А.О.* Информационный подход как методология педагогического исследования образовательного процесса повышения квалификации 16
- Хатагова С.В., Нарыкова Н.А.* Профессионализм педагога-воспитателя в условиях современного российского общества 21

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Глазкова Т.В., Глазков А.В.* Социально-педагогическая профилактика криминального поведения подростков 25
- Данилова И.С., Бражник Е.И.* Технологический подход как основа практик развития компетентностного родительства 28
- Карьёнов С.Р.* Особенности преподавания дисциплины «безопасность жизнедеятельности» в образовательных организациях по обеспечению личной безопасности граждан 33
- Михайлова Е.О., Куликов С.П., Новиков С.В.* К вопросу о реализации воспитательной работы в образовательных учреждениях высшего образования 37
- Гафурова Н.В., Осипова С.И., Шубкина О.Ю., Чурилова Е.Ю.* Проектирование сетевой практико-ориентированной магистерской программы «Подготовка преподавателя для новой инженерии» 41

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Атласова М.М.* Технология обучения иностранцев на уроках чтения 45
- Брылева Е.В., Воронцова Ю.А.* Проблемы реализации компетентностного подхода в процессе обучения аспирантов иностранному языку в неязыковом вузе 48
- Иконникова А.Н.* Уровневое обучение иностранному языку как инструмент модернизации языкового образования в вузе 51
- Камардин М.В.* Игрофикация учебного процесса как элемент интерактивной педагогической технологии 54

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Дикова Т.В., Смирнова Е.А., Орешин Д.Н.* Научно-педагогическое сотрудничество «школа - вуз» как фактор повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров технологического профиля 58
- Ибрагимов Ю.М., Гантемирова З.Э.* Движущие силы формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы 61
- Ибрагимов Т.Ш.* Инновационная деятельность педагога технологии в ходе формирования профессиональных компетенций магистра 66
- Разаханова В.П.* Методическая подготовка учителей биологии в педагогическом вузе как объект педагогических исследований 69
- Романова Л.С., Шенделева С.В.* Использование регионального компонента в ситуационных задачах по безопасности жизнедеятельности 73
- Стародубцев М.П., Бабич И.И.* Классификация педагогических условий формирования военно-профессиональных компетенций курсантов военных вузов войск национальной гвардии РФ на занятиях по военно-профессиональной дисциплине «связь» 78

Учредитель: ООО «Русайнс»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016
ISSN 2587-8328

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Гаджиев Гаджияв 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; **Фуряева 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»; **Шихнабиева Тамара Шихсановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российской академия 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 факультетно-образовательных технологий Белгородского государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абрига Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **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; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Рябина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **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 профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **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

Главный редактор:

Гладилина Ирина Петровна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ 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: 25.12.2019 Цена свободная

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

Стеланова М.А. К вопросу о выборе учебного материала для преподавания курса общего языка в магистратуре юридического направления.....	82
Туркаева Л.В., Курбанова Л.У. Принципы формирования у студентов педагогического университета ценностного отношения к правовым нормам.....	85
Турутина Т.Ф. Педагогические аспекты выбора профессии и допрофессиональной подготовки.....	88
Хайрутдинова И.В. Психолого-педагогические аспекты изучения коммуникативных умений руководителя органов внутренних дел.....	94

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белоцерковская Н.В., Емельянова З.В., Махатырова А.В. Веб-квест технология в развитии иноязычных речевых навыков у обучающихся 5-х классов средней школы.....	99
Большаков А.П. Из опыта организации социально-педагогической деятельности по формированию экологической грамотности старшеклассников.....	101
Дмитриева С.Н., Евдокарлова Т.В., Попова И.И. Влияние тревожности на успеваемость подростков.....	104
Дутко Н.П. Особенности педагогической системы цифрового обучения в школе.....	107
Ломоносова Н.В. Формирование нравственных представлений в картине мира старшего дошкольника средствами базовых национальных ценностей РФ.....	110
Глухих Т.Ю., Глухих М.В., Малышева Е.Н. О роли цифровых образовательных ресурсов в обучении современных школьников.....	112
Мамедова Л.В., Шахмалова И.Ж., Иоаниди А.Ф. Диагностика уровня развития памяти у детей младшего дошкольного возраста.....	116
Ноздрина Н.А. Подходы к реализации экспериментального исследования формирования когнитивной системы познавательных сил (на примере колледжей технического профиля).....	120
Петрова В.И. Особенности работы с одаренными детьми по математике.....	123
Скрипкина Н.В. Детерминация трудностей взаимодействия педагогов с детьми подросткового возраста.....	128
Скрипова Н.Е. Новые педагогические инструменты профессиональной ориентации школьников.....	132
Бугаева А.П., Сокоуртова Л.В. Формирование духовно-нравственной культуры младших школьников на основе детской якутской литературы.....	136
Толкачёва И.А. Содержание внутришкольного повышения квалификации учителей и администрации для работы в условиях цифровизации документооборота.....	140
Хохлов А.В. Принципы проектирования педагогической стратегии развития культуры командной работы у руководителей общеобразовательных организаций.....	146

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Хакимзянова Ю.И., Гафиатуллина Н.Р. Обучение письму учащихся с ограниченными возможностями по слуху.....	150
Пустовойтова О.В., Чунтонова А.А., Сунагатуллина И.И., Яковлева Л.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом.....	153

Ткачева А.Н. Особенности музыкального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств.....	156
---	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Баймаханбетов М.А., Нурумов К.С., Осланова У.А., Булдыбаев Т.К., Акоева И.Г. ADASYN как метод решения проблемы несбалансированности данных при сентимент-анализе текстовой информации.....	160
Богданов Н.А., Перелович Н.В. Фундаментальные исторически зафиксированные достижения научной биологии как контент ценностно ориентированного учебного знания.....	165
Бунина Ю.А. Роль текста в обучении профессионально-ориентированному иноязычному дискурсу в высшей школе.....	169
Васильев Ю.А. Стратегии создания образа Ким Чен Ына в южнокорейской политической карикатуре.....	172
Дубровская Е.А. Литература греческой диаспоры США и роман Гарри Марка Петракиса «Одиссея Костаса Волакиса».....	174
Кельбеханова М.Р., Османов А.И. Дагестанская литература в 90-е гг. XX в.: историко-культурный контекст.....	180
Касарова В.Г., Кременецкая Л.С., Никишина Ю.В. Речевые словообразовательные ошибки иностранных учащихся медико-биологического направления подготовки (на примере научного стиля речи).....	184
Кузнецова М.А. Средства выражения категории персональности в рекламе.....	188
Кузьмина Л.Я., Каженкина У.В. Культуроведческий подход к изучению костюмной детали в русских и эвенкийских сказках.....	191
Лукина М.П. Юкагирский язык: материалы фольклорно-лингвистических экспедиций.....	195
Мамедова Б. Поэтика природы и любви в творчестве Нурангиз Гюн.....	197
Рыжкова-Дудонова Т.А. Формирование художественно-стилевых представлений средствами музыкальных произведений XVII – XVIII веков.....	202
Сизинцев П.В. Понятие о личности в философско-религиозном наследии русского мыслителя А.С. Хомякова (1804-1860).....	204
Тропкина Н.Е. Художественная семантика орнитологического пространства в русской поэзии XX века.....	208
Черепко В.В. Обучение японских студентов произношению твердым и мягким согласным русского языка.....	211
Шаалы А.С. Родной язык и этническая культура в системе образования.....	214

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Жукова И.С. Совместная проектная деятельность студентов университета и колледжа как один из способов осуществления компетентностного подхода в современном образовании.....	217
Козилова Л.В. Развитие коммуникативных, научно-исследовательских умений и навыков обучающихся высшей школы как залог успешной их подготовки к будущей профессии.....	223

Contents

CURRENT PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Gatiyeva L.H. - M, Belogurov A.Yu. Modernization of professional education: search of methodological and technology solutions ..	4
Bulgakova I.A., Tarkhanova A.M., Shuldikova N.S. Evolution of the paradigmaly bases of pedagogics ..	7
Burlova A. S. Formation of pedagogics of endowments in the German-speaking countries ..	11
Petrov A.O. Information approach as methodology of a pedagogical research of educational process of professional development...	16
Hatagova S.V., Narykova N.A. Professionalism of the teacher-tutor in the conditions of modern Russian society ..	21

TECHNIQUE OF TRAINING AND EDUCATION

Glazkova T.V., A.V. Eyes. Social and pedagogical prevention of criminal behavior of teenagers ..	25
Danilova I.S., Brazhnik E.I. Technological approach as basis practician of development of a competence-based roditelstvo ..	28
Karyonov S. R. Features of teaching discipline "health and safety" in the educational organizations for ensuring personal security of citizens ..	33
Mikhaylova E.O., Kulikov S.P., Novikov S.V. To a question of realization of educational work in educational institutions of the higher education ..	37
Gafurova N.V., Osipova S.I., Shubkina O.Yu., Churilova E.Yu. Design of the network praktiko-focused master program "Training of the Teacher for New Engineering" ..	41

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Atlasova M.M. Technology of training of foreigners at reading lessons...	45
Bryleva E.V., Vorontsova Yu.A. Problems of realization of competence-based approach in the course of training of graduate students in a foreign language in not language higher education institution 48	
Ikonnikova A.N. Level training in a foreign language as the instrument of modernization of language education in higher education institution ..	51
Kamardin M.V. Igrofikation of educational process as element of interactive pedagogical technology ..	54

PROFESSIONAL EDUCATION

Dikova T.V., Smirnova E.A., Oreshin D.N. Scientific and pedagogical cooperation "school - higher education institution" as a factor of improvement of quality of vocational training of pedagogical shots of a technological profile ..	58
Ibragimov Yu.M., Gantemirova Z.E. Driving forces of formation of pedagogical culture of future bachelors of social work ..	61
Ibragimov T.Sh. Innovative activity of the teacher of technology during formation of professional competences of the master ..	66
Razakhanova V. P. Methodical training of teachers of biology in pedagogical higher education institution as an object of pedagogical researches ..	69
Romanova L. S., Shendeleva S.V. Use of a regional component in situational tasks in health and safety ..	73
Starodubtsev M. P., Babich I.I. Classification of pedagogical conditions of formation of military and professional competences of cadets of military higher education institutions of the National Guard Troops of the Russian Federation on classes in military and professional discipline "communication" ..	78
Stepanova M.A. To a question of the choice of a training material for teaching a course of common language in a magistracy of the legal direction ..	82
Turkayeva L.V., Kurbanova L.U. The principles of formation at students of the pedagogical university of the valuable attitude towards precepts of law ..	85
Turutina T.F. Pedagogical aspects of choice of profession and preprofessional preparation ..	88
Hayrutdinova I.V. Psychology and pedagogical aspects of studying of communicative abilities of the head of law-enforcement bodies ..	94

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Belotserkva N.V., Yemelyanova Z.V., Makhatyrova A.V. Web quest technology in development of foreign-language speech skills in the studying 5th classes of high school ..	99
Bolshakov A.P. From experience of the organization of social and pedagogical activities for formation of ecological literacy of seniors ..	101
Dmitriyev S.N., Evdokarova T.V., Popova I.I. Influence of uneasiness on progress of teenagers ..	104
Dutko N.P. Features of a pedagogical system of digital training at school ..	107
Lomonosov N.V. Formation of moral representations in a picture of the world of the senior preschool child means of basic national values of the Russian Federation ..	110

Glykhhikh T.Yu., Glykhhikh M.V., Malyshev E.N. About a role of digital educational resources in training of modern school students...	112
Mamedova L.V., Shakhmalova I.Zh., Ioanidi A.F. Diagnostics of the level of development of memory at children of younger preschool age ..	116
Nozdrina N.A. Approaches to realization of a pilot study of formation of a cognitive system of informative forces (on the example of colleges of a technical profile) ..	120
Petrova V.I. Features of work with exceptional children on mathematics ..	123
Skripkina N.V. Determination of difficulties of interaction of teachers with children of teenage age ..	128
Skripova N.E. New pedagogical instruments of vocational guidance of school students ..	132
Bugaeva A.P., Sokorutova L.V. Formation of spiritual and moral culture of younger school students on the basis of children's Yakut literature ..	136
Tolkachyova I.A. Content of intra school professional development of teachers and administration for work in the conditions of document flow digitalization ..	140
Khokhlov A.V. The principles of design of the pedagogical strategy of development for culture of team work at heads of the general education organizations ..	146

SPECIAL PEDAGOGICS

Hakimzyanova Yu.I., Gafiatullina N.R. Training in the letter of pupils with limited opportunities on hearing ..	150
Pustovoytova O.V., Chuntanova A.A., Sunagatullina I.I., Yakovlev L.A. Features of psychology and pedagogical escort of children with autism ..	153
Tkachyova A.N. Features of musical training of children with limited opportunities of health at children's school of arts ..	156

LINGUISTICS AND LITERARY CRITICISM

Baymakhmetov M.A., Nurumov K.S., Ospanova U.A., Buldybayev T. K., Akoyeva I.G. ADASYN as a method of a solution of the problem of imbalance of data in the sentiment-analysis of text information ..	160
Bogdanov N.A., Perelovich N.V. The fundamental historically recorded achievements of scientific biology as content of value-oriented educational knowledge ..	165
Bunina Yu.A. A text role in training in the professional focused foreign-language discourse at the higher school ..	169
Vasilyev Yu.A. The strategy of creation of an image of Kim Jong-un in a South Korean political caricature ..	172
Dubrovskaya E.A. Literature of the Greek diaspora of the USA and novel by Harry Mark Petrakis "Costas Volakis's Odyssey" ..	174
Kelbekhanov M. R., Osmanov A. I. The Dagestan literature in the 90th of the 20th century: historical and cultural context..	180
Kasarova V.G., Kremenetskaya L. S., Nikishina Yu.V. Speech word-formation mistakes of foreign pupils of the medicobiological direction of preparation (on the example of scientific style of the speech) ..	184
Kuznetsova M.A. Means of expression of category of a personalnost in advertizing ..	188
Kuzmina L.Ya., Kazhenkina U.V. Kulturovedchesky approach to studying of a costume detail in the Russian and Evenki fairy tales ..	191
Lukina M. P. Yukaghir language: materials of folklore and linguistic expeditions ..	195
Mamedova B. Poetics of the nature and love in creativity Nurangiz Gyun ..	197
Ryzhkova-Dudonov T.A. Formation of art and style representations by means of pieces of music of the XVII-XVIII centuries ..	202
Sizintsev P.V. A concept about the personality of philosophical religious heritage of the Russian thinker A.S. Homyakov (1804-1860) ..	204
Tropkina N.E. Art semantics of ornithological space in the Russian poetry of the XX century ..	208
Cherepko V.V. Training of the Japanese students in pronunciation in hard and soft consonants of Russian ..	211
Shaaly A. S. The native language and ethnic culture in an education system ..	214

INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Zhukova I.S. Joint project activities of university and college students as one of the ways to implement the competency-based approach in modern education ..	217
Kozilova L.V. The development of communicative, scientific and research skills of students in higher education as a guarantee of their successful preparation for the future profession ..	223

Модернизация профессионального образования: поиск методологических и технологических решений

Гатиева Лида Хаз-Магомедовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Ингушского государственного университета, gatieva.lida@yandex.ru

Белогуров Анатолий Юльевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) МИД Российской Федерации, belogurov@mail.ru

Авторами выделены и проанализированы основные подходы в развитии современного профессионального образования; определена система принципов, реализация которых позволит решить актуальные задачи социокультурной модернизации образовательной практики; выстроен алгоритм формирования профессионала в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: социокультурная модернизация, высшее образование, университет, компетентность, инновации, профессионально-личностное развитие студента.

Глобализационные процессы в современном мире актуализировали исследования в сфере модернизации профессионального образования. С одной стороны, образование призвано сохранить функцию воспроизводства «человеческого фактора» как ресурса социально-экономических изменений. С другой стороны, через образование транслируются национальные ценности, обеспечивающие социокультурную идентификацию личности в условиях нарастающих глобализационных процессов. В реализации данных взаимодополняющих стратегий формируется основная цель образовательной системы — выступать эффективным ресурсом социокультурной модернизации общества и социально-экономического развития государства. При этом определяется основное требование к профессиональному образованию - соответствовать инновационной модели развития общества, требованиям глобальной конкуренции на рынке современных передовых технологий, ресурсом развития цифровой экономики.

Раскрывая основные ориентиры в развитии современной практики организации профессионального образования, выделим следующие основные принципы его организации:

- непрерывный характер образовательного процесса, ориентированный на реализацию компетентностной модели формирования профессионала и ее технологическое сопровождение [1];
- преемственность и содержательная согласованность профессионально-ориентированных образовательных программ;
- ориентация на оптимальное сочетание учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач в рамках построения профессионально-ориентированных образовательных курсов;
- целостное содержательное построение системы непрерывного профессионального образования, интегрирующая различные его уровни; привлечение работодателей к оценке, определению и проектированию структурно-содержательных аспектов организации образовательной практики;
- динамичность и адаптируемость образовательных программ и соблюдение принципа «обучения в течение всей жизни» в рамках интеграции вузовского образования с системой послевузовской подготовки кадров;

- индивидуализация и дифференциация профессионального образования, предусматривающая личную ориентированность учебного процесса и реализацию «индивидуальной образовательной траектории» в рамках сопровождения профессионально-личностного развития обучаемых;

- содержательная интеграция профессионально-ориентированных образовательных программ, отражающая межотраслевую ориентацию вузовского образования, междисциплинарное взаимодействие.

Данные принципы формируют стратегии построения содержательных и технологических основ образовательной практики, основная из которых видится в необходимости более продуманной системы индивидуализации обучения, направленной на построение собственных профессионально-личностных траекторий развития каждого студента. При этом в качестве приоритетов вузовского обучения выделим следующие:

1. Приоритет самобытности и уникальности студентов, выступающих активными носителями субъективного опыта, складывающегося в детстве задолго до начала специально организованного обучения и затем развивающегося в процессе общего и профессионального образования [2, с.21]. В рамках подготовки педагогических кадров данный подход приобретает особый смысл, связанный с формированием у студентов-будущих педагогов индивидуального стиля педагогической деятельности, личностной готовности к решению профессионально-педагогических задач.

2. Взаимодействие в образовательном процессе двух видов опыта - общественно-исторического и индивидуально-личностного, которые дополняют друг друга и формируют необходимые основания построения образовательной практики. В интеграции различных смыслов формируется пространство профессиональной деятельности, профессиональное мировоззрение, выстраивается проекция личностного саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности.

3. Развитие личности студента как в результате овладения им нормативной деятельностью, так и через постоянное обогащение и преобразование субъективного опыта как важнейшего источника собственного профессионального и личностного развития. Необходимо формировать опыт рефлексивной оценки собственных достижений, личностного развития в профессиональной деятельности, оценивать риски и последствия принятия решений, формировать умения поиска стратегий выхода из сложных ситуаций профессиональной деятельности.

Современный мир, отличающийся высокой степенью неопределенности ситуаций развития, заставляет молодых людей уметь решать нестандартные задачи в профессиональной сфере и требует от них целенаправленных и энергичных усилий, развитых способностей и компетенций преодолевать сложившиеся стереотипы в профессиональной сфере, постоянно повышать свою профессиональную компетентность, развивать профессиональные и личностные качества, совершенствовать свою подготовку в выбранной сфере деятельности [3; 4; 5]. Все большее значение как в обучении студентов, так и в их профессиональной деятельности занимает самостоятельная и индивидуальная работа над различными источниками получения необходимых знаний. В современных условиях многое зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности. Среди них первостепенными выступают следующие:

- осознание личностью постоянной необходимости приобретения дополнительных профессионально-ориентированных знаний как средств повышения уровня квалификации в выбранной сфере и придания

этому личностного смысла и содержательного наполнения;

- обладание гибким интеллектом и способностью видеть профессиональные проблемы и возможные технологии их решения в виде последовательной цепочки действий, алгоритмов, приемов;

- умение актуализировать профессиональные знания и на их основе строить способы действия, отбирать нужные для решения проблемы факты, соотносить их с условиями решаемой профессиональной задачи, делать необходимые выводы и обобщения.

Все более настоятельной задачей образования на современном этапе становится «научить учиться», что обостряет роль самообразования, самоподготовки и самоактуализации личности в сфере профессиональной деятельности. Выпускник современного педагогического вуза должен сознательно стремиться к овладению эффективными образовательными технологиями, которые развивают у студентов навыки самообразования, формируют у них стойкую потребность в разнообразных источниках информации (от традиционных печатных и устных до современных технических и компьютерных средств). Рынок труда требует от выпускников умения быстро приспосабливать полученные знания, к новым требованиям жизни. От степени развития способностей самостоятельно понимать, усваивать и использовать знания, накапливать профессиональные достижения зависит социальный статус и психофизиологическое состояние человека в современном обществе [6].

Творческая личность должна формироваться на основе высоких духовно-нравственных принципов и знаний, на основе лучших традиций отечественной и зарубежной культуры. Однако, для полного решения задачи необходима более радикальная коррекция и пересмотр существующих учебных планов и программ по подготовке молодых профессионалов. Необходимо введение специальных дисциплин по технологии формирования творческого мышления, пересмотр читаемых учебных курсов с целью выделения содержательных фрагментов, в максимальной степени способствующих развитию творческого мышления [7]. В учебном процессе необходимо введение в учебные программы часов на проведение со студентами специального психотренинга, направленного на отработку механизмов активизации мышления на основе оптимизации психической деятельности, выработки практических приемов и навыков оптимального поведения и организации работы в группах с целью получения коллективных творческих решений. Данный подход лишь один из возможных, направленных на включение студентов в систему проектно-исследовательской деятельности, практику решения учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач, активизацию профессионального мышления [8].

В качестве основных принципов и идей организации образовательного процесса в современном вузе должны в большей степени учитываться следующие:

- принцип гуманизации и гуманитаризации образования, сочетания многообразия и плюрализма его форм, дифференциации и интеграции его содержания, а также приоритета личностно — ориентированных подходов в целостном учебном процессе;

- принцип сохранения и развития творческого потенциала студента и преподавателя в процессе реализации инновационных подходов в построении профессионально-ориентированных образовательных курсов, форм и технологий организации вузовского учебного процесса;

- принцип саморазвития студента в системе проектно-исследовательской деятельности, проектирования собственной траектории профессионально-личностного развития на всех этапах организации обучения;

- принцип развития и актуализации междисциплинарных связей в процессе построения профессионально-ориентированных учебных курсов, формирования системы обобщенных понятий;

- принцип системности организации образовательного процесса, построения интегративных образовательных программ, охватывающих значимые для профессионального становления предметные области.

Образовательная программа должна решать следующие основные задачи:

- формировать логику самостоятельного, продуктивного (критического) мышления;

- на основе использования оптимизационного подхода системно развивать способность свободного профессионального и личностного самовыражения, самоактуализации в выбранной области деятельности;

- сочетать общую эрудированность с информационно – поисковой культурой в рамках образовательной среды вуза с ориентацией на социальный контекст;

- развивать предметно – творческие способности, позволяющие успешно овладевать основами профессии, навыками оценивания результатов своего труда;

- адаптировать научное знание к особенностям и уровню интеллектуального развития студента, предлагая учебные задачи в зоне их актуального развития;

- ориентировать вузовский образовательный процесс на преимущественное освоение студентом общих закономерностей и выводов, поиск закономерностей и аналогий в различных областях знания и деятельности;

- обучить умению самостоятельно мыслить и делать выводы и обобщения на основе имеющегося материала, формировать готовность студента к самообразованию и самопознанию собственных личностных ресурсов и др.

В контексте вышеизложенного, образовательная среда современного вуза должна быть максимально ориентирована на активизацию деятельности студента, проектирование его деятельности как субъекта профессионального становления. В этой связи, она должна создавать необходимые условия для реализации «принципа Гумбольдта», предоставляя широкие возможности для интеграции образовательной практики с научно-исследовательской работой. Именно в этой связке образование имеет возможность выполнить свою главную миссию, связанную с формированием профессионала, готового на высоком уровне решать поставленные современной цивилизацией задачи.

Литература

1. Белогуров А.Ю., Габеев В.Т. Стратегия развития профессионального образования в России: поиск направлений в условиях современных социокультурных инноваций // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - №4. – 2014. - С.21-26.

2. Белогуров А.Ю., Ярлова Т.В. Междисциплинарность в стратегии развития университетского образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - №5. – 2017. - С.21-26.

3. Филиппов В. Курсом реформ: некоторые тенденции развития классических университетов // Высшее образование в России. - 1996. - №3. - С.32-44.

4. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы (Доклад Всемирного банка) / Пер. с англ. А.Сальникова. - М: Издательство «Весь Мир», 2003. — 232 с.

5. Morley L. Quality and Power in Higher Education. - London, 2003.

6. Taylor P., Braddock R. International university ranking systems and the idea of university excellence // Journal of Higher Education Policy and Management. 2007. - Vol. 29. № 3. - P. 245-260.

7. Smith A., Webster F., eds. The Postmodern University? Contested Visions of Education in Society. - London: Open University Press, 1997. - P.28.

8. Yoshida T., Yashiro K., Suzuki Y. Intercultural communication skills: What Japanese businesses today need // International Journal of Intercultural Relations. - 2013. - P. 72-85.

Modernization of professional education: search methodological and technological solutions

Gatieva L.Kh.-M., Belogurov A.Yu.

Ingush State University, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

The authors have identified and analyzed the main approaches in the development of modern professional education; defined a system of principles, the implementation of which will solve the actual problems of socio-cultural modernization of educational practice; built an algorithm for the formation of a professional in the educational environment of the University. **Keywords:** socio-cultural modernization, higher education, University, competence, innovation, professional and personal development of the student.

References

1. Belogurov A.Yu., Gabeev V.T. The development strategy of vocational education in Russia: the search for directions in the context of modern sociocultural innovations // News of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. - No. 4. - 2014. -- S.21-26.

2. Belogurov A.Yu., Yarova T.V. Interdisciplinarity in the development strategy of university education // Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. - No. 5. - 2017. -- S.21-26.

3. Filippov V. The course of reforms: some trends in the development of classical universities // Higher education in Russia. - 1996. - No. 3. - S. 32-44.

4. Formation of a knowledge-based society. New Tasks of Higher Education (World Bank Report) / Per. from English A. Salnikova. - M: Publishing house "All World", 2003. - 232 p.

5. Morley L. Quality and Power in Higher Education. - London, 2003.

6. Taylor P., Braddock R. International University ranking systems and the idea of university excellence // Journal of Higher Education Policy and Management. 2007. - Vol. 29. No. 3. - P. 245-260.

7. Smith A., Webster F., eds. The Postmodern University? Contested Visions of Education in Society. - London: Open University Press, 1997. - P.28.

8. Yoshida T., Yashiro K., Suzuki Y. Intercultural communication skills: What Japanese businesses today need // International Journal of Intercultural Relations. - 2013. -- P. 72-85.

Эволюция парадигмальных оснований педагогики

Булгакова Ирина Анатольевна,

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных наук и технологий, Тюменский индустриальный университет, bulgakovastone59@list.ru

Тарханова Анна Михайловна,

ассистент кафедры физики, методов контроля и диагностики, Тюменский индустриальный университет, Tarhanovaam@tyuiu.ru

Шулдикова Наталья Сергеевна,

ассистент кафедры физики, методов контроля и диагностики, Тюменский индустриальный университет, shuldikovans@tyuiu.ru

Статья посвящена системному исследованию воспитания в контексте русской культуры. Авторы убеждены, что в отечественной философии содержится мощный методологический и эвристический потенциал, который позволяет создать новую концепцию взаимодействия философско-антропологического и педагогического знания. В работе предлагается подход, соответствующий постнеклассическому типу рациональности, осуществляется попытка преодолеть биологизаторские и социологизаторские крайности в понимании природы воспитания. В исследовании используются методологические принципы синергетики как основы инновационных моделей в сфере воспитания и образования.

В работе исследуется эвристический потенциал парадигмального подхода в педагогике. Философско-антропологические парадигмы позволяют установить связь между образовательными и воспитательными стратегиями и всеобщими субстанциальными свойствами человека. Антропологической матрицей конструирования философско-антропологических парадигм воспитания является состав человека, где главную роль играет духовность.

Антропный принцип в теории и практике воспитания формируется в контексте национальной культуры и предполагает целостность постижения человека, где высшие онтологии структурируют низшие.

Авторы статьи считают, что предпосылки постнеклассического типа рациональности были заложены в отечественной философии, а именно в философском и педагогическом творчестве таких мыслителей как И. Лествичник, Г. Сковорода, А. А. Григорьев, С. И. Гессен, К. П. Венцель, Л. М. Лопатин, В. И. Несмелов, В. Ф. Одоевский, Н. Н. Страхов, П. Д. Юркевич.

Теоретическая и практическая значимость этой статьи заключается в том, что обращает внимание исследователей на необходимость концептуального осмысления проблем воспитания в контексте отечественной культуры. Опираясь на парадигмальную методологию авторы пытаются создать новую концепцию взаимодействия философского и педагогического знания на основе интегрального эссенциализма.

Ключевые слова: эволюция, матрица, парадигма, эссенциализм, иерархия, иерархизм, философско-антропологическая стратегия, антропологическая матрица, соматический эссенциализм, психический эссенциализм, спиритуалистический эссенциализм, культурологический эссенциализм, типы рациональности.

Актуальность данной темы обусловлена поиском концептуальных оснований процессов модернизации. В философской и педагогической литературе содержатся различные оценки процессов реформирования, происходящих в современном российском образовании. Например, доктор философских наук, профессор кафедры гуманитарных наук и технологий Тюменского индустриального университета Лазутина Т. В. в статье «Политика и философия образования: формирование ценностей молодежи в современных образовательных условиях технического университета» пишет:

«В ходе исследования современного университетского образования было обнаружено, что российская образовательная система, отвечая на вызовы цивилизации, находится в состоянии обновления своей ценностной составляющей» [1, с. 46]. Существует и противоположная точка зрения, например, профессор Ф. Кузьмичев в статье «Высшее образование как инструмент разрушения» непосредственно пишет, что реформирование системы образования привело к уничтожению традиционных ценностей общества. «Я могу смело утверждать, - пишет он, - «что высшего образования в традиционном понимании этого термина в современной России нет – оно полностью утратило две свои основные функции: во – первых, социализации, предполагающей подготовку к профессиональной деятельности на основе приобщения к традиционным ценностям и нормам общества; во – вторых, уничтожило необходимые условия для развития интеллектуальных способностей, позволяющих молодым специалистам достаточно быстро включаться в профессиональную деятельность» [2, с. 198].

Во второй половине 90-х годов система высшего образования начала переход от знаниецентристской стратегии к компетентностной. В методике высшего образования появились такие понятия как компетентность и компетенции. До этого периода они активно использовались в юриспруденции и бизнесе.

Доктор философских наук Рыбаков Н. С. пишет в Вестнике Российского философского общества: «...компетенции проникли в сферу высшего образования, где так основательно прижились и расплодилось. Вот только до сих пор, не очень понятно: какие они, эти новообразования, - доброкачественные или злокачественные? В угаре нововведений об этом почти не задумывались [3, с. 68]. Этот яростный накал дискуссий свидетельствует о том, что мы живем в эпоху сложности и неопределенности, где хаос является сверхсложной упорядоченностью, то есть содержание компетенций должно быть связано с формированием нового типа мышления преподавателя и студента. Можно написать тысячи учебно-методических комплексов, тысячи рабочих программ, изобрести множества оценочных средств, но так и остаться в рамках расудочно – эмпирического мышления. А это, в свою очередь, означает только то, что носитель этого типа мышления способен решать узкопрактические задачи и обычные проблемы. Наиболее важным является вопрос, как компетенции повлияют на трансформацию природу человека? Не приближает ли такой примитивный подход наступление постантропологической эры цивилизации? Необходимо учитывать особенности отечественной системы образования, богатейшие традиции философско –

антропологического осмысления процессов воспитания и образования. Совершенно справедливо замечание Н.С. Рыбьякова: «Существует различие между отечественной и западными системами мировоззрения, в рамках которых исторические события получают различные интерпретации и оценки. Потому встает проблема исследования мировоззренческих последствий тех инновационных процессов в образовании, современниками и непосредственными авторами которых являемся мы сами» [3, с. 70].

Попробуем осуществить такую попытку средствами философского анализа, прежде всего подхода, который в философии образования, получил название методологического эссенциализма. По мнению автора, именно такой подход позволяет исследовать динамику и перспективы педагогического знания, а также напомнить, что в отечественной педагогике и философии существует мощный потенциал преобразования системы образования. Еще раз о наболевшем: можно бесконечно рассуждать, что программирование или алгоритмизация обучения приводит к массовой деградации нации и человечества в целом, но лучше (подуктивнее, эффективнее) обратиться к методологическому и эвристическому потенциалу отечественной педагогической и философской мысли. Под алгоритмизацией имеется ввиду введение ЕГЭ в российской образовательной системе, во Франции – это БАК, в США – SAT (Scholastic Assessment Test), вступивших в систему американского образования в 1901 году. Как пишет В. Цаплин в книге «Гипноз разумности: мышление и цивилизация»: «Сознательное оскотление мышление ценой его алгоритмизации особенно трагично» [4, с. 299].

По мнению авторов данной статьи, поиск концептуальных оснований процессов реформирования и модернизации системы образования может находиться в парадигмальной методологии.

Понятие «парадигмы» ввел в философию науки для нормативности методологии Г. Бергман. Но принято считать, что системная разработка этого понятия принадлежит американскому физики Томасу Куну. Сам же Т. Кун в качестве своих предшественников называет Сепира – Уорфа – создателей теории лингвистической относительности.

Проблема смены парадигм педагогического знания исследовалась в концепции целостной школы, созданной немецкими учеными, Г. Рёдер, Х. Рёдер, Г. Брюнге. В отечественной философии образования интегративные или целостные концепции педагогической культуры разрабатываются в трудах И. Н. Степановой, С. В. Кривых, Д. И. Корнющенко, И. А. Булгаковой.

В данной статье осуществляется попытка осмыслить динамику развития педагогики как эволюцию её парадигмальных оснований, как смену типов рациональности.

Педагогика – наука о воспитании. Сколько существует эта наука, столько же существует вопрос: наука ли это? Соответствует ли она критериям научности: объективность, логичность, системность, верифицируемость. Многие ученые склоняются к мысли, что педагогика – это, скорее, искусство или особого характера интуиция.

В книге «Гуманная педагогика» Ш. Амонашвили пишет: «Таким образом, я утверждаю, что говорить о педагогике как о науке можно крайне условно, ибо она исследует не характер устремлений, побуждений учителя, не саму личность учителя, в котором зарождается будущая образовательная действительность, а эту действительность, которую нельзя назвать объективной, она субъективная» [5, с. 79].

Не смотря на чувство благоговения перед историей педагогической мысли, рискнем проанализировать смену парадигм в педагогическом сознании.

Методология исследования основана на применении теоретического метода, который в истории и философии науки получил название – единство исторического и логического. Именно конкретизация этого метода делает возможным и необходимым обращение к парадигмальной методологии. Корректность использования парадигмального подхода к образовательной деятельности была предметом обсуждения в философской и педагогической литературе с начала 1990 – х годов. Парадигму будем понимать так, как предлагает Т. Кун: «...под парадигмой я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [6, с. 10].

Н. Г. Агапова в статье «Парадигма: культурологическое содержание понятия и особенности его применения к сфере образовательной деятельности» пишет: «В научной деятельности, как и в любой другой области человеческой деятельности, формообразующее и идеальное (т.е. культурное содержание и начало) задают те рамки и критерии, которые обеспечивают устойчивое функционирование, трансляцию и воспроизводство данной деятельности ее участниками, гарантированное получение тех или иных приемлемых результатов...» [7, с. 115].

Идея американского психолога Дж. Брунера о том, что школа должна сформировать такой тип мышления, который позволяет видеть и выявлять структуры информации совпадает с идеей В.С. Степина об универсалиях культуры. В книге «Психология познания» Дж. Брунер пишет о том, что существует такая психологическая закономерность восприятия: чем больше информации, тем она труднее усваивается, поэтому выход один выявление **структуры знания**.

В.С. Степин основную особенность культуры формулирует таким образом: «Смыслы универсалий культуры, образующих в своих связях категориальную модель мира, обнаруживаются во всех областях культуры того или иного исторического типа в обыденном языке, в феноменах нравственного сознания, в философии, религии, художественном освоении мира, функционировании техники, в политической культуре» [8, с. 525-526]. Такое же резонансное взаимодействие характерно для философской и педагогической культуры. В педагогической культуре можно выделить соматический, психический, спиритуалистический, культурологический эссенциализм соответственно той структуре, которая является доминирующей в педагогическом сознании. «Антропологической матрицей конструирования философско-антропологических парадигм сущности человека является состав человека, в который, начиная с античности, включались тело, душа и дух» [9, с. 12], - пишет И.Н. Степанова. Каждому из этих видов эссенциализма соответствуют определенные типы мышления или рациональности, которые проявляются в трактовке природы воспитания. Так, классической тип рациональности сущность воспитания понимает как социализацию и интериоризацию, тогда как неклассической – как актуализацию и самотрансценденцию.

В современной школе соматический эссенциализм воплощается в природосообразных стратегиях. Воспитывать – значит использовать естественные предпосылки, заложенные природой. Такая позиция воплощалась в педагогических трудах М. К. Барсова, В. А. Вагнера, Н. П. Гундобина, И. П. Павлова, И. А. Сикорского, В. Ч. Чиж. Примером психического эссенциализма могут быть педагогические теории М.И.Демкова, А.П. Нечаева, Н.Е. Румянцева, Г.И. Россолимо, Н.Х. Вессель, Знаменательную оценку дает Б.М. Бим-Бад концепции Н.Х. Весселя: «Н.Х. Вессель подчеркивал важность человеческой активности. На этом он основывал идею самовоспитуемости че-

ловека и определял конечную цель воспитания как самовоспитания, как сознательное формирование в себе нужных качеств» [10, с. 46]. Психический эссенциализм связан с неклассическим типом рациональности, для которого характерно переосмысление соотношения субъекта и объекта.

Педагогические интуиции В.В. Зеньковского открывают новые методологические горизонты: не от низшего к высшему, не от части к целому, а от высшего к элементарным психическим актам. «... Начало духовности мыслителя не как особая надпсихическая жизнь, а как основная жизнь в человеке, проводником которой, и есть психическая и физическая сфера» [11, с. 49], - пишет В.В. Зеньковский.

Духовность можно определить, как иерархию смыслов, мотивов, целей, идеалов. В духовности проявляются следующие качества бытия человека – это трансцендентность и телеологичность.

Представления об образовании и воспитании, которые доминируют в современном общественном сознании, сводятся к пониманию образования как процесса, полностью управляемого, алгоритмизируемого и проектируемого, входят в противоречие с синергетическим подходом с его нелинейностью, вариативностью, парадоксальностью, непредсказуемостью. Но это противоречие говорит о необходимости выработки новых взглядов на образование и воспитание. Как отмечает С.В. Кривых, создатель антропоэкологической концепции образования, синергетический подход позволит рассматривать все связи и отношения, в которые вступает ребенок в процессе воспитания. «Рассматривая процесс формирования личности ребенка как процесс самоорганизации и саморазвития, необходимо иметь в виду контакты и взаимодействие этого ребенка с внешней средой» [12, с. 115].

Для того, чтобы система образования формировала современный тип мышления, который соответствует потребностям развития российского общества, необходимо создание концепции интегративного эссенциализма.

«Интеграция знания на основе синтезе различных наук, предлагаемое учащимся структурирование личного знания и личного времени» [13, с. 512], - отмечает Д. И. Корнющенко в книге «Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования».

Одной из разновидностей интегративного эссенциализма может выступать культуротворческий или культурологический эссенциализм.

Культура выступает для человека основным системообразующим фактором, поскольку человек является творением и творцом культуры. Особую роль культуры для воспитания подчеркивал С. И. Гессен. В современной философии в этом направлении работали В. С. Библер, Э. В. Ильенков, Д. И. Корнющенко, Б. В. Марков и др.

Большую роль в формировании культуротворческого эссенциализма сыграла культурно-историческая теория Л. С. Выготского, согласно которой основным фактором формирования психики человека является культура. «Специфически человеческая психика со всеми ее уникальными особенностями и возникает (а не пробуждается) только как функция специфически человеческой жизнедеятельности, то есть деятельности, создающей мир культуры...» [14, с. 36], - так выразил суть этой теории Э. В. Ильенков. Идеи Л. С. Выготского легли в основу учений А. Г. Асмолова, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. И. Мещерякова, И. Соколянского.

Развитие научного знания, в том числе и педагогического, предполагает эволюцию парадигм и типов мышления: классический тип рациональности лежит в основе жестко детерминированной системы воспитательных ме-

тодов и четко определенных целей. Этот тип рациональности связан с формированием рассудочно – эмпирического типа мышления. В этическом плане, как выражается В. Цаплин, прививая «любовь к рабству». Этот тип мышления создает тот тип цивилизационного устройства, образ которого воплотился в антиутопиях Е. Замятина, Р.Брэдбери, Дж. Оруэлла, О. Хаксли.

Неклассический тип рациональности предполагает отказ от линейных закономерностей, основан на признании многофакторности процесса воспитания. В рамках постнеклассического стиля рациональности воспитание понимается как процесс самоорганизации, основным содержанием которого является созидание новых культурных смыслов, то есть постнеклассический тип рациональности лежит в основе педагогического творчества. Именно этот подход воплотился в концепции «интегральной диалогии» Д. Корнющенко и антропоэкологической концепции С. В. Кривых.

Каждый тип рациональности формирует свой образ человека, особый характер, специфический психологический статус, потребность в воспитании и образовании, особый стиль отношений педагога и ученика. Но это уже относится к перспективам исследования.

Основы постнеклассического типа рациональности были созданы в трудах В.С. Соловьева, В.И. Вернадского, В.В. Зеньковского, С.И. Гессена, Л.С. Выготского.

Можно бесконечно спорить о преимуществах «школы знаний» и «школы компетенций», но на данном этапе реформирования и модернизации системы образования необходимо обратиться к эвристическому потенциалу отечественной педагогики и философии.

Литература

1. Лазутина Т.В. Политика и философия образования: формирование ценностей молодежи в современных образовательных условиях технического университета / Т.В. Лазутина // Общество: политика, экономика, право, 2016. - №4. – С. 46 -53.
2. Кузьмичев Ф. Высшее образование как инструмент разрушения / Ф. Кузьмичев // Наш современник, 2019. - №7. – С. 197 – 208.
3. Рыбаков Н.С. Ох, уж эти компетенции /Н.С. Рыбаков // Вестник Российского философского общества, 2016. - № 3. – С. 68-70.
4. Цаплин В. Гипноз разумности. Мышление и цивилизация / В. Цаплин. – Москва: Астрель, 2010. – с. 512.
5. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания в развитии личности. Книга 1. / Ш.А. Амонашвили – Москва: Амрита, 2010. – 288 с.
6. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – Москва: изд-во «Прогресс», 1977. – 292 с.
7. Агапова Н. Г. Парадигма: культурологическое содержание понятия и особенности его применения к сфере образовательной деятельности / Н. Г. Агапова // Обсерватория культуры, 2007. - № 5. – С. 114 – 120.
8. Степин В.С. Культура [Текст] / В.С. Степин // Философская энциклопедия. – Москва; Минск: АСТ: Харвест : Современный литератор, 2001. – С.525-526.
9. Степанова И.Н. Философско-антропологические парадигмы и их роль в развитии образования [Текст]: автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра философ. наук / И. Н. Степанова. – Омск, 2006. – 36 с.
10. Бим – Бад Б.М. Педагогические течения в начале 20 века / Б.М. Бим – Бад. – Москва: Российский Открытый университет, 1994. – 112 с.
11. Зеньковский В. В. О педагогическом интеллектуализме / В.В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья.- Москва: Просвещение, 1992 . – С. 57-70.

12. Кривых, С.В. Теория и практика реализации антропологического подхода к построению образовательных систем [Текст]: дис. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук / С. В. Кривых. – Тюмень, 2002. – 405 с.

13. Корнющенко Д.И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования / Д.И. Корнющенко. – Москва: изд-во Московского психолого – социологического института, 2003. – 606 с.

14. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – Москва: Политиздат, 1991. – 464 с.

The evolution of paradigmatic foundation of pedagogy

Bulgakova I.A., Tarkhanova A.M., Shuldikova N.S.

Tyumen industrial University

The Article is devoted to the systematic study of education in the context of Russian culture. The authors are convinced that the Russian philosophy contains a powerful methodological and heuristic potential, which allows to create a new concept of interaction of philosophical-anthropological and pedagogical knowledge. The paper proposes an approach corresponding to the post-non-classical type of rationality, an attempt to overcome biologizatorskie and sociologizatorskie extremes in understanding the nature of education. The paper uses the methodological principles of synergetics as the basis of innovative models in the field of education.

The paper investigates the heuristic potential of the paradigm approach in pedagogy. Philosophical and anthropological paradigms allow us to establish a connection between educational and educational strategies and the universal substantial properties of man. The anthropological matrix of the construction of philosophical and anthropological paradigms of education is the composition of man, where the main role is played by spirituality.

The anthropic principle in the theory and practice of education is formed in the context of national culture and assumes the integrity of human comprehension, where the higher ontologies structure the lower ones.

The author of the article believes, that the premises of the post-non-classical type of rationality were laid down in Russian philosophy. namely in philosophical and pedagogical creativity of such thinkers As I. Iesvichnik, G. Skovoroda, A. A. Grigoriev, S. I. Gessen, K. P. Wenzel, L. M. Lopatin, V. I. Nesmelov, V. F. Odoevsky, N. N. Strakhov, P. D. Yurkevich.

The theoretical and practical significance of this article is that it draws the attention of researchers to the need for a conceptual understanding of the problems of education in the context of national culture. Relying on the paradigm methodology, the author tries to create a new concept of interaction between philosophical and pedagogical knowledge on the basis of integral essentialism.

Keywords: evolution, matrix, paradigm, essentialism, hierarchy, hierarchism, philosophical and anthropological strategy, anthropological matrix, somatic essentialism, psychic essentialism, spiritualistic essentialism, cultural essentialism, types of rationality.

References

1. Lazutina T.V. Politics and philosophy of education: the formation of youth values in modern educational conditions of a technical university / T.V. Lazutina // Society: politics, economics, law, 2016. - No. 4. - S. 46 -53.
2. Kuzmichev F. Higher education as an instrument of destruction / F. Kuzmichev // Our Contemporary, 2019. - No. 7. - S. 197 - 208.
3. Rybakov N.S. Oh, these competencies / N.S. Rybakov // Bulletin of the Russian Philosophical Society, 2016. - No. 3. - P. 68-70.
4. Tsaplin V. Hypnosis of rationality. Thinking and civilization / V. Tsaplin. - Moscow: Astrel, 2010. -- p. 512.
5. Amonoshvili Sh.A. Humane pedagogy. Actual issues of education in the development of personality. Book 1. / Sh.A. Amonashvili - Moscow: Amrita, 2010. -- 288 p.
6. Kuhn T. The structure of scientific revolutions / T. Kuhn. - Moscow: Progress Publishing House, 1977. - 292 p.
7. Agapova N. G. Paradigm: the cultural content of the concept and the features of its application to the field of educational activity / N. G. Agapova // Observatory of Culture, 2007. - No. 5. - P. 114 - 120.
8. Stepin V.S. Culture [Text] / V.S. Stepin // Philosophical Encyclopedia. - Moscow; Minsk: AST: Harvest: The modern writer, 2001. - S.525-526.
9. Stepanova I.N. Philosophical and anthropological paradigms and their role in the development of education [Text]: author. dis. for a job. student step. Dr. philosopher. Sciences / I.N. Stepanova. - Omsk, 2006. -- 36 p.
10. Bim - Bad B.M. Pedagogical currents at the beginning of the 20th century / B.M. Bim - Bad. - Moscow: Russian Open University, 1994. - 112 p.
11. Zenkovsky VV About pedagogical intellectualism / VV Zenkovsky // The Pedagogical Heritage of the Russian Abroad. - Moscow: Education, 1992. - S. 57-70.
12. Krivykh, S.V. Theory and practice of implementing an anthropological approach to building educational systems [Text]: dis. for a job. student step. Dr. ped. Sciences / S.V. Krivykh. - Tyumen, 2002. -- 405 s.
13. Korniyushchenko D.I. Integral Dialogue: An Attempt at a New Technology of Humanitarian Education / D.I. Korniyushchenko. - Moscow: publishing house of the Moscow Psychological and Sociological Institute, 2003. - 606 p.
14. Ilyenkov E.V. Philosophy and culture / E.V. Ilyenkov. - Moscow: Politizdat, 1991. -- 464 p.

Становление педагогики одаренности в германоязычных странах

Бурлова Альбина Сергеевна,

аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, burlova613@gmail.com

В статье освещены основные этапы становления педагогики одаренности в германоязычных странах. Определены основные тенденции в классификации одаренности и исключительности на основе ретроспективного анализа наиболее значительных исследований на территории германоязычных стран. Выявлено влияние немецкой научной мысли на современное общемировое понимание концепта одаренности.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, педагогика одаренности, германоязычные страны, сравнительное исследование

Растущая необходимость в формировании конкурентоспособных личностей средствами образовательной науки и практики придает актуальность исследованиям в области одаренности. Перед современной педагогической наукой стоит задача в моделировании эффективных способов сопровождения талантливых и одаренных обучающихся для ответа на существующий социальный запрос. Глобальное педагогическое пространство апробирует новые способы работы с одаренными детьми и формирует новую отрасль педагогики: педагогика одаренности. Для успешной интеграции отечественной науки в актуальную среду педагогики одаренности необходим тщательный анализ генезиса, содержания и методического основания педагогики одаренности европейских стран. Таким образом, целью данной статьи стало отражение становления педагогики одаренности в германоязычных странах, как стран, показывающих стабильно высокий результат работы с одаренными и талантливыми детьми, через ретроспективный анализ.

Становление термина одаренности в немецкой традиции проходило под влиянием определённых историко-культурных факторов. Немецкие исследователи в области одаренности, Алберт Зиглер и Хейдрун Штогер, полагают, что в формировании термина «begabt» (одаренный) сыграли шесть исторических контекстов: христианская традиция, протестантизм, эпоха Ренессанса и Просвещения, глобальное экономическое развитие и стереотипизация социальных ролей. Сверхординарные способности человека – это отражение божественного начала (христианство), проявление которого реализуется в добрых поступках (протестантизм). Ренессанс освещает мир человека как индивида, когда философ Парацельс в 1537 году использует термин «талант» в значении «индивидуальные способности». Вильгельм Гумбольдт, основатель Университета Берлина (в настоящий момент Берлинский университет имени Гумбольдта), в эпоху Просвещения, определил «гений» как идеал обучения, тем самым определил необходимость взращивания, развития и совершенствования личных способностей. Следующим важным этапом стало создание института патентования в 16 веке, что придало значительность понятию исключительности, дополнив индивидуальные способности семой «исключительный». Сформировавшееся под влиянием исторических контекстов к 18 веку понятие «одаренность» рассматривалось, как врожденные индивидуальные способности мужчины достигать исключительных результатов в созидании [18].

Работа с одаренными детьми восходит в германоязычных странах к восемнадцатому веку, когда в Пруссии в 1788 году были учреждены особые учебные заведения, гимназии, как средняя школа с системой подготовки к высшим учебным заведениям. Идея гимназий была заимствована из античной Греции с несколькими изменениями: фокус с развития физических способностей перешел на развитие интеллектуальных качеств с присущей спортивной строгостью [14]. Учреждение гимназий стало

не только референсом к античной культуре, но и регулирующим механизмом поступления обучающихся в университеты. Функцию «трамплина» гимназии сохраняют по сей день.

Это стало важной вехой в развитии германоязычной образовательной системы в целом, а также в распространении немецких взглядов на совершенствование и развитие талантов, поскольку отражало заинтересованность государства в формировании взаимосвязи между общими образовательными возможностями и академическими достижениями [17].

В действительности, гимназии не создавали условий для меритократии: социальный статус семьи ребенка имел существенное влияние на поступление ребенка в гимназию. Гимназическая традиция тем не менее дала толчок для широкого распространения понятия академического превосходства и даже одаренности, которые существуют и по сей день по всей германоязычной Европе. Гимназия сформировала золотой стандарт гуманитарного образования и стала магнитом для интеллектуальной одаренности, несмотря на свою нативистскую основу: к обучению в гимназии допускаются дети, продемонстрирующие высокий уровень успеваемости в течение первых четырех лет обучения в начальной школе.

С изменением количества обучающихся гимназий с 3% в 1930 [14] до 12% в 2016 году (по данным отчета «Образование в Германии 2018» [3]) изменился и статус гимназии, она потеряла статус исключительного места концентрации педагогики одаренности.

Для достижения достоверности компаративистского исследования, согласно Исааку Леону Канделю, пионеру сравнительной педагогики, необходимо изучение тех педагогических теорий и концептов, на основе которых выстроены данные педагогические системы [7].

Исследование одаренности в германоязычных странах можно разделить на три стадии: период первичного исследования интеллекта в начале 20 века, период стагнации в педагогике одаренности со становлением Третьего Рейха и расцвет научной деятельности по изучению таланта и одаренности в середине 1970х годов.

Предтече изучения интеллекта стало открытие первой экспериментальной лаборатории по психологии в 1879 Вильгельмом Вундтом, после чего исследование талантливых людей стало набирать популярность среди германоязычных психологов. Развитие способностей интересовало не только психологов, немецкий педагог и школьный реформатор Карл Гётце определяет термин «академический талант» (Schulbegabung). Понимание таланта строится на его проявлении, «талант проявляется только в действии», [5, с. 13]. Такое представление об одаренности стало частью его современной семантики.

Изучение одаренности в Германии началось с исследованиями Уильямом Штерн в области интеллекта. В 1912 году Штерн публикует книгу с попыткой измерить интеллект, где вводит коэффициент интеллекта, который в скором времени становится общемировым. В книге «Интеллект детей и подростков и методы его исследования» (1920) Штерн описывает преимущества тестирования интеллекта, что закрепило за немецкой психологией лидирующие позиции в диагностике высоких способностей. Штерн понимал талант как высокие когнитивные и интеллектуальные способности и потенциал к значительным достижениям [12].

С появлением коэффициента интеллекта фокус проявления таланта сменился на когнитивные способности человека. По инициативе Штерна были учреждены консультационные центры для одаренных детей в школах федеральных земель, не только с целью выявления и консультирования одаренных, но и для обучения учителей в сфере сопровождения одаренных.

Штерн высказал несколько взглядов на одаренность, которые до сих находятся в области педагогической дискуссии. Общий интеллект, или «общая одаренность», и особые возможности в определенной области, или «талант», в союзе с третьим аспектом, позитивными персональными характеристиками (мотивация, трудолюбие, настойчивость, чувство долга, самодисциплина, честность, социальные предпосылки, иногда принадлежность к определенному гендеру) при погружении в благоприятную среду могут привести к исключительности. Он также настаивал на расширенных образовательные программы для 2% талантливых и 10% одаренных студентов. [6]. Утвержденное в 1985 году Общество им. Уильяма Штерна (William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung) продолжает воплощать концепцию Штерна на практике: Гамбургская модель развития математических способностей совместно с университетом Джонса Хопкинса в Балтиморе (США) реализует проект по развитию математической одаренности у детей основной школы [4]. С мая 2002 года в рамках Общества им. Уильяма Штерна функционирует Гамбургская детская академия (KinderAkademie Hamburg), где в приоритете развитие у обучающихся инициативы, творческой спонтанности и реализации потенциальных способностей, а также проекта PrIMA для оказания консультативной помощи учителям математики в работе с одаренными и талантливыми детьми.

Работу с одаренными и талантливыми детьми модернизировал Петер Петерсен, представитель реформаторской педагогики, вводя альтернативные способы организации школьной образовательной системы. В 1923 году Петерсен основал экспериментальную школу, известную как Йена-план школа, которая в 1950 году была закрыта социалистическим правительством как противоречащая социалистическим идеям. Питерсон высказал условия обучения, которые и на данный момент является передовыми: вместо классно-урочной системы – «воспитательная община» и разновозрастные сменяемые группы.

С приходом к власти национал-социалистической партии в научной сфере исследований одаренности начинается период стагнации. Все внимание педагогов было сконцентрировано на реализации систем политических учебных заведений НАПОЛАС (NPEA) для обучения будущей руководящей элиты. «Элитное обучение» оставило отпечаток на восприятии работы с одаренными детьми как обучение малой группы элиты, что привело к забвению термина «исключительность» вплоть до 1980х. В обиход входит гипотеза, что никто не одаренный, но каждый может им стать. Генрих Рот, теоретик педагогической антропологии как интегральной эмпирической науки, видел талант как динамическую структуру развития человека, по иронии, не обладал достаточным количеством эмпирически подтвержденных данных [18].

Слово одаренность пропала из учебников по педагогике до 1975 [11] и почти исчезло из словарей по психологии. При этом учреждались специальные школы спортивной, музыкальной и художественно-эстетической направленности.

С 1980х годов начался рассвет исследований одаренности. Под влиянием Штерна одаренность оставалась областью исследования психологии, в то время как, например, в американской научной мысли исследования находились в рамках специальной педагогики. Россия следовала немецкой традиции, и под специальной педагогикой понималась необходимость особых педагогических условий по медицинским показателям. Категория талантливых детей стала объектом исследования психологии, а в германоязычных странах педагогической психологии.

Окончательным импульсом к формированию современного понимания одаренности стали два лонгитюдных исследования: Мюнхенское и Марбургское исследования одаренности.

Мюнхенское исследование одаренности проходило в течение десятилетнего периода в Мюнхенском университете. Результатом исследования стала Мюнхенская модель одаренности и таланта Хеллера (1990), где высокие индивидуальные достижения рассматривались как результат взаимодействия когнитивной одаренности (интеллектуальной, творческой, социальной и др.), личности (мотивации, интересов, Я-концепции) и социальной среды (микроклимат в семье, микроклимат в классе, сверстники и др.). Источниками информации были данные, полученные при психометрии школьников, и оценки родителей и учителей. Выводом исследования стало возможное преобразование врожденных способностей в высокие достижения через онтогенез: изменение направления личностно-психологических переменных ведет к активизации индивидуальных ресурсов талантливых детей. Занятия одаренных детей включали элементы ускоренного (сжатия учебной программы) и обогащенного обучения. Сравнение с контрольной группой показывало положительное развитие всех параметров [17]. Поскольку результаты Мюнхенского исследования были достаточно убедительны, большинство школ в германоязычной Европе отреагировали сокращением общего объема времени обучения в средней школе, и период обучения был сокращен с 9 до 8 лет.

Второе важное исследование профессора психологии Детлефа Роста проходило при университете Марбурга с 1987 по 2000 год. В качестве основного показателя одаренности, в след за Штерном, Рост использовал общий показатель интеллекта. Целью исследования стало сравнение развития высокоодаренных детей в аспекте некогнитивных параметров. Диагностированная одаренность у младших школьников в 29% не находит свое подтверждение на выходе исследования. На развитие интеллекта влияет тип школы, социально-экономическое положение семьи, побудительные мотивы, конфликты с окружением и др. Исследование показало, что 15% одаренных студентов были неуспешными. Это ставило под сомнение широко распространенное представление об одаренных детях как о детях, успешных в учебе [10].

При сравнении двух исследований становятся явными два лидирующих подхода к пониманию одаренности в германоязычной научной среде. Марбургское исследование базируется на подходе Штерна, где талант определяется интеллектом. А. Зиглер квалифицирует данный подход, как однофакторный [16]. На контрасте, теоретический подход в мюнхенском долгосрочном исследовании отражает международный тренд относительно многофакторности таланта, который включает в себя и факторы окружающей среды и личностные особенности.

Коэффициент интеллекта лежит в основе еще одной модели одаренности: Мультифакторная модель одаренности Монкса (1996). Основой данной модели является концепция Джо Рензулли, где констатация наличия одаренности возможно при присутствии трех личностных составляющих: интеллектуальные способности (превышающие средний уровень), креативность и мотивация. Франц Монкс добавил в данную концепцию микросреду: семью, школу и сверстников [1].

В 2008 году было инициировано другое долгосрочное исследование в землях Баварии и Баден-Вюртемберга – исследование с названием PULSS (Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe), это проект по изучению обучения на средней ступени школы. Предметом исследования стало развитие академической успеваемости одаренных в специализированных классах

и при инклюзивном обучении. Результаты показали, что ученики из классов для одаренных показали лучшие академические результаты, чем обучающиеся обычных классов. Инклюзивное обучение одаренных менее эффективно, чем включение ребенка в специальный класс. Что касается окружающей среды, одаренные классы обеспечивали сравнительно лучший социальный климат, снижали случаи деструктивного поведения и повышали учебную мотивацию [9]. Изучать результаты, однако, также указывают на ряд рисков. В частности, переход в одаренном классе, скорее всего, приведет к снижению академической Я-концепции для девушки [8].

С некоторых пор возрос интерес к системной теории одаренности [13]. Системные теории одаренности расширяют цель образования одаренных, что отражено в актиотопном подходе: актиотоп включает и человека, и материальную, социальную и информационную среду, с которой этот человек активно взаимодействует. Модель актиотопа постулирует разнообразие системных взаимодействий. Центральное значение имеет концепция коэволюции компонентов актиотопа индивида (действия, субъективное пространство действий, цели и окружающая среда), которая происходит по мере продвижения индивида по пути к совершенству в данной области талантов. В подтверждение актуальности данной концепции, Австрийский центр одаренного образования и исследований одаренности (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung) прекратил свои усилия в области индивидуального одаренного образования, чтобы сосредоточить ресурсы на улучшении системных факторов одаренного образования [15].

По итогам анализа можно сделать вывод, что на становление современного понимания одаренности повлияла культурная среда германоязычных стран: христианские и протестантские традиции, гендерная стереотипизация и становление патентного права. Педагогика одаренности в германоязычных странах является практической стороной педагогической психологии. Исследования в данных областях носят интегративный характер. Тем не менее, просматривается значительное влияние немецкой научной мысли на современное общемировое понимание концепта одаренности и педагогики одаренности.

В понимании одаренности господствуют две основные идеи, базами которых стали долгосрочные исследования в области одаренности. Одна часть ученых поддерживает позицию Штерна и ставит в основу одаренности уровень общего интеллекта. Педагоги и психологи из противоположного научного лагеря акцентируют на значимости других некогнитивных личностных параметрах. Можно все же сделать вывод, что вне зависимости от научной позиции все исследователи соглашаются в значительности условий образовательной и социальной среды индивида.

Развитие педагогики одаренности как самостоятельной отрасли педагогической науки может вести к акцентированию внимания на сопровождении одаренных детей и подростков, формированию четкого концепта одаренности и использованию эмпирически достоверного научного знания в работе с талантливыми детьми.

Литература

1. Монкс Ф. Одаренные дети. – 2014 – 132 с. URL: <https://psy.wikireading.ru/22639> (дата обращения: 11.11.2019)
2. Хеллер К. А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности. // Вопросы психологии. - № 3 – 1991. – С. 120. URL: <http://voppsy.ru/issues/1991/912/912120.htm> (дата обращения: 18.11.2019)

3. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – 2018. DOI: 10.3278/6001820fw URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (дата обращения: 18.11.2019)

4. Das Hamburger Modell für Begabungsforschung und Begabtenförderung im Bereich der Mathematik. Chronik. [Электронный ресурс] URL: <http://www.hbf-mathematik.de/1HambModell.htm> (дата обращения: 18.11.2019)

5. Goetze C. Schulbegabung und lebensbegabung. // Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. – 1916. – pp. 9-16.

6. Feger B. William Stern's Bedeutung für die Hochbegabtenforschung. // Über die verborgene Aktualität von William Stern. – 1991 – pp. 93-108.

7. Pollack E. Isaac Leon Kandel. // PROSPECTS: the quarterly review of comparative education. – 1993. – vol. 23. – p. 775–87. URL: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kandele.pdf> (дата обращения: 10.11.2019)

8. Preckel, F., & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? // Journal for the Education of the Gifted – vol. 32 – 2008. – pp. 54-85. DOI: <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-822>

9. Proescholdt M.V., Stumpf E., Schneider W. (2011). Das Arbeitsverhalten in homogenen Begabtenklassen. Eine systematische Verhaltensbeobachtung im Unterricht // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. – vol. 43 – 2011 – pp. 55-67. DOI: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000035>

10. Rost D.H. Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. – 2000. – p. 104 URL: https://www.researchgate.net/publication/332846844_Hochbegabte_und_hochleistende_Jugendliche (дата обращения: 10.11.2019)

11. Solzbacher C. Keine Angst vor klugen Kindern. Geschichte und Hintergründe der Diskussion um Hochbegabung in Deutschland. // Hochbegabte in der Schule – Identifikation and förderung. – 2002.

12. Stern W. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. An Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen. – 1920. URL: https://archive.org/stream/bub_gb_c6YSk19DSb4C#page/n5/mode/2up (дата обращения: 05.11.2019).

13. Stoeger H., Aljughaiman A., Harder B. Talent development and excellence. – 2012. – p. 280

14. Trautwein U., Neumann M. Das Gymnasium. // Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – 2008. – pp. 467-501.

15. Weilguny W.M., Rosner W. Das Beratungskonzept des Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) —Aufriß einer Entwicklung. // Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. – 2012 – pp. 209-226.

16. Ziegler A. Hochbegabte und Begabtenförderung. // Handbuch Bildungsforschung. – 2002. – pp. 745-760. DOI: 10.1007/978-3-531-91831-0_49

17. Ziegler A., Stoeger, H. Gifted Education in German-Speaking Europe. // Journal for the Education of Gifted. – 2013. – vol. 36. – pp. 384-411. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>

18. Ziegler A., Stoeger, H. The Germanic view of giftedness. // What does it mean to be gifted? Socio-cultural

perspectives. – 2007. – pp. 65-98. URL: https://www.researchgate.net/publication/307534595_The_Germanic_view_of_giftedness (дата обращения: 15.11.2019).

Development of gifted education in german-speaking countries **Burlova A.S.**

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva

In the article it is highlighted the main stages of development of gifted education in German-speaking countries. The general tendencies to considerate giftedness and excellence are determined with retrospective study of the most significant researches in the field of giftedness in German-speaking countries. The author identifies German scientific impact on modern international understanding of giftedness and gifted education.

Keywords: giftedness, gifted children, gifted education, German-speaking countries, comparative research

References

1. Monks F. Gifted children. - 2014 - 132 p. URL: <https://psy.wikireading.ru/22639> (accessed: 11/11/2019)

2. Heller K. A., Perlet K., Siervald V. Longitudinal study of giftedness. // Questions of psychology. - No. 3 - 1991. - P. 120. URL: <http://voppsy.ru/issues/1991/912/912120.htm> (accessed: 11/18/2019)

3. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. - 2018. DOI: 10.3278 / 6001820fw URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (accessed: 11/18/2019)

4. Das Hamburger Modell für Begabungsforschung und Begabtenförderung im Bereich der Mathematik. Chronik. [Electronic resource] URL: <http://www.hbf-mathematik.de/1HambModell.htm> (accessed: 11/18/2019)

5. Goetze C. Schulbegabung und lebensbegabung. // Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen. - 1916. - pp. 9-16.

6. Feger B. William Stern's Bedeutung für die Hochbegabtenforschung. // Über die verborgene Aktualität von William Stern. - 1991 - pp. 93-108.

7. Pollack E. Isaac Leon Kandel. // PROSPECTS: the quarterly review of comparative education. - 1993. -- vol. 23. - p. 775–87. URL: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kandele.pdf> (accessed: 11/10/2019)

8. Preckel, F., & Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? // Journal for the Education of the Gifted - vol. 32 - 2008. - pp. 54-85. DOI: <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-822>

9. Proescholdt M.V., Stumpf E., Schneider W. (2011). Das Arbeitsverhalten in homogenen Begabtenklassen. Eine systematische Verhaltensbeobachtung im Unterricht // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. - vol. 43 - 2011 - pp. 55-67. DOI: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000035>

10. Rost D.H. Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. - 2000. - p. 104 URL: https://www.researchgate.net/publication/332846844_Hochbegabte_und_hochleistende_Jugendliche (Accessed: 11/10/2019)

11. Solzbacher C. Keine Angst vor klugen Kindern. Geschichte und Hintergründe der Diskussion um Hochbegabung in Deutschland. // Hochbegabte in der Schule - Identifikation and förderung. - 2002.

12. Stern W. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. An Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen. - 1920. URL: https://archive.org/stream/bub_gb_c6YSk19DSb4C#page/n5/mode/2up (accessed: 11/05/2019).

13. Stoeger H., Aljughaiman A., Harder B. Talent development and excellence. - 2012. - p. 280

14. Trautwein U., Neumann M. Das Gymnasium. // Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. - 2008. - pp. 467-501.

15. Weilguny W. M., Rosner W. Das Beratungskonzept des Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) —Aufriß einer Entwicklung. //

- Konzepte der Hochbegabungsberatung in der Praxis. - 2012 - pp. 209-226.
16. Ziegler A. Hochbegabte und Begabtenförderung. // Handbuch Bildungsforschung. - 2002. - pp. 745-760. DOI: 10.1007 / 978-3-531-91831-0_49
17. Ziegler A., Stoeger, H. Gifted Education in German-Speaking Europe. // Journal for the Education of Gifted. - 2013 .-- vol. 36. - pp. 384-411. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>
18. Ziegler A., Stoeger, H. The Germanic view of giftedness. // What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectives. - 2007. - pp. 65-98. URL: https://www.researchgate.net/publication/307534595_The_Germanic_view_of_giftedness (accessed: 11/15/2019).

Информационный подход как методология педагогического исследования образовательного процесса повышения квалификации

Петров Александр Олегович

аспирант Института социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО МГТУ им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), sasha198929@mail.ru

В статье рассматривается информационный подход и методология изучения педагогических явлений под углом зрения процессов обработки информации. При этом, информация отождествляется с социальным знанием, которое определяет характер социальной, групповой и межличностной коммуникации, в которой происходят информационные процессы обмена и обогащения смыслов и понимания действительности, а обучение, с этой точки зрения, является информационно-коммуникативным процессом группового обучения. Решение проблемы функционирования информации в процессе обучения невозможно без учета психологических закономерностей соотношения информации и познавательной деятельности. Восприятие информации основывается на психофизиологических особенностях получения и обработки воспринимаемой извне информации. С точки зрения познавательных процессов, наибольший вклад вносят такие каналы восприятия информации как зрительный, слуховой и кинестетический. Именно эти каналы восприятия информации имеют непосредственное отношение к индивидуальному стилю учебной деятельности.

Делается вывод о том, что информационный подход, как практико-ориентированная тактика, позволяет описать образовательный процесс на языке теории информации, разработать его технологическое обеспечение и охарактеризовать результат с точки зрения преобразования педагогической информации, с учетом индивидуального стиля учебной деятельности, который зависит от способа обработки информации, и, таким образом, признать его одним из важнейших ресурсов повышения результативности обучения и считать информационный подход к изучению педагогических явлений весьма продуктивным.

Ключевые слова: информационный подход, информационный процесс, информация, информационные процессы, каналы восприятия информации, педагогическая информация, педагогическая ситуация, стили учебной деятельности, учебная информация.

Информация служит главным ресурсом, который доступен человеку в его профессионально-личностном развитии и за счет которого личность адаптируется в современном изменяющемся мире и сама его изменяет.

В современных условиях развития науки и практики необходимо конкретизировать каждое из основных педагогических понятий, с тем, чтобы определить границы педагогики, как науки, и иметь надежный инструмент для описания, объяснения и предсказания педагогических явлений. Методологическим инструментарием для этой цели нами выбран информационный подход.

Применение информационного подхода в различных областях научных знаний показало его высокий эвристический потенциал. Поэтому, в первую очередь, следует определиться с используемой терминологией в избранной для исследования предметной области педагогики.

Необходимость четкого анализа педагогических понятий, как подчеркивает В.В. Краевский, связана с тем, что в понятийно-терминологическом аппарате педагогики существуют разногласия в их определении [1].

Рассмотрим более подробно сущность основных понятий исследования информационного подхода к педагогическим явлениям.

Сущность информационного подхода, как общенаучного понятия, состоит в рассмотрении объектов познания под углом зрения категории информации: процесса получения, преобразования, использования информации и выделением системы информационного взаимодействия субъектов друг с другом и действий их с объектами познания.

«Под информационным подходом понимается методологический комплекс (инструмент) познания сущностей и явлений на основе понятия информации и закономерностей ее существования» [2].

В.И. Штанько, давая определение понятия информационного подхода, обращает внимание на его операциональный характер: как средство и способ изучения и обобщенного представления развития и функционирования сложных систем их информационных связей, с использованием понятийного аппарата теории информации» [3].

Э.П. Семенов раскрывает суть информационного подхода через познавательный процесс, этапами которого являются:

- определение субъекта и реципиента информационного обмена;
- изучение информационного обмена как объекта познания;
- классификация информации, участвующей в информационном обмене [4].

Как методологическая установка научного познания, информационный подход рассматривает все изучаемые явления под углом зрения многоэтапных процессов обработки информации, которая на каждом этапе испытывает

определенные изменения: от общего представления об изучаемом явлении на языке предметной области, через выделение характерных признаков к формированию информационной модели изучаемого явления.

Основная функция информационного подхода, как отмечает А.В.Славин, состоит «...в представлении структуры информационных процессов с описанием связей и отношений, а также способов и процедур преобразования этих связей и отношений» [5].

А.В.Соколов, развивая коммуникационную концепцию информации, выделяет следующие функции информационного подхода.

1. Праксеологическая функция информационного подхода основывается на коммуникационной концепции информации, которая используется в организационных и коммуникационных системах управления материальными и социальными объектами.

2. Конструктивная функция информационного подхода реализуется в процессе создания образцов информационной техники и информационно-коммуникационных технологий, как искусственных объектов.

3. Объяснительная функция информационного подхода основывается на атрибутивной концепции информации и служит для описания и объяснения познавательных и организационных явлений в качестве средства в естественных и общественных науках.

4. Моделирующая функция информационного подхода основывается на рефлексивной сущности познавательной деятельности, сопровождающейся созданием субъектом познания информационных моделей, абстрактный характер которых осознается познающим субъектом [6].

Результатом этих процессов, по мнению Ю.Ф. Абрамова, является построение абстрактной модели информационной реальности, в которой реализовано, на уровне принципов, теоретико-информационное знание [7].

Современный уровень развития теории информации (теории коммуникации), развитой К. Шенноном, позволяет утверждать, что понятие информации, которое является базовым понятием информационного подхода, безусловно относится к философской категории, поскольку обладает свойством всеобщности и имеет определенную специфику.

Понимание информации, как философской категории, в настоящее время является весьма широким. Несмотря на полувековую историю развития теории информации, наука пока не имеет единого определения данного понятия. Информация трактуется через разнообразие, неопределенность, отражение, энергию, структуру, упорядоченность и т.д. [8, с. 24-33].

Классическими считаются определения Н.Винера, понимающего информацию как то, что обозначает поступающее из внешнего мира содержание, как ответная приспособительная реакция [9].

К.Э.Шеннон определяет информацию как процесс коммуникации объектов действительности, в котором снимается неопределенность их существования [10].

Каждое из этих определений послужило основой для разработки конкретных информационных теорий.

Трудности однозначного определения понятия информационного подхода объясняются невозможностью адекватно описать «неклассический» феномен в терминах «классической» науки, использованием слишком узкой эмпирической основы, которая не охватывает информационный процесс во всем объеме с точки зрения отдельных его звеньев, уровней сложности и т.д.

В современной философии представления об информации основываются на атрибутивной или функциональной концепции сущности этого феномена. Атрибутивная

концепция трактует информацию как свойство движущейся материи, свойство объективной реальности [11].

Функциональная концепция связана с рассмотрением информации как свойства самоуправляющихся, самоорганизующихся систем [12].

С этих позиций, в общественных науках получило распространение определение информации, предложенная В.Г.Афанасьевым - «информация представляет собой знания, сообщения, сведения о социальной форме движения материи и обо всех ее других формах в той мере, в какой они используются обществом, человеком, вовлечены в орбиту общественной жизни» [13].

Следовательно, информация, в качестве социального знания, определяет характер социальной, групповой и межличностной коммуникации, в которой происходят информационные процессы обмена и обогащения смыслов и понимания действительности.

С точки зрения социально-личностного развития, принципиальное различие между атрибутивным и функционально-кибернетическим подходом заключается в том, что каждый из них по своему рассматривает информационный процесс общественного познания.

Рассмотрим информационный процесс общественного познания с позиции функционального подхода (рис. 1).



Рис. 1. Информационный процесс возникновения общественного знания

Объекты познания – объективная реальность (природные и социальные объекты), осознаваемая и ощущаемая субъектом познания. В процессе познания субъект познания создает общественное знание, существующее в различных формах, образуя упорядоченную и структурированную информационную систему, которая в каждый момент своего существования адекватно отражает объективную реальность.

Таким образом, информация играет роль инструментального средства процесса познания, образуя единство с информационным подходом, который связан с информационными процессами, а информация не существует вне информационного подхода.

При всех различиях во взглядах между атрибутивным и функционально-кибернетическим подходами, в конечном счете, полемика сводится к обоснованию правомерности использования термина «информация» при изучении тех или иных объектов действительности.

Эта полемика остается за рамками предмета педагогики, поскольку исследование особенностей информационного подхода и педагогической информации осуществляется в рамках концепции, согласно которой образовательный процесс является информационным процессом, а информация выступает его главным организационно-управленческим фактором.

В тоже время, несмотря на определенный прогресс в понимании педагогического феномена информационного подхода и педагогической информации, сегодня педагогическая наука не сформировала научные основы информационного подхода в обучении, не определила его предсказательную функцию. Несовершенными остаются

информационные методы научного поиска, а, самое главное, не очерчен круг педагогических проблем, которые могут быть решены на основе теории информации.

Для этого необходимо, во-первых, изучить и понять свойства информации, во-вторых, установить общие закономерности информационных процессов, а для этого - пересмотреть или отказаться от многих сложившихся представлений, которые связаны с информацией и информационными процессами.

Основной смысл использования информационного подхода в педагогических исследованиях состоит в том, что из предмета исследования - образовательного процесса выделяются информационные компоненты: коммуникационная и организационная части педагогической системы.

Использование информационного подхода в педагогических исследованиях сопровождается, как отмечалось, привлечением научного знания из смежных предметных областей. Так, из теории информации некритически переносятся представления о количестве информации, способах передачи и хранения информации и др.

Из информатики переносятся концептуальные положения и понятийно-терминологический аппарат, например, концепция классификации научных и учебных знаний; понятия: «знак», «информационный массив», «информационная безопасность» «кодирование», «программирование», «символ» и др.

Таким образом, применение информационного подхода в изучении педагогических процессов и явлений, подчиняется тем же общенаучным правилам, что и в других предметных областях, но, с другой стороны, информационный процесс является главным, но не единственным процессом, который изучается. Отсюда следует, что информационный подход должен применяться вместе с системным, личностно-деятельностным и другими подходами, принятыми в педагогике.

Образовательная деятельность, как и любой другой процесс, имеющий педагогическую основу, представляет собой информационный процесс, в котором субъекты образовательного процесса участвуют в переработке разнообразной информации.

По мнению В.Гаспарского, образовательная деятельность представляет собой не просто процесс переработки информации, но «информационной подготовкой изменения действительности» [14].

Теоретический базис информационного подхода к обучению связан с интеграцией и комплексным использованием теоретических положений дидактики, психологии, информатики, философии, социологии, семиотики и других наук.

Теоретическое ядро информационного подхода к обучению включает:

- концепцию информационного подхода к образовательному процессу;
- положения о структуре и функциях информации в образовательном процессе, об элементарных информационных процессах получения, передачи, усвоения учебной информации;
- фундаментальные положения (принципы, закономерности, тенденции);
- педагогические методы исследования.

Обучение, с точки зрения информационного подхода, следует рассматривать в двух плоскостях: как информационно-коммуникативный процесс группового обучения, и информационные процессы, которые протекают на ментальном уровне обучающегося под влиянием окружающей и ведущие к накоплению и оперированию информацией.

Информационный подход показывает свою практическую ценность в сфере управления познавательной деятельностью обучающихся, решая проблему определения объема содержания обучения, последовательность предоставления учебного материала, время обучения и др.

Информационные процессы в педагогических явлениях рассмотрим с точки зрения получения, преобразования, передачи и усвоения информации в образовательном процессе.

Информационные процессы в обучении можно сгруппировать в несколько информационных блока:

- 1) производство информации;
- 2) передача информации;
- 3) получение информации.

Познавательный процесс, учебная деятельность и другие виды информационных процессов в образовательном процессе трансформируются в информационные блоки (рис 2).



Рис. 2. Информационные процессы в обучении

Как следует из рис. 2, каждый из информационных блоков объединяет элементарные информационные процессы, связанные с производством, передачей и получением информации.

Ввиду того, что реальные педагогические явления содержат множество элементарных информационных процессов, они могут составлять различные сочетания в зависимости от конкретной педагогической ситуации процесса обучения.

Таким образом, педагогическая ситуация с точки зрения информационного подхода объединяет и упорядочивает множество информационных процессов, которые представляют, вместе со связями и отношениями субъектов образовательного процесса, информационную систему. Например, процесс получения информации (блок 3) для разных субъектов образовательного процесса осуществляется в разных педагогических ситуациях, содержащих разные элементарные информационные процессы.

С точки зрения преподавателя, педагогическая ситуация включает: отбор, хранение, обработку информации, составляющую содержание обучения и методическое обеспечение образовательного процесса.

Для обучающегося участие в информационном процессе получения учебной информации состоит в ее восприятии, осмыслении, запоминании и воспроизведении при решении учебной задачи.

Как правило, процесс переработки информации преподавателем связан с ее изменением, потребность в котором основана на необходимости отбора полезной для данной педагогической ситуации информации, на представлениях преподавателя о содержании ситуации и т.д.

В.А. Якунин утверждает, что процесс переработки информации преподавателем с целью повышения ее дидактического качества, сопровождается отбором некоторой части содержания сообщения, сокращение его размеров без изменения содержания, редактирование содержания сообщения с сохранением его размеров [15].

При этом, любые изменения учебной информации должны сохранять свойства информационного объекта: полноту, достоверность и др., а также дидактические качества: системность, полезность, лаконичность и др. Нарушение требований к качественным характеристикам в процессе переработки информации преподавателем отрицательно сказывается на результативности процесса обучения.

Движение информации в образовательной системе носит довольно сложный характер и полностью отражает ее иерархическую структуру.

На базовом нижнем уровне происходит информационный обмен технологического свойства (базовый технологический уровень). Выше него надстраивается управленческая структура, в которой преобразование и движение информации осуществляется с целью обеспечения управления базовым уровнем иерархии. Реально, нижний уровень конкретной образовательной системы всегда более консервативен, чем управленческие уровни иерархии, что с точки зрения информационного подхода означает ограниченность информации по содержанию и объему (организационно-распорядительная информация).

Первый информационный уровень – это уровень управления учебной информацией средствами педагогических технологий, который осуществляют субъекты образовательного процесса.

И.А. Колесникова, доказывая возможность и необходимость применения информационного подхода в образовании, обращает внимание на различие понимания смыслов: «знание» и «информация». Так, знание с точки зрения педагогических представлений представляет собой систему, существующую на ментальном вербальном уровне субъекта. Таким образом, любая содержательная информация, чтобы интегрироваться в субъективную знаниевую систему, должна пройти этап осмысления [16].

Отсюда следует, что учебная информация, представленная в образовательном процессе таким образом, чтобы стать личностным знанием обучающегося, должна изначально иметь для него смысл.

Степень интереса к передаваемой информации определяется тем, в какой мере эта информация удовлетворяет запросы обучающегося. Поэтому одна из основных функций преподавателя – нахождение оптимального отношения известного и нового в сообщаемой информации.

Потребность обучающегося в информации зависит от степени его развития, от подготовки обучающегося к использованию полученной информации в процессе деятельности, от уровня информативности и ценности передаваемых обучающемуся знаний.

Как видим, анализ функционирования информации в процессе обучения предполагает рассмотрение соотношения между знанием и информацией, изучение проблем информативности – знания.

С другой стороны, разработка проблемы связи информации с познавательной деятельностью обучающегося приобретает не только теоретическое, но и практическое значение. Эта проблема позволяет выявить особенности и свойства учебной информации, как объекта учебной познавательной деятельности, а также специфику информационного аспекта обучения.

Успешное решение педагогических задач невозможно без учета психологических закономерностей и фактов, которые обуславливают ход и результативность образовательного процесса.

Рассмотрим одну из важнейших закономерностей, как учет основного психологического закона усвоения учебной информации.

Психолого-педагогический анализ процесса усвоения учебной информации позволяет выделить в нем следующие основные компоненты:

- восприятие информации;
- осознание и осмысление информации;
- запоминание информации;
- обобщение и систематизация информации;
- применение информации.

Влияние каналов восприятия информации на формирование индивидуальных стилей учебной деятельности изучено наиболее глубоко и реализуется в обучении через дидактические принципы наглядности и доступности. Каналы восприятия информации основываются на психофизиологических особенностях получения и обработки воспринимаемой извне информации.

Для индивида все каналы восприятия информации имеют значение, но с точки зрения познавательных процессов, наибольший вклад вносят зрительный, слуховой и кинестетический каналы. Именно эти каналы восприятия информации имеют непосредственное отношение к индивидуальному стилю учебной деятельности.

В.С. Мерлин под индивидуальным стилем учебной деятельности понимает сформированную в процессе обучения индивидуальную систему учебных действий и операций, за счет которых обеспечивается активный коммуникационный процесс субъектов образовательного процесса [17].

Таким образом, информационный подход, как практико-ориентированная тактика, позволяет описать образовательный процесс на языке теории информации, разработать его технологическое обеспечение и охарактеризовать результат с точки зрения преобразования педагогической информации.

Учет индивидуального стиля учебной деятельности, который зависит от способа обработки информации, можно признать одним из важнейших ресурсов повышения результативности обучения и считать информационный подход к изучению педагогических явлений весьма продуктивным.

Литература

1. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
2. Гухман В.Б. Философская сущность информационного подхода: дис. ... док. философ. наук: 09.00.08 / Гухман Владимир Борисович – Тверь, 2001. – 402 с.
3. Штанько В.И. Информативность. Мышление. Целостность: Моногр. - Харьков, 1992. - 144 с.
4. Семенюк Э.П. Информационный подход к познанию действительности. - Киев: Наукова думка, 1988. - 240 с.
5. Славин А.В. Проблема возникновения нового знания. - М.: Наука, 1976. - 295 с.
6. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учеб. пособие. СПб.: Михайлов, 2002. - 460 с.
7. Абрамов Ю.Ф. Формирование общенаучного характера понятия информации (логико-гносеологический аспект): Дис.... канд. филос. наук. -М., 1979. - 166 с.
8. Козлов О.А., Полякова В.А. Основные направления подготовки педагогических и управленческих кадров в области применения средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в условиях профессиональной переподготовки // Человеческий капитал. - 2014. - № 6 (66). - С. 24-33.
9. Винер Н. Кибернетика и общество. -М.: ИЛ 1958. - 200 с.

10. Шеннон К., Уивер У. Математическая теория связи. // Работы по теории информации и кибернетике. - М.: ИЛ, 1963. - 832 с.

11. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. - М.: ВЛАДОС, 1994. - 336 с.

12. Ровинский Р.Е. Самоорганизация как фактор направленного развития // Вопросы философии. - 2002. - № 5. - С.67.

13. Афанасьев В.Г. Социальная информация. - М.: Наука, 1994.-199 с.

14. Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок. - М.: Мир, 1978. - 172 с.

15. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. -СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. - 639 с.

16. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.

17. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. - 214 с.

Information approach as a methodology of pedagogical research of the educational process of increasing qualifications

Petrov A.O.

Institute of Social and Humanitarian Technologies FSBEI HE MGUTU them. K.G. Razumovsky

The article considers the information approach and methodology for the study of pedagogical phenomena from the angle of information processing processes. At the same time, information is identified with social knowledge, which determines the nature of social, group and interpersonal communication, in which information processes of exchange and enrichment of meanings and understanding of reality take place, and training, from this point of view, is an information-communicative process of group learning. The solution to the problem of the functioning of information in the learning process is impossible without taking into account the psychological laws of the relationship of information and cognitive activity. The perception of information is based on the psychophysiological features of the receipt and processing of information perceived from the outside. From the point of view of cognitive processes, the greatest contribution is made by such channels of perception of information as visual, auditory and kinesthetic. It is these channels of perception of information that are directly related to the individual style of educational activity.

It is concluded that the information approach, as a practice-oriented tactic, allows you to describe the educational process in the language of information theory, develop its technological support and characterize the result from the point of view of transforming pedagogical information, taking into account the individual style of educational activity, which depends on the processing method information, and, thus, recognize it as one of the most important resources for increasing the effectiveness of training and consider the informational approach to studying teachers' phenomena very productive.

Key words: informational approach, informational process, information, informational processes, channels of information perception, pedagogical information, pedagogical situation, styles of educational activity, educational information.

References

1. Kraevsky V.V. Methodology of pedagogy: a new stage: textbook. allowance for students. higher textbook. institutions / V.V. Kraevsky, E.V. Berezhnova. - M.: Publishing Center "Academy", 2006. - 400 p.
2. Gukhman V.B. The philosophical essence of the information approach: dis. ... doc. philosopher. Sciences: 09.00.08 / Gukhman Vladimir Borisovich -Tver, 2001. - 402 p.
3. Shtanko V.I. Information. Thinking. Integrity: Monograph. - Kharkov, 1992. -- 144 p.
4. Semenyuk E.P. Informational approach to the knowledge of reality. -Kiev: Naukova Dumka, 1988. -- 240 p.
5. Slavin A.V. The problem of the emergence of new knowledge. - M.: Nauka, 1976.- 295 p.
6. Sokolov A.V. The general theory of social communication: Textbook. allowance. St. Petersburg: Mikhailov, 2002. -- 460 p.
7. Abramov Yu.F. The formation of the general scientific nature of the concept of information (logical and epistemological aspect): Dis. cand. Philos. sciences. -M., 1979. - 166 p.
8. Kozlov O.A., Polyakova V.A. The main directions of training pedagogical and managerial personnel in the field of application of information and communication technologies (ICT) in the conditions of professional retraining // Human capital. - 2014. - No. 6 (66). - S. 24-33.
9. Wiener N. Cybernetics and society. -M.: IL 1958. - 200 p.
10. Shannon K., Weaver U. Mathematical theory of communication. // Works on information theory and cybernetics. -M.: IL, 1963. -- 832 p.
11. Abdееv R.F. The philosophy of information civilization. -M.: VLADOS, 1994. -- 336 p.
12. Rovinsky R.E. Self-organization as a factor in directed development // Philosophy Issues. -2002. -№ 5. - P.67.
13. Afanasyev V.G. Social Information. - M.: Nauka, 1994.-199 p.
14. Gasparsky V. Praxeological analysis of design developments. - M.: Mir, 1978.- 172 p.
15. Yakunin V.A. Educational Psychology: Textbook. allowance. - SPb.: Publishing House of Mikhailov V.A.: Publishing House "Polius", 1998. - 639 p.
16. Kolesnikova I. A. Pedagogical design: Textbook. allowance for higher. textbook. institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; Ed. I.A. Kolesnikova. - M: Publishing Center "Academy", 2005. - 288 p.
17. Merlin V. S. Essay on the integral study of personality. М., 1986. - 214 p.

Профессионализм педагога-воспитателя в условиях современного российского общества

Хатагова Светлана Викторовна,

кандидат педагогических наук, кафедра социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, khatagova.swetlana@yandex.ru

Нарыкова Наталья Алексеевна,

кандидат филологических наук, кафедра социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, narnata@rambler.ru

В статье раскрывается понятие личности преподавателя, характеризуется его деловая квалификация, а также упоминается о преподавательской работе и морали как системе правил поведения, норм, принципов. Рассматривается и характер людей, которые демонстрируют чувства, нравственные взгляды, опыт и убеждения педагога в условиях современной России. Предлагается термин образование как феномен, способствующий самоутверждению личности. Главная цель образования – целостное и всестороннее развитие человека, развитие его самобытности и индивидуальности. Исходя из этой цели, при подготовке специалиста-преподавателя стоят задачи: сотворить себя - найти свою нравственную позицию; развитие самовоспитания и самообразования; необходимость осознать смысл жизни; развитие творческого потенциала преподавателя, духовного мира, профессиональной компетентности; совершенствование личностных качеств. Используя педагогические исследования можно сделать вывод, что на сегодняшний день проблема воспитания интеллигентного человека в гуманитарной среде очень актуальна. В статье рассмотрены четыре области планомерного саморазвития и самопроявления человеческой личности: самопознание (отношение к себе), самообразование (отношение к познанию), самовоспитание (отношение к людям и окружающему миру), самореализация (отношение к делу своей жизни как призванию и творчеству). В связи с этой важнейшей задачей считается, что преодолеть негативное отношение молодых людей к образованию, можно только через развитие и воспитание духовности в системе общественных отношений. И именно поэтому на педагога возлагается ответственность за воспитание подрастающего поколения. Педагогическая профессиональная работа и мораль как комплекс принципов, правил, норм регулирует поведение; определяет характер людей; отражает нравственные взгляды, убеждения и чувства; развивает духовные ценности.

Ключевые слова: педагогика, воспитание, самосозидание, целостное развитие личности, педагогическая этика, интеллигентия, самопознание, самообразование, самовоспитание, самореализация

Профессия педагога – одна из важнейших в современном мире. От усилий педагога зависит будущее человеческой цивилизации. Педагог обеспечивает связь между маленькой личностью и наукой. Педагог должен ценить в ученике ту уникальную индивидуальность, которая характерна именно этому ученику, создать такие условия для ученика, при которых будет обеспечена свобода самовыражения, понимать, что ученик имеет право на собственное мнение об окружающем нас мире, обладает своими чувствами и имеет свой опыт. Педагог должен сочетать в себе два противоположных качества: строгость и мягкость. И только в правильном их сочетании состоит мудрость педагога.

Современный преподаватель это, прежде всего профессионал. Он должен знать не только свой предмет, но разбираться в дисциплинах, которые связаны с его предметом, и кроме того – иметь представление и о других науках. Учитель должен успешно передать свои знания ученикам, и на своих уроках развивать в учениках милосердие, доброту, порядочность, честность, любовь к Родине.

Известны слова: «Уничтожение любой нации не требует атомных бомб или использования ракет дальнего радиуса действия. Требуется только снижение качества образования и разрешение обмана учащимися на экзаменах. Пациенты умирают от рук таких врачей. Здания разрушаются от рук таких инженеров. Деньги теряются от рук таких экономистов и бухгалтеров. Справедливость утрачивается в руках таких юристов и судей. Крах образования — это крах нации». Иначе говоря, на образовании лежит огромная ответственность за будущее нации. На сегодняшний день учитель- профессионал – это большее, чем специалист с дипломом о высшем образовании. Отличительные особенности учителя - профессионала, прежде всего, высокие моральные принципы, гуманность, владение технологией учительского дела, интеллектуальная культура. Процессы, происходящие в образовании и социальной сфере, требуют от современного учителя, нравственной устойчивости и духовного богатства. Только обладая такими качествами, как гражданственность, профессиональный долг, педагогический такт, самодисциплина, терпимость, ответственность человек может быть педагогом. В обществе очень важен педагогический фактор. Ведь к нравственному обществу можно прийти только через воспитание нравственной личности. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его во всех отношениях» (К.Д. Ушинский).

Воспитание всегда взаимно и обоюдно, оно возникает в итоге педагогического процесса. Педагог отличается от ученика своим опытом, определенными знаниями и умением. Это нужно для того, чтобы участвовать в жизни своих воспитанников, кропотливо и естественно рекомендовать им классические образцы взаимоотношения людей. Нельзя думать, что выпускник педагогического вуза может стать педагогом. Только во время кропотливого труда по самосозиданию и саморазвитию приобретаются

все ценности, и профессиональные в том числе. Образование – это явление, которое помогает самоутвердиться. Образование и образование не могут помочь решить многие жизненно важные задачи, поставленные перед человеком. Степень решения этих задач зависит от интеллигентности человека и его обращенности к людям.

Для педагога важна аргументация В.С. Степина, который доказывает, что интеллигент «...порождает новые идеи, идеалы, образцы и ценности...он порождает в своем творчестве возможные будущие программы человеческой деятельности, общения и поведения людей». В нашем обществе педагогика занимает особое место. Прежде всего, учитель должен быть примером высоких идеалов. Он обязан оказывать влияние на своих учеников и формировать их мировоззрение. Без гуманизма и высокой духовности, человек не может быть педагогом. Но с другой стороны, в настоящее время в обществе наблюдается кризис личности. Об этом явлении, как о социокультурной реалии, заявляли еще европейские психологи, философы и культурологи в конце XIX в. Это говорит и Ницше во фразе о смерти Бога. Человеку не с чем сверять свои дела и помыслы, когда он остается без духовной опоры. Это все определило необходимость уделять больше внимания этическому воспитанию подрастающего поколения и, прежде всего, повышение нравственной направленности педагогического процесса. Один из героев Ф.М. Достоевского сказал: «Если Бога нет, то все дозволено». История показывает, куда может привести этот путь. Недостаток нравственных устоев создает вседозволенность, и тогда оценка людских дел становится понятием относительным.

Главная цель образования – целостное и всестороннее развитие человека, развитие его самобытности и индивидуальности. Исходя из этой цели, при подготовке специалиста-преподавателя стоят задачи: сотворить себя - найти свою нравственную позицию; развитие самовоспитания и самообразования; необходимость осознать смысл жизни; развитие творческого потенциала преподавателя, духовного мира, профессиональной компетентности; совершенствование личностных качеств. В связи с расширением сферы педагогического воздействия в обществе, актуализацией социальных институтов государства, ростом интеллектуального потенциала общества к педагогу предъявляются требования, отражающие общечеловеческие моральные ценности. Учитель должен быть авторитетом («Если это потеряно, слова учителя становятся незначительными» Н.А. Добролюбов); носителем высоких нравственных идеалов, человеком, чья жизнь подчинена служению справедливости, добру и гуманизму («Учителями должны быть лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью» Я.А. Коменский); гуманистом, любить детей и свое дело («Чтобы стать настоящим воспитателем, надо отдать им свое сердце» В.А. Сухомлинский); постоянно совершенствовать себя («Учитель учит до тех пор, пока учится сам» К.Д. Ушинский).

Преподаватель - профессионал создает в коллективе моральную атмосферу. Учитель определяет классический тип отношений в педагогической работе. Но эти отношения не всегда устраивают его. Много сил приходится тратить, для того, чтобы сложились идеальные отношения в коллективе. Еще надо сделать так, чтобы у каждого человека были свои нравственные принципы, представление о чести, о смысле жизни, благородстве, труде, достоинстве. Они должны стать внутренним убеждением. Важна вера педагога в то, что он делает, чему он учит. От моральной личности – к моральному обществу. Этический фактор выступает как социальная сила. И в духовной области, в области социальных взаимодей-

ствий - главная роль принадлежит учителю. Работа педагогов, их мораль как общность норм, принципов, правил корректирует характер и поведение учеников, отражает чувства, нравственные взгляды, убеждения, развивает нравственное сознание людей.

Научно-технический прогресс расширяет сферу педагогического воздействия на личность. В развитие этических убеждений главную роль играют массмедиа, религиозные и другие общественные организации. Это важный фактор, который помогает становлению нравственных устоев ученика и преподавателя в своей работе должен учитывать его. В мире рыночных отношений роль учителя возрастает. Общество постоянно выдвигает новые социальные задачи. Решение этих задач неразрывно связано с духовным обликом делового человека, способного создавать этические ценности в обществе. Педагогические отношения – это вся гамма взаимоотношений между людьми, они касаются не только учебного процесса, но и политики, и экономики. Изучая роль учителя в обществе, важно публичное признание его труда.

Педагогическая этика вместе с такими науками как психология и социология, призвана исследовать систему и структуру мотивации деятельности педагога, определять роль и место нравственных мотивов в поведении педагога. Решение этой проблемы едино с ростом качества и эффективности педагогической деятельности. Хорошую результативность в воспитании учеников дает комплекс морального и материального стимулирования деятельности педагогов. Общество считает, что учитель ответственен за целый народ перед совестью, историей и истиной. Педагог не может потерять чувство собственного достоинства, допустить унижения себя, опустится до низменного поведения. В ином случае он не сможет выполнять воспитательную миссию.

Сейчас чрезвычайно остро идет дискуссия о миссии и статусе интеллигенции. «...Поиск истины для Исследователя, провозглашение правды для Пророка, настоятельность понимания Другого для Интеллигента (intellegens означает «понимающий») (В.Н. Сагатовский)». В 1866 г. писателем П.Д. Боборыкиным был придуман термин «интеллигенция». Прямое отношение к этому слову имело высшее образование. О зависимости образованности и интеллигентности рассуждал Д.С. Лихачев; о культурно-исторической роли интеллигенции М. Мамардашвили; о взаимоотношениях интеллигенции и власти В.С. Степин; о возможностях интеллигенции Э. Морен; о статусе интеллигентов как «властителей дум» С. Великовский; о связи интеллигенции и патриотизма В. Распутин; об ответственном употреблении слова «интеллигентный» В. Шукшин; о среде формирования современного интеллигента Л.А. Вербицкая, В.Т. Лисовский, В.А. Садовничий. По мнению И.С. Якиманской, в наше время психология будет заниматься формированию и изучению интеллигентности в людях. Изучая последние педагогические исследования, можно сказать, что вопрос воспитания интеллигентного человека в обстановке гуманитарной среды очень актуален.

Гуманитарная сущность просвещения позволяет считать современного учителя-профессионала, человеком хорошо образованным и культурным, Педагог - гуманист и интеллигент. Вокруг интеллигентности всегда возникало много споров. Возникает вопрос: сможет ли учитель-профессионал воспитать интеллигентность в своих учениках? Развитие педагогических способностей у преподавателя способствует самостоятельному формированию личности и самореализации в профессии. Только через насыщение процесса обучения личностным содержанием возникает способность учителя к самообразованию, самореализации и самовоспитанию. Возрастание

личной ответственности учителя за социальное исполнение своего призвания – источник к его духовному самосовершенствованию, воспитанию интеллигентности. Можно сказать, что только понятие «интеллигентный человек» отметит то качественное развитие педагога, которое произойдет в результате его профессионально-личностного становления. Имеет право общество что-то требовать от педагога в условиях рыночной экономики, в «эпоху перемен»? Является ли интеллигентность критерием учителя, дающим ему право воспитывать и учить других? Как отметил Н. Бердяев, интеллигентный человек – это умный человек с добрым сердцем, он открыт к общению. Очень важно преподавателю сохранять язык, на котором удобно говорить и мыслить с учениками.

К.С. Юнг в своей статье «О становлении личности» пишет: «В отношении молодых людей, которые избрали педагогику своим жизненным призванием, предполагается, что сами они воспитаны, являются «личностью», т.е. определенной, способной к сопротивлению и наделенной силой душевной целостности». В этом и кроется отчуждение корысти, зависти, лени, мелочности и тщеславия. В современном мире интеллигентному человеку нужен не только ум, но и мудрость. Мудрость поможет педагогу искать ответы на вопросы бытия и бытия, отыскать между материальным и духовным золотую середину, быть ответственным за свои мысли и идеи. По мнению Д.С. Лихачева – быть терпимым в интеллектуальной области общения, указывает на необходимость внутренней работы по созданию духовных сил: «Многие думают, что приобретенная интеллигентность затем остается на всю жизнь. Заблуждение! Огонек интеллигентности надо поддерживать. Читать, и читать с выбором: чтение главный, хотя и не единственный, воспитатель интеллигентности и главное ее «топливо». В нашей стране понятие «интеллигентность» связано с судьбой отечества. В. Шукшин считал, что в интеллигентном человеке не только «непокойная совесть, ум, горький разлад с самим собой из-за проклятого вопроса «что есть правда?», гордость, но главное – сострадание судьбе народа. Неизбежное, мучительное». В наши дни почти невозможно отыскать человека, который на протяжении всей своей жизни может считать себя интеллигентом. Но «подвижники нужны как солнце», «они возбуждают, утешают и облагораживают» (А.П. Чехов). Но надо понимать, что общество не может существовать без интеллигентов.. Если философ, политик, педагог, психолог, писатель услышат друг друга и достигнут понимания между собой, то сохранят звание интеллигента как уважаемого, знающего и порядочного человека. И в учебных заведениях интеллигентные педагоги смогут воспитать интеллигентных людей. Интеллигентные молодые люди смогут с уверенностью смотреть в будущее.

В педагогической литературе уделяется много внимания качественной оценке работы учителя. От личности преподавателя зависят и стиль, и эффективность работы. Невозможно состояться преподавателю без таких качеств, как педагогический такт, эрудиция, порядочность. Также содействуют успешной деятельности педагога уверенность, чувство юмора, доброжелательность, внешняя привлекательность. Снижают эффективность работы учителя такие отрицательные качества, как высокомерие, пристрастность в поведении, неуравновешенность, рассеянность и др. Непозволительны в педагогической деятельности отрицательные черты характера: беспринципность, нравственная нечистоплотность, наличие вредных, социально опасных привычек и другие качества, свидетельствующие о профессиональной непригодности преподавателя. Разработать и получить оптимальный вариант диагностической программы для квалификации учителя весьма проблематично.

При опрашивании курсантов Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России выяснилось, что их волнуют нравственно-психологические проблемы, которые непосредственно относятся к индивидуальным качествам преподавателя. 96 % анкетированных курсантов отметили, что им хотелось бы, чтобы педагоги были требовательные, справедливые, доброжелательные и уверенные в собственных силах. И совсем нет места среди педагогов самовлюбленных, развязных, склонных к деспотизму, высокомерных, пристрастных, беспринципных, безответственных специалистов. В условиях рыночной экономики говорить о духовных качествах педагога неприемлемо – так считают 4% курсантов. Профессиональные и нравственно-психологические качества преподавателя для большинства курсантов значатся ценностью. Индивидуальность педагога характеризуется его профессиональной и общей культурой, интеллектуальным уровнем, его знаниями и способностями, характером его убеждений и нормой поведения.

Для профессии учителя очень важна культура речи. В устной речи преподаватели должны придерживаться правильности произношения и словоупотребления, а также нормативной грамотности. Разговорная речь требует однозначности постановки вопросов, точности, умения слушать учащихся, понимать их вопросы и отвечать именно на них, а не на собственные мысли. Письменная речь предполагает стройное, продуманное, логическое расположение материала на классной доске или бумаге, безошибочность и четкость выводов и формулировок. Профессиональная культура педагога предусматривает факт системного образования, включающего в себя знания педагогического синтеза и анализа, рост таких качеств сознания, как самостоятельность, критичность, творческое воображение, широта кругозора.

Одно из самых важных качеств в работе педагога – стиль преподавания. Эффективен рассуждающе-методический стиль, где четкое и предварительное планирование урока совмещается с логически последовательными рассуждениями. Т.И. Гончарова и И.Ф. Гончаров постарались определить качества идеального преподавателя. Они выделили следующее:

Светлый ум. Не только гибкий и глубокий, но и оптимистичный. Преподаватель светлого ума замечает недостатки и противоречия воспитанника, но они не закрывают от него скрытые возможности последнего.

Высокий ум. Преподаватель высокого ума привстает над обычностью и обретает идейно этические ценности в своей созидательной работе.

Умудренность жизненным опытом. Преподаватель объединяет накопленный материал, находит новые мысли и передает их ученикам в сжатом виде. Эти мысли становятся духовной энергией воспитанников, помогают найти им достойное место в жизни.

Своеобразный, самобытный, неповторимый, оригинальный ум. Преподаватель с таким умом не зависит от чьей либо точки зрения, не скован, не принимает во внимание чужих убеждений. Он верен своему призванию.

Осознание профессионально - личностного роста педагога можно представить в следующем виде. Мы определили четыре области последовательного саморазвития и самопроявления личности: самообразование (отношение к познанию), самопознание (отношение к себе), самовоспитание (отношение к окружающему миру и людям), самореализация (отношение к делу своей жизни как призванию и творчеству). В свою очередь во всех этих процессах преобладает свой результат и свой мотив. Преподавателю по заказу стать умным не дано. Одаренность, самобытность внутреннего мира, незаурядность, – это исходные, первичные качества для формирования

таланта преподавателя. На первый взгляд преподаватель – мученик своей профессии: он работает, пока может, не позволяя себе передышку. Но отвечая на вопрос, каким бы словом он охарактеризовал свою деятельность, он отвечает: «Счастье». Отличительные черты преподавателя это и образованность, и знания, и эрудиция, и трудолюбие, и интеллигентность. Но Мастером можно назвать только того, кто открыт для окружающих, для детей, для общества. Гражданственность преподавателя все собирает в себе: и мастерство, и ум, и знания. Именно мироощущение – могучий источник воспитательной силы личности педагога, его каждодневного жизнетворчества, энтузиазма в передаче грядущему поколению духовных ценностей, накопленных человечеством.

Литература

1. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999
2. Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф. Когда учитель – властелин дум. М. 1991
3. Галицких Е. Интеллигентность – основа становления будущего педагога//Высшее образование в России. №3. 2001
4. Наумчик В.Н., Савченко Е.А. Этика педагога. Минск. 1999
5. Лихачев Д. Заметки и наблюдения. Л., 1989
6. Сагатовский В.Н. Философия развивающей гармонии. СПб, 1999
7. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегия личностно-ориентированного воспитания //Педагогика. 2004. - № 1. - С. 18 – 26.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность//М.: Политическая литература, 1975. - С. 268 – 304.
9. Хатагова С.В. Духовно-нравственный потенциал житетворчества классиков русской литературы XIX века как средство воспитания курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2007.

Professionalism of the teacher-educator in the conditions of modern Russian society

Khatagova S.V., Narykova N.A.

Stavropol Branch of the Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The article reveals the concept of the teacher's personality, his professional qualities, and also is spoken about professional pedagogical activity and morality as a set of principles, norms, rules of behavior and character of people, reflecting the moral views, feelings, beliefs and experience of the teacher in modern Russia. The term education is proposed as a phenomenon that contributes to the self-affirmation of the individual. Proceeding from an overall objective of education - complete personal development, formation of her identity, originality, are revealed by the main objectives of training of the specialist teacher: activation of processes of self-education, self-creation of the personality; Forming the need to realize the meaning of life, to choose your moral position - to create yourself; development of creative potential of the individual, professional competence, spiritual world; improvement of personal qualities. Pedagogical research makes it possible to conclude that the problem of educating a person intelligent in the humanitarian environment of pedagogical education has become particularly relevant. The article identifies four spheres of consistent self-expression and self-development of the human person: self-knowledge (attitude towards yourself), self-education (attitude towards knowledge), self-perception (attitude towards people and the world around them), self-realization (attitude towards the cause of his life as calling and creativity) motivational. In this regard, we consider it the most important pedagogical task to overcome the negative attitude of young people to education through spiritual production in the system of social relations, where the teacher has a special role. Professional pedagogical activity and morality as a set of principles, norms, rules regulates the behavior and character of people, reflects moral views, feelings, beliefs, forms the moral experience of people.

Keywords: pedagogy, education, self-creation, holistic development of personality, pedagogical ethics, intellectuals, self-knowledge, self-education, self-perception, self-realization

References

1. Pidkastyj P. I., Fridman L. M., Garunov M. G. Psycho-didactic guide the teacher of the high school. 1999
2. Goncharova T. I., Goncharov I. F. When the teacher is the Lord of thoughts. M. 1991
3. Galitskikh E. Intelligence-the basis of formation of the future teacher// Higher education in Russia. No. 3. 2001
4. Naumchik V. N., Savchenko E. A. Ethics of the teacher. Minsk. 1999
5. Likhachev D. Notes and observations. L., 1989
6. Sagatovsky V. N. Philosophy of developing harmony. St. Petersburg, 1999
7. Bondarevskaya E. V. the Meaning and strategy of personality-oriented education. Pedagogy. 2004. - No. 1. - Pp. 18-26.
8. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality // Moscow: Political literature, 1975. - 268 S. – 304.
9. Khatagova S. V. Spiritual and moral potential of life-making of classics of Russian literature of the XIX century as a means of education of cadets of military University: dis. ... Cand. PED. sciences'. Stavropol, 2007.

Социально-педагогическая профилактика криминального поведения подростков

Глазкова Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии ГАО ДПО «Институт развития образования Иркутской области», tavlagma@bk.ru

Глазков Александр Владимирович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой Социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», Glazcov_2001@mail.ru

В статье на основе статистических данных аналитической службы ВНИИ МВД РФ подчеркнута актуальность проблемы профилактики криминального поведения подростков и обоснован один из вариантов решения этой проблемы. В статье отмечается, что готовность подростка к криминальному поведению является симптомом нарушенной социализации, и рассматривается семья в качестве условия первичной социализации подростков. В статье эмпирически выделены типы семей, способствующих нарушению первичной социализации, и ранжированы по степени снижения десоциализирующего эффекта. Нарушение первичной социализации рассматривается как готовность к криминальному поведению, а трудная жизненная ситуация как механизм актуализации этой готовности, включения поведенческих паттернов криминального типа. В связи с этим предлагается общий принцип профилактики криминального поведения – создание параллельной компенсирующей среды – среды, локализуемой в школе, но исправляющей недостатки, свойственные определенному типу семьи. Реализация этого принципа предполагает идентификацию типа семьи подростка с нарушенной первичной социализацией и моделирование компенсирующих социально-педагогических условий в соответствии с типом семьи. В статье представлены общие рекомендации по всем выделенным типам семей.

Ключевые слова: подросток, социализация, криминальная готовность, криминальное поведение, типы десоциализирующих семей, параллельная компенсирующая социально-педагогическая среда.

Криминогенная обстановка в России остается сложной и нестабильной: на фоне краткосрочной позитивной динамики по одним видам преступлений могут наблюдаться всплески по другим; снижение уровня правонарушений по одним регионам может сопровождаться ухудшением криминогенной ситуации по другим регионам, что отмечают и статистические службы и ведомственные аналитические отделы. Как отмечается в аналитическом обзоре ФГКУ «Всероссийский научно-исследовательский институт МВД Российской Федерации» [1], с 2015 г. по 2018 г. наблюдается снижение некоторых показателей преступности, но их снижение связывают, например, с «переструктуризацией» преступности, и ее переходом в высоклатентные виды преступлений; также отмечается, что спад по таким преступлениям как убийство, грабеж, сопровождается ростом таких преступлений как мошенничество, экстремизм. В этом же докладе выделены особым шрифтом как наиболее сложные в криминальном плане три федеральных округа: Сибирский, Дальневосточный и Уральский.

В этих условиях противодействие преступности выступает как актуальная государственная задача. Противодействие преступности на всех ее этапах - от профилактики до постпенитенциарной адаптации – должно базироваться на четком понимании того, что это борьба не с абстрактным феноменом вообще, а стремление снизить количество конкретных реальных людей, со сложившейся криминальной готовностью – системой социально-психологических характеристик личности, определяющих выбор криминальных типов поведения для решения своих жизненных проблем. Криминальная готовность – сложнейшее личностное образование, оно не возникает мгновенно в определенной ситуации, хотя иногда и возникает такая иллюзия; криминальная готовность формируется, как правило, на протяжении длительных этапов жизнедеятельности и, преимущественно, в детстве.

С учетом того, что правонарушение – это всегда асоциальное поведение; поведение, не совместимое с социальными нормами, можно ставить знак равенства между криминальной готовностью подростка и дефектами его социализации. Соответственно, профилактика криминальной готовности подростка реализуется в рамках обеспечения его успешной социализации - интеграции в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе [3].

Еще одно понятие, роль которого в формировании криминогенной готовности подростка необходимо уточнить – это трудная жизненная ситуация. Большинство авторов определяют трудную жизненную ситуацию как ситуацию, которая субъективно воспринимается человеком как трудная лично для него или является объективно нарушающей его нормальную жизнедеятельность. Именно трудная жизненная ситуация является тем «спусковым механизмом», который превращает асоциальную

систему представлений подростка в криминальное действие [2].

Анализ литературы позволяет моделировать механизм формирования криминального поведения ребенка: условия социализации, чаще всего первичной, в семье, оказываются неполными или деформированными (алкогольная, неблагополучная, криминальная семья и др.), что вызывает у ребенка формирование представлений, не соответствующих социально одобряемым нормам (искаженное представление о частной и личной собственности, смелости, чести); на этом этапе еще действуют запреты, «знаемые» ребенком, и асоциальные представления не реализуются в поведении; возникающая трудная жизненная ситуация (конфликт, невыполнимые обязательства перед кем-либо и др.) вызывает аффективный всплеск, фрустрацию и поиск выхода в рамках привычных уже для него «теоретически» асоциальных представлений, что приводит к выбору криминального действия.

Для подтверждения этой модели на базе кафедры Психологии и педагогики ГАО ДПО «Институт развития образования» Иркутской области был реализован проект «Профилактика правонарушений детей и подростков» с целью разработки и обоснования эффективности различных форм этой работы. В проекте участвовали психологи и педагоги школ Иркутской области. Проект реализуется с 2017 г.

Группа криминогенного риска формировалась на основе анализа и оценки имеющихся у обучающихся систематических нарушений правил поведения, на основе характеристик педагогов и результатов психологической диагностики с помощью методики «Шкалы склонности к экстремизму» (Давыдов Д.Г., Хломов К.Д.).

На первом этапе был проведен анализ условий обучающихся, оказавшихся в группе криминогенного риска. Изучение условий первичной социализации детей, беседа с этими детьми и их товарищами и членами семьи позволила ранжировать список тех неблагоприятных условий, которые стали причинами криминальной готовности обучающихся.

На первом месте – асоциальное поведение в семье, включая наличие родителей, имеющих судимость и сохраняющих уголовную культуру; имеющих алкогольную или наркотическую зависимость, занимающихся деятельностью, не одобряемой в обществе или запрещенной законом (аморальное поведение, сбыт наркотиков, проституция и др.). Такие семьи, независимо от типа детско-родительских отношений, оказывают большое негативное воздействие на ребенка, приводят к формированию криминальной готовности и криминального поведения. На выборке, которая была создана на базе школ, участвующих в проекте – 77% детей из таких семей имели сформированный комплекс криминальной готовности. Необходимо также отметить, что и детей, имеющих проблемы развития, в таких семьях было больше, чем в других.

Семьи, в которых распространено физическое и психологическое насилие над детьми, унижение оказались на втором месте по уровню формирования криминогенной готовности у детей. На базе исследуемой выборки в таких семьях 66% детей демонстрировали криминальную готовность, сопровождающуюся немотивированной агрессивностью демонстративной или латентной.

Следующие три типа условий формирования криминогенной готовности у детей были связаны со стилями семейного воспитания: дефицит внимания и позитивного отношения к детям, чрезмерное удовлетворение потребностей детей, гиперопека.

Семьи, в которых наблюдался недостаток внимания к ребенку, деформировали самосознание ребенка, снижали самооценку, вызывали протестные реакции, в том

числе агрессивные, затрудняли развитие коммуникативных способностей ребенка. На базе исследуемой выборки семей 38% детей демонстрировали криминальную готовность, сопровождающуюся стремлением асоциального самоутверждения среди сверстников.

Семьи, в которых наблюдалось чрезмерное удовлетворение потребностей ребенка, также деформировали самосознание ребенка, но завышали самооценку и формировали чувство «особенности» по сравнению с другими и безнаказанность. На базе исследуемой выборки семей 36% детей из таких семей демонстрировали криминальную готовность, сопровождающуюся стремлением унижать других людей демонстративно нарушать запреты.

Семьи, в которых наблюдалась гиперопека ребенка, нарушалось формирование самосознания, наблюдалась неустойчивая, ситуативно зависимая самооценка, низкий самоконтроль из-за привычки к контролю внешнему. На базе исследуемой выборки семей 22% детей из таких семей демонстрировали криминальную готовность, сопровождающуюся стремлением выйти из сферы контроля других людей, протестными реакциями.

Также было установлено, что влияние стихийно-группового общения детей имеет очень низкое влияние. Каждый ребенок, в большинстве случаев, в группе демонстрирует те представления и поведение, которое было обусловлено в семье.

На основе представлений о влиянии первичной социализации, семьи на формирование криминогенной готовности были разработаны рекомендации по организации профилактики криминального поведения с учетом первичной социализации (типа семьи) и разработаны проекты такой профилактики, которые апробировались на базе разных школ.

Общий принцип профилактики – создание параллельной компенсирующей среды – среды, локализуемой в школе, но исправляющей недостатки, свойственные определенному типу семьи.

Основные направления работы:

1. Работа с семьей;
2. Уточнение типа семьи в соответствии с представленным выше перечнем;
3. Подготовка и реализация индивидуальной системы условий, компенсирующих «дефекты» семьи.

Самыми опасными рассматривались два типа семей – асоциальные и использующие насилие. Беседы с родителями в этих семьях проводились очень жестко, они ставились в известность, что будут лишены родительских прав, если не изменят среду для ребенка. Если эти семьи, что в большинстве случаев происходит, не меняются, то мы взяли на себя ответственность утверждать, что перспективы такого ребенка выше при его изъятии из семьи. При сохранении негативных аспектов в этих семьях никакая работа с ребенком не приводила к цели – снижению криминальной готовности. Возможно, что такие меры будут найдены в будущем, но мы полагаем, что и педагогическое воздействие имеет свои пределы.

В других типах семей реализовывались программы, компенсирующие основной «дефект» - недостаток внимания и любви к ребенку, излишние запреты и требования, излишне избыточное удовлетворение всех желаний ребенка.

В семьях проводились беседы с родителями и комплекс мер (вовлечение в специальные школьные мероприятия, консультация психолога, участие в тренингах), меняющих позицию родителей: повышение внимания к ребенку, снятие излишних требований, повышение ответственности за удовлетворение своих потребностей.

Разрабатывался компенсирующий комплекс мер для детей, также дифференцированно.

Для детей первой группы (дефицит внимания) - ситуация успеха в проектах, включение в общественную работу, коммуникативные тренинги, привлечение к школьным мероприятиям, предполагающим совместное участие родителей и ребенка, повышение внимание со стороны классного руководителя и социального педагога. Возможны любые методы, дающие ребенку ощущение нужности и важности, помогающие ему общаться. Чем разнообразнее эти методы, тем выше результат.

Для детей группы «чрезмерное удовлетворение потребностей» аналогично проводилась работа с родителями, разъясняющая важность формирования в ребенке субъектности, самостоятельности, понимания жизни как пространства бесконечных проблем. Ребенка мотивировали на формирование воли, испытания себя в различных видах труда, в экспедициях и спортивных мероприятиях. Важно, чтобы ребенок поверил в то, что может обходиться без родительских благ и осознание того, что САМ совершил нечто очень важное и трудное намного эффективнее и радостнее, чем подарки от взрослых.

Для детей группы гиперопека также работа с родителями на снятие гиперответственности с них, на раскрытие их внутреннего мира для внешнего мира и его разнообразия, тренинг творчества, моделирование будущего ребенка и осознание гиперопеки как препятствия для этого будущего. Для детей этой категории разрабатывается программа «освобождения» - творческие задания разного типа, стабилизация позитивной самооценки, моделирование для него роли руководителя в проекте. Возможны любые методы, дающие ребенку ощущение стремления к свободе и поиск способов быть свободным (счастливым) без ущерба для окружающих людей, общества и государства.

Реализация этого проекта показала, что предлагаемый подход параллельной компенсирующей среды является достаточно эффективным. Для семей двух первых типов, как и предполагалось, сделать ничего не удалось: дети из семей асоциальных и демонстрирующих насилие остались с высокими показателями криминальной готовности. Как и предполагалось, почти у трети детей, которые перешли из таких семей в детские дома, криминальная готовность снизилась.

Что касается других типов семей, то в общем 88% детей кардинально снизили уровень криминальной готовности и имеют позитивный прогноз. Криминальная готовность не снизилась и даже несколько повысилась в тех семьях, где родители негативно отнеслись к предлагаемым школой формам работы – 12% детей – что еще раз подтвердило высокую значимость позиций именно родителей в профилактике криминального поведения.

Эта работа продолжается и окончательные результаты планируется подводить в декабре 2020 г.

Литература

1. Антонян Ю.М., Бражников Д.А., Гончарова М.В. и др. Комплексный анализ состояния преступности в Российской Федерации и расчетные варианты ее развития : аналитический обзор / Ю.М. Антонян, Д.А. Бражников, М.В. Гончарова и др. - М. : ФГКУ «ВНИИ МВД России», 2018. - 86 с.
2. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н.Г. Осухова. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 288 с.
3. Пирожков В.Ф. Криминальная психология / В.Ф. Пирожков. - М.: Ось-89, 2007. - 704 с.

Socio-pedagogical prevention of criminal behavior of adolescents

Glazkova T.V., Glazkov A.V.

Institute of education development of Irkutsk region, Irkutsk state University

In article because of statistical data of the analytical service of VNII MVD of the Russian Federation stressed the urgency of the problem of prevention of criminal behavior in adolescents and proved one of the solutions to this problem. The article notes that the readiness of a teenager to criminal behavior is a symptom of impaired socialization, and the family is considered as a condition of primary socialization of adolescents. The article empirically identifies the types of families that contribute to the violation of primary socialization, and ranked by the degree of reduction of the desocializing effect. Violation of primary socialization is considered as a readiness for criminal behavior, and difficult life situation as a mechanism of actualization of this readiness, inclusion of behavioral patterns of criminal type. In this regard, the General principle of prevention of criminal behavior is proposed-the creation of a parallel compensating environment-an environment localized in the school, but correcting the shortcomings inherent in a certain type of family. The implementation of this principle involves the identification of the type of family of a teenager with impaired primary socialization and modeling compensating socio-pedagogical conditions in accordance with the type of family. The article presents General recommendations for all selected types of families.

Keywords: teenager, socialization, criminal readiness, criminal behavior, types of desocializing families, parallel compensating socio-pedagogical environment.

References

1. Antonyan Yu.M., Brazhnikov D.A., Goncharova M.V. and others. Comprehensive analysis of the state of crime in the Russian Federation and calculated options for its development: an analytical review / Yu.M. Antonyan, D.A. Brazhnikov, M.V. Goncharova et al. - M.: FGKU VNII MIA of Russia, 2018. - 86 p.
2. Osukhova N.G. Psychological assistance in difficult and extreme situations / N.G. Osukhova. - M.: Publishing Center "Academy", 2007. - 288 p.
3. Pirozhkov V.F. Criminal Psychology / V.F. Pies. - M.: Axis-89, 2007. -- 704 p.

Технологический подход как основа практик развития компетентностного родительства

Данилова Ирина Сергеевна

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

Бражник Евгения Ивановна

доктор педагогических наук, профессор кафедры воспитания и социализации Института педагогики, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», ev.brazhnik@gmail.com

В контексте поддержки современных семей раскрывается сущность технологического подхода как основы зарубежных практик развития компетентностного родительства. Обосновано, что этот подход обеспечивает горизонтальную интеракцию, которая выступает педагогическим ядром в процессе развития родительских компетентностей. Определено, что горизонтальная интеракция между семьей и школой способствует созданию взаимодоминантной модели образования, которая проявляется в способах действия родителей и педагогов: «быть вместе» и «делать вместе». В статье представлена их подробная характеристика, которая способствует более глубокому пониманию педагогического феномена - компетентностное родительство и практик его развития в образовательном пространстве.

Ключевые слова: компетентностное родительство, педагогический феномен, поддержка семей, технологический подход, взаимодействие, школа.

Введение. Научное видение современного родительства находится в междисциплинарном поле. Гетеронормный характер феномена родительства обусловлен сложнораспределенными отношениями в общественной жизни: в научной сфере – с одной стороны, с другой - невозможностью, по сути, никому, кроме семьи, полноценно осуществлять родительство. Семья, следуя своим ожиданиям и возможностям, желанию вписаться (или нет) в предлагаемый обществом социокультурный контекст, провоцирует изменения в собственном «микросмосе», что определяет значительную трансформацию внутри самой модели семьи, и на которую различные сферы общества реагируют по-разному. Сегодня мы можем говорить с большей уверенностью, что поддержка современного родительства реализуется не вокруг семьи, наоборот, семья в ней активно участвует, принимая ее или отвергая, в соответствии с потребностями семейными и личностными каждого из ее членов. Современная поддержка родительства – это постоянный процесс взаимодействия между семьей и обществом, который имеет сложный и динамичный характер. Это определяет новое понимание и интерпретацию родительства компетентностного и практик его развития как феномена современного научно-образовательного пространства, который изменчив и сегодня по-прежнему все еще недостаточно изучен педагогической наукой.

Цель исследования - раскрыть сущность технологического подхода как основы зарубежных практик развития компетентностного родительства, который определяет их своеобразие в современном образовательном пространстве.

Методы исследования:

- аналитический подход способствовал определению позиции и выделению функций образовательного учреждения в практиках развития компетентностного родительства, которые являются способом поддержки семей в зарубежном образовательном пространстве;

- критических анализ, ориентированный на синтез в изучении аутентичных источников научной литературы и программ родительского образования, позволил систематизировать и конкретизировать основные характеристики технологического подхода в зарубежных практиках развития компетентностного родительства, которые обуславливают сущность этого вида родительства как педагогического феномена.

Результаты исследования и их обсуждение.

С началом XXI века в международном образовательном пространстве наблюдается значительный рост разнообразных родительских практик и стилей воспитания, которые создают мозаичную картину современного родительства, представляя собой зеркальное отражение моделей семьи. Это способствует расширению научного дискурса в сфере семьи и детства, обуславливает его междисциплинарную направленность в попытке объяснить, теоретически и эмпирически, столь стремительную эволюцию феномена родительства и его многочислен-

ных интерпретаций. Для описания все новых форм взаимодействия общества и семьи все социальные структуры и институты используют понятие родительство, однако «... каждый вкладывает в него особый смысл» [10, р. 6]. Действительно, анализ нормативно-правовых документов, научно-образовательных источников сферы семьи, детства и воспитания позволил установить, что социальные институты оперируют разнообразными понятиями в характеристике родительства, которые расширяют качественную сторону этого феномена, а именно: ответственное родительство, позитивное родительство, осознанное родительство, эффективное родительство, сознательное родительство, компетентное родительство, хорошее родительство, просвещенное родительство, социальное родительство, авторитарное родительство, плохое родительство, неэффективное родительство, некомпетентное родительство, девиантное родительство, приемное родительство. Фокусируясь на качестве родительства, эти понятия обращены на целевую аудиторию - взрослые в их социальной роли родителей. Это объясняет наличие формальных и неформальных направлений поддержки семей, которые способствуют формированию практик родительства в современном международном образовательном пространстве [1, с.178], стимулируют разработку и развитие научно-теоретических и практико-ориентированных подходов, объединяющих социальные институты общества и семьи.

В национальных и межстрановых педагогических исследованиях [8; 10; 11] мы находим подтверждение важности и необходимости присутствия школы и других учреждений как субъектов воспитания в образовании родителей. Притом, что в научных и практических работах часто дискуссионным выступает вопрос, требующий разрешения в педагогической реальности: Какова должна быть степень вовлеченности школы и других учреждений образования в поддержку семей и развитие родительских компетентностей?

Критический анализ практик развития компетентного родительства в разных странах дает нам основания говорить о том, что в большинстве случаев (65%) школа является инициатором и источником педагогической поддержки семей. Мы объясняем подобную инициативную позицию школы тем, что она по-прежнему продолжает оставаться «символом непрерывности и постоянства, где ей отводится роль (по Дюргейму [4]) посредника между передачей норм и ценностей общества от поколения к поколению» [2, с. 34]. Вовлеченность других субъектов, представляющих учреждения образования и воспитания, составляет 25%; остальные ресурсы социальной среды (например, социальные сети, местные СМИ, неформализованные структуры – местные ассоциации, объединения, местные производственные предприятия и т.п.) представлены 10 %.

В зарубежных практиках развития компетентного родительства школа подтверждает свою роль важнейшего социального института, который наиболее тесно взаимодействует с родителями в наивысших интересах детей и семей. Логика компетентного родительства признает, что все отцы и матери нуждаются в правильной поддержке развития их родительских компетентностей [7]. Фактически, составной частью их родительской роли является получение такой поддержки. Речь идет о том, что школа помогает родителям найти способы выразить их разнообразные роли в собственном уникальном и неповторимом семейном сценарии и в контекстах окружающей действительности, и практики развития компетентного родительства ориентируют их на приобретение и проявление родительских компетентностей в образовании, воспитании и развитии ребенка.

Мы выделяем основные три функции, которые школа реализует в зарубежных практиках развития компетентного родительства:

1. Обеспечивающая. Школа обеспечивает родителям развитие опыта социальной интеграции в небольшом обществе образовательного учреждения, способствуя расширению местного образовательного пространства, а также противодействует родительскому индивидуализму и изоляции, которые, в свою очередь, унижают личностные отношения между родителями, чьи дети учатся в одной школе.

2. Объединяющая. Школа объединяет ресурсы благоприятной местной социальной среды, включая систему культурно-образовательных, спортивно-оздоровительных учреждений, учреждения сферы социального и медицинского обслуживания, местные СМИ и социальные сети, неформализованные структуры.

3. Организующая. Школа организует пути и способы действий общественной вовлеченности для развития «социальной ткани» (по Сэнгре), выражающей местный образовательный, социо-культурный и социально-экономический контексты компетентного родительства. Образовательное учреждение определяет возможности и сильные стороны интеракции педагогов и родителей в со-воспитании и со-сколаризации детей, воспринимая и родителей, и детей как активных и компетентных участников этих процессов, а не «потребителей» образовательных услуг.

Научные работы, посвященные роли школы в поддержке семей, указывают на актуальную для многих стран проблему, которая связана с тем, что уровень вовлеченности родителей во взаимодействие со школой, включая участие в родительском образовании, незначительный. Рассуждая о причинах такого положения, авторитетный исследователь родительства В. Канн утверждает: «... родители, которые сомневаются в своих родительских компетентностях и ищут способы их развития, чаще всего наиболее адекватно отвечают потребностям собственных детей, и наоборот, родители, выражающие уверенность в своем компетентном родителе, в действительности не способны удовлетворить самые простые потребности ребенка, а значит, проявить свои компетентности родителя» [3, р. 68]. Именно поэтому, вопрос: «Как современных родителей мотивировать на родительское образование для развития их родительских компетентностей?» является ключевым в поддержке семей, обозначает проблемное поле, в котором, по мнению зарубежных экспертов, родители из семей «группы риска» являются наименее заинтересованные в развитии своих родительских компетентностей, соответственно, менее мотивированы или не мотивированы совсем на собственное родительское образование [5].

С развитием идей продуктивности и технологичности современного образования, в том числе и родительского, именно интеракция лежит в основе организации общественных отношений, всех форм обучения. Сегодня, технологический подход в образовании родителей предоставляет большие возможности для расширения способов поддержки семей, поэтому, объяснимым является тот факт, что этот подход составляет основу передовых практик развития компетентного родительства в образовательном пространстве, определяя их своеобразие и отличие от практик иных видов родительства.

Технологический подход как ведущий в передовых практиках развития компетентного родительства выражается в своеобразном синкретизме интеракции, интенсификации и усложнении технологий различных сфер научного знания. Признание этого подхода и целесообразность его реализации определяется и основывается, во-первых, на теориях поведенческих наук (например,

для изучения особенностей социальных групп, психологических последствий, групповой динамики, многообразия культур), которые требуют участия экспертного знания. Во-вторых, на концепциях, которые ранее использовались в экспериментальных исследованиях исключительно психологами или психо-социологами (например, подкрепление, моделирование, прокачка, симуляции, признание в разных аспектах их терминологического толкования в психологии). В-третьих, на использовании поведенческих методов, которые способны создать интеракцию в отношениях и способах действия (например, смотреть в глаза, быть на высоте, необходимо обсудить, вы должны объяснить, почему и как... и т.п.). Подобная интерпретация технологического подхода в практиках развития компетентного родительства представляется нам вполне обоснованной и заслуживающей внимания, поскольку способствует более глубокому пониманию логики компетентного родительства, конкретизации научного знания об этом феномене современного образовательного пространства.

Нами установлено, что в практиках развития компетентного родительства технологический подход предполагает гибкое инструментальное управление образовательным процессом, в котором интеракцию (интерактивность) следует рассматривать как педагогическую основу (ядро) развития компетентностей родителей. Он заключается во взаимоотношениях модели образования, в которой горизонтальная интеракция проявляется во взаимных действиях педагогов и родителей в со-воспитании и со-сколаризации детей, в которых важна роль каждого субъекта. Обеспечивая горизонтальную интеракцию, технологический подход проявляется в образовательном пространстве в двух способах действия субъектов (родителей и профессионалов в лице администрации школы, учителей, школьного психолога, социального педагога): первый - «быть вместе» (анг. "to be together", франц. "être avec"), второй - «делать вместе» (анг. "to do together", франц. "faire avec"). Эти понятия являются актуальными для передовых практик компетентного родительства и зарубежного педагогического дискурса в сфере семьи, родительства и образования.

Конкретизируем оба способа действия субъектов, чтобы создать цельную картину образовательного пространства в зарубежных практиках развития компетентного родительства, что способствует расширению научных представлений и дискурса о родительстве, обогащению отечественных педагогических исследований в данном направлении.

Способ действия «быть вместе» обусловлен стратегической задачей передовых практик компетентного родительства, ориентирован на сохранение «качества отношений», которые объединены общими ценностями. Притом, что важность и значимость «качества отношений» в реальной практике родительского образования очевидна и неоспорима, но это понятие требует более детального изучения педагогической наукой [9]. Согласно логике зарубежных практик развития компетентного родительства, «качество отношений» пробуждает родительскую ответственность перед другими, в первую очередь, перед ребенком и самим собой, которая воплощается в родительских действиях, демонстрирующих компетентности родителя. Подобная интерпретация позволяет глубже понять сущность феномена - компетентное родительство, обозначает его своеобразие среди других видов родительства.

С этих позиций, мы определяем компетентное родительство как вид родительства, который обусловлен качеством отношений и фокусирует родителей на действиях и позиции «отдавать/вместе», отказываясь от соб-

ственного родительского нарцизма, о негативном влиянии которого еще в XX веке рассуждал один из видных исследователей родительства Дидье Узель [6, р. 68].

Согласно логике компетентного родительства, качество отношений конкретизируется в ценностях и принципах, которые лежат в основе способов понимания и действий. По нашему мнению, данное положение достаточно точно раскрывается следующим сравнением: «... ценности и принципы похожи на позвоночник, который создает единую координацию (логику и пространство) движения профессионалов и родителей, обеспечивая при этом гибкость в их взаимном понимании и взаимных действиях» [9, р. 93]. Очень часто их действия объединяются, а иногда противостоят друг другу, но они не могут осуществляться механически и требуют учета все-стороннего (глобального) контекста жизнедеятельности семьи.

Качество отношений во взаимных действиях, основанных на горизонтальной интеракции, проявляется, в первую очередь, в том, что родители и педагоги стремятся стать источникам поддержки друг друга, что повышает у них уверенность в собственных компетентностях, рождает чувство приверженности, взаимности и ответственности за других и перед ними. Это находит свое выражение в

- плюрализме взглядов и адекватном восприятию разного рода «непохожести» в культурно-образовательном и социальном контекстах;
- уважении людей, имеющих иные культурные, образовательные, социальные ориентации, суждения, отличающиеся от собственных;
- открытости, заинтересованности и желании учиться у других людей с другими культурными и образовательными взглядами и перспективами и вместе с ними;
- готовности понять, что могут чувствовать люди с иным социальным и образовательным статусом и лингвокультурными особенностями;
- способности критически мыслить и ставить под сомнение то, что обычно считается «нормальным» с точки зрения личных знаний и опыта;
- толерантности ко всему неоднозначному, непохожему собственному образовательному видению;
- активности и готовности использовать возможности для общения и сотрудничества с людьми с другими культурными и образовательными ориентирами и перспективами.

В образовательном пространстве практик развития компетентного родительства способ действия «быть вместе» способствует улучшению качества жизни семьи в социальной реальности. Он проявляется в качестве отношений родителей и педагогов, в создании и расширении горизонтальной интеракции между ними в процессах со-сколаризации и со-воспитании, в стимулировании устойчивой вовлеченности родителей в образование и воспитание и усилении взаимной детско-родительской привязанности.

Личностное отношение к выбору способа действия часто определяется тем, насколько индивид способен использовать имеющиеся знания, чтобы трансформировать их в собственную деятельность. Не обладая такой способностью, менее вероятно, что человек будет действовать. В практиках развития компетентного родительства способа действия «делать вместе» определяется тем, каким образом знания и отношения родителей проявляются в их действиях и деятельности. С этой позиции, мы считаем, то, что родители учатся через совместные действия с окружающими их людьми, это является источником знаний и формирует их отношение к себе как к родителям. Именно это отношение влияет на

качество родительства, которое определяется компетентными родительскими действиями в их роли родителей.

Полагаем, что действие, взаимодействие и участие следует считать ключевыми способам демонстрации и реализации родительских компетентностей. Подобная интерпретация адекватно соотносится с сущностью самого компетентного родительства, которое выражается и подтверждается действиями, а именно: «делать вместе». Это означает, что каждый родитель как субъект развивает свою способность строить совместные проекты, брать на себя общие обязанности и создавать общие основы для «мирного сосуществования» родителей, детей, педагогов. Таким образом, родители приобретают, развивают свою родительскую автономию, которая, по мнению исследователей в сфере образования родителей (сноска), является результатом процесса эволюции в компетентном родителе. Это предполагает осознание родителем его возможностей и расширение средств их использования для удовлетворения собственных родительских потребностей и потребностей ребенка в соответствии с ограничениями конкретного контекста окружающей среды. Родительские компетентности выражаются в степени автономии родителя как показателя способа действия между зависимостью и независимостью, что означает способность находить взаимозависимые решения с другими людьми и окружающей средой (контекстом родительства).

В зарубежных практиках развития компетентного родительства способ действия «делать вместе» обеспечивает горизонтальную интеракцию родителей и педагогов, в которой проявляются родительские компетентности или приобретаются новые. Это выражается

- в поиске родителем возможностей и перспектив его вовлеченности во взаимные действия с людьми других культурно-образовательных ориентаций;

- в действии по защите достоинства и прав человека независимо от их социо-экономического и культурно-образовательного статуса;

- во взаимодействии и коммуникации надлежащим, эффективным и уважительным образом с людьми, имеющими другие социо-культурные воззрения и предпочтения;

- в сотрудничестве с людьми с разным образовательным уровнем и образовательной ориентацией при реализации общих мероприятий и проектов, принимая и воспринимая различия взглядов и убеждений;

- в создании общих перспектив развития компетентного родительства.

С этих позиций, мы утверждаем, что практики развития компетентного родительства базируются на технологическом подходе, который обеспечивает горизонтальную интеракцию педагогов и родителей, реализующую в двух способах их действий «быть вместе» и «делать вместе» с целью развития родительских компетентностей в соответствии основными направлениями поддержки семьи.

Заключение.

В отличие от традиционной педагогики, предлагающей вертикальные взаимоотношения: от педагога к родителю, современная, интерактивная, или пост-модернистская педагогика, на основе которой трактуются зарубежные практики развития компетентного родительства, выступает за технологический подход в родительском образовании.

Раскрыта позиция и выделены функции школы в зарубежных практиках развития родительских компетентностей как способе поддержки современных семей.

Определено, что, обеспечивая горизонтальную интеракцию: от педагога к родителю и от родителя к педагогу, технологический подход является ведущим в моделировании ее двустороннего и взаимонаправленного характера в зарубежных практиках развития компетентного родительства. Именно интеракция выступает педагогической основой (ядром) развития родительских компетентностей, позволяет реализовывать взаимцентричную модель образования, которая выражается в двух способах действия субъектов.

Представлены характеристики способов действия педагогов и родителей: «быть вместе» и «делать вместе», которые раскрывают логику зарубежных практик развития компетентного родительства, что способствует расширению знаний о компетентном родителе как педагогическом феномене современного образовательного пространства.

Литература

1. Данилова И.С. Зарубежные передовые практики развития компетентного родительства: конкретизация понятий современного образовательного пространства. Современное педагогическое образование. № 9. 2019. С. 176-181.

2. Данилова И.С., Орехова Е.Я. Семья и школа за рубежом: история, теория, практика. Монография. – Тула: ООО «ТППО», 2019. 190 с.

3. Cann W. A conceptual model for the provision of parenting support. Paper presented at NSW Department of Community Services Research to Practice Forum, 2004.

4. Durkheim E. Education et sociologie [Electronic resource]. – Paris: Les Presses universitaires de France, 1968. 121 p. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html (дата обращения: 10.05.2019).

5. Gabard J. Materner ou éduquer - Refonder l'école. – Paris: Les Editions de Paris Max Chaleil, coll. Actuels, 2016. 80 p.

6. Houzel D. Les enjeux de la parentalité // La parentalité. Défi pour le troisième millénaire. Un hommage international à Serge Lebovici, sous la dir. de Leticia Solis-Ponton, Paris, PUF, 2002. 425 p.

7. Larivée S. J. et al. La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? // La revue internationale de l'éducation familiale, 2013/2 (n° 34). PP. 105-131. DOI 10.3917/rief.034.0105.

8. Orekhova E.Ya., Danilova I. S., Shaidenko N. A. Contemporary family in sociocultural environment // **The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Volume XLVI, 2018. PP. 554-562.** doi:<https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.64>.

9. Rochex J.-Y. Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire? Analyses et controverses sur une politique incertaine // *Revue française de pédagogie*, N 194, 2016. P. 91-108.

10. Sellenet C. Essai de conceptualisation du terme «Parentalité». Réseau Enfance Parents Professionnels, 2007. P. 6. URL: <http://documentation.reseauenfance.com> (дата обращения: 10.07.2019).

11. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (2017). In the Future Academy (Ed.), 5th icCSBs January 2017 The Annual International Conference on Cognitive -Social, and Behavioural Sciences (09 - 11 January 2017) (pp. 1-283). Retrieved from [http://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2017.01.2](http://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2017.01.2) (дата обращения: 10.11.2019).

Technological approach as the basis of practices for the development of competence parenting

Danilova I.S., Brazhnik E.I.

Tula State Leon Tolstoy Pedagogical University, Herzen State Pedagogical University

In the context of supporting modern families, the essence of the technological approach is revealed as the basis of foreign practices for the development of competence parenting. The authors substantiated that this approach provides horizontal interaction, which acts as the pedagogical core in the process of developing parental competencies. It is determined that horizontal interaction between family and school contributes to the creation of a mutually centered model of education. It manifests itself in the action methods of parents and teachers: "to be together" and "to do together." The article provides a detailed description of these methods. This contributes to a deeper understanding of the pedagogical phenomenon - competence parenting and the practice of its development in the educational environment.

Keywords: competence parenting, pedagogical phenomenon, family support, technological approach, interaction, school.

References

1. Danilova I.S. Foreign best practices in the development of competency-based parenthood: specification of the concepts of the modern educational space. *Modern teacher education*. No. 9. 2019.S. 176-181.
2. Danilova I.S., Orekhova E.Ya. Family and school abroad: history, theory, practice. Monograph. - Tula: LLC "TPPO", 2019.190 s.
3. Cann W. A conceptual model for the provision of parenting support. Paper presented at NSW Department of Community Services Research to Practice Forum, 2004.
4. Durkheim E. Education et sociologie [Electronic resource]. - Paris: Les Presses universitaires de France, 1968. 121 p. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html (accessed: 05/10/2019).

5. Gabard J. *Materner ou éduquer - Refonder l'école*. - Paris: Les Éditions de Paris Max Chaleil, coll. Actuels, 2016. 80 p.
6. Houzel D. Les enjeux de la parentalité // *La parentalité. Défi pour le troisième millénaire. Un hommage international à Serge Lebovici*, sous la dir. de Leticia Solis-Ponton, Paris, PUF, 2002.425 p.
7. Larivée S. J. et al. La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? // *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2013/2 (n° 34). PP 105-131. DOI 10.3917 / rief.034.0105.
8. Orekhova E. Ya., Danilova I. S., Shaidenko N. A. Contemporary family in sociocultural environment // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. Volume XLVI, 2018. 554-562. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.6.64>.
9. Rochex J.-Y. Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire? Analyses et controverses sur une politique incertaine // *Revue française de pédagogie*, N 194, 2016. P. 91-108.
10. Sellenet C. Essai de conceptualization du terme "Parentalité". Réseau Enfance Parents Professionnels, 2007. P. 6. URL: <http://documentation.reseauenfance.com> (accessed: 07/10/2019).
11. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (2017). In the Future Academy (Ed.), 5th icCSBs January 2017 The Annual International Conference on Cognitive-Social, and Behavioural Sciences (09 - 11 January 2017) (pp. 1-283). Retrieved from [http://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2017.01.2](http://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2017.01.2) (accessed: 11/10/2019).

Особенности преподавания дисциплины «безопасность жизнедеятельности» в образовательных организациях по обеспечению личной безопасности граждан

Карьёнов Сергей Рудольфович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивной медицины Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (ГЦОЛИФК), sergei.karjenov@yandex.ru

Процессы обучения и воспитания граждан, нахождения в образовательных учреждениях, за их пределами, организация досуга, отдыха и оздоровления, в ряде случаев создание комфортных бытовых условий проживания, проезда от места учебы и обратно непосредственно сопряжены с понятиями безопасности. В статье авторы анализируют вопросы, связанные с процессом изучения в образовательных учреждениях дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с учетом того, что безопасность захватывает все сферы деятельности человека.

Ключевые слова: личная безопасность, безопасность жизнедеятельности, дисциплина, преподавание, образовательная организация.

На сегодняшний день актуальным вопросом является специфика и особенности преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в различных образовательных организациях. Обусловлено это тем, что основы безопасности охватывают все сферы деятельности человека. Только качественное преподавание для учащихся образовательных организаций дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» может обеспечить подготовку каждого человека к правильным действиям по организации и созданию безопасности личности, группы, общества и государства [2].

Также важность исследования состоит в том, что значение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является защита людей не только от вредных влияний техногенного характера, но и достижение благоприятных условий жизни. В качестве задач данной дисциплины можно назвать следующие: предотвращение влияния различных отрицательных факторов на человека, предотвращение и защита от ЧС и опасных ситуаций разного характера, прогноз и распознавание негативных воздействий на человека негативных факторов окружающей среды, создание благоприятной окружающей среды для человека, а также устранение различных отрицательных последствий воздействия опасных факторов окружающей среды [13].

Для того чтобы оценить особенности преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» необходимо остановиться на недостатках и ошибках преподавания данной дисциплины. К ним можно отнести, к примеру, отсутствие мотивации изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» у учащихся. Это можно объяснить тем, что учащимся не доносят в полной мере цели изучения данной дисциплины, они не учитывают место дисциплины в своей практической деятельности по окончании образовательного учреждения и в целом не видят важное значение дисциплины в формировании здорового образа жизни [4]. Конечно становится очевидным, что такая ситуация возникает потому что преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных организациях проводится преподавателями, которые не имеют необходимого базового образования и опыта практической работы по защите населения. У таких преподавателей нет правильно выработанных критериев оценки знаний учащихся, полученных ими при изучении курса БЖД. Помимо этого часто занятия в образовательных учреждениях проводятся в условиях слабой учебно-материальной базы или при полном её отсутствии. Также часто наблюдается ситуация, когда существующие образовательные программы в образовательных организациях не соответствуют тем, что рекомендует и предлагает МЧС [5].

Перечисленные нами недостатки в образовательном процессе приводят к неподготовленности учащихся, и населения в целом для осуществления правильных действий в условиях чрезвычайных ситуаций. В связи с этим

мы считаем, что образовательный процесс в образовательных организациях должен строиться, учитывая повышенные требования к преподаванию дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Это может быть достигнуто только с помощью непрерывности обучения на всех ступенях общего образования и выделения дополнительных часов на преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» за счет времени вариативной части базисного учебного плана (регионального компонента и компонента образовательного учреждения) [3]. Региональная составляющая и компонент образовательного учреждения следует рассматривать как дополнение и расширение федерального компонента образовательного стандарта общего образования по «Безопасности жизнедеятельности» для всех ступеней общего образования [6].

Модель регионализации профессиональной подготовки педагога безопасности жизнедеятельности предполагает собою связь последующих компонентов:

- функционально-целевого,
- содержательного,
- технологического,
- критериально-оценочного,
- профессионально-продолженного [8].

Для наиболее качественной подготовки экспертов с высшим образованием по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности человека» потребуется унификация ее содержания в разных УВО нашей страны. Для гуманитарных, преподавательских, экономических и мед профессий рационально в составе учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» сохранить все пять компонентов («Защита жителей и объектов от чрезвычайных ситуаций», «Радиационная безопасность», «Основы экологии», «Основы энергосбережения», «Охрана труда») при аудиторной нагрузке не меньше 60 ч (30 ч лекционных и 30 ч практических уроков с равномерным распределением по составляющим) [6].

Главная цель форм и методов активного обучения заключается в том, чтобы сформировать осмысленную активность человека в каждой жизненной ситуации:

1. нетрадиционное занятие – посещение убежища на объекте. Задача этого занятия – отвлечь студентов от автоматического конспектирования и зазубривания излагаемого материала, привлечь к активной познавательной деятельности, сформировать интерес к обговариваемой теме;

2. занятие-визуализация (ЧС природного, техногенного характера) – формирование определенной проблемной ситуации ЧС с применением частей видеороликов, методик, рисунков, учебных роликов, сообщений СМИ;

3. лекция-беседа либо диалог с обществом дает возможность предоставить психологическую разрядку для учащихся и познакомить с интересными случаями из жизненной практики и преподавательского опыта педагога;

4. решения ситуационных задач – подразумевается, что учащиеся формируют метод действий в экстремальных и чрезвычайных ситуациях. Окончательная цель ситуационного обучения – обучить оценивать и прогнозировать формирование необычных обстановок, принимать целесообразные решения и воздействия с целью предотвращения либо минимизации тяжести результатов. Обстановка обязана быть верной и доступной для осмысления, не обязана оставить учащихся безразличными ни с этической, ни с общечеловеческой точки зрения. Ключами сюжетов могут быть публикации в газетах, рассказы очевидцев, произведения искусства (кинофильмы, повести, рассказы, документальные очерки);

5. занятие-экскурсия – к примеру, ознакомление с геологическим музеем, что дает возможность студентам вообразить состояние и рельеф северных широт миллионы лет обратно, узнать об обилии полезных ископаемых на территории области [10].

Дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных организациях необходимо не только изучать с помощью теоретического материала, но и целенаправленно вырабатывать у учащихся практические навыки. В процессе обучения учащиеся обязаны приобрести не только знание предмета, но и различные практические умения, которые помогут сделать их повседневную жизнедеятельность максимально безопасной [10].

К примеру, отличительными чертами преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в ВУЗе считается то, что обучение формируется из аудиторных занятий, содержащих лекционный курс, практические занятия и самостоятельную работу. При исследовании учебной дисциплины учащимися осваиваются практические умения в плане оказания неотложной помощи друг другу, защите в случае химической и радиационной аварии, использование средств индивидуальной защиты особой обработки и специальной обработки и т. д. [1].

Также на практических занятиях ведется освоение практических навыков, решаются ситуационные задачи, демонстрируются видеоматериалы посвященные действиям в случае ЧС, применяются наглядные пособия, решаются тестовые задания, под руководством педагога выполняется самостоятельная деятельность. В обстановке творческой дискуссии обсуждают более сложные вопросы изучаемого материала в целях углубления и закрепления познаний обучающихся, приобретенных на лекциях [9].

Организация практических и семинарских занятий ориентирована на обслуживание прикладной стороны профессиональной ориентированности обучения и считается связывающим компонентом между изучаемой теорией и практической работой будущего бакалавра. Любое практическое занятие содержит: цель; общие сведения, касающиеся теории экспериментального изучения; методику выполнения учебного занятия; задания для самоконтроля приобретенных познаний в варианте открытых вопросов и тестов [11].

Одной из форм аудиторной работы, проводимой под управлением педагога, является самостоятельная деятельность учащихся. Она предназначена для исследования новейшего материала, практического закрепления познаний и индивидуального исполнения задания по учебной программе.

Для оценки исходного уровня знаний учащихся на занятиях используется устный опрос. Текущий контроль усвоения предмета можно осуществить с помощью письменного опроса в конце занятия, при решении типовых ситуационных задач и при ответах на тестовые задания. В завершении изучения разделов учебной дисциплины ведется контроль познаний с поддержкой тестирования, проверки практических умений и решения ситуационных задач [4].

Также действенным и эффективным методом преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является ролевая игра, которая представляет собой комплексную задачу, в ходе которой создается некая ситуация или определенная обстановка, которая напоминает реальное чрезвычайное происшествие. Такая ролевая игра способствует выработке у учащихся творческого мышления, а также умение решать поставленные задачи и вырабатывать необходимые практические навыки для оценки ситуации, формулирования выводов и заключений в условиях ЧС [7].

Для особых учащихся, которые имеют повышенный интерес к дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» и увлекаются научно-исследовательской работой, можно предложить выполнение научных работ и выступления на студенческих конференциях с представлением собственных исследований в виде докладов. Такие учащиеся имеют вероятность пробовать собственные силы, оценивать личные способности в исследовательской деятельности, что содействует расширению кругозора, мастерству без помощи других обретать знания и применять их в последующем [5].

Подобным образом, преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» – довольно сложный, наукоёмкий, обширный процесс. Совместно с этим считаем важным выделить, что естественно-гуманитарный интегрированный характер «Безопасности жизнедеятельности» как учебной дисциплины почти повсюду не предусматривается при планировании образовательного хода. В учебных планах специальностей и направлений подготовки учащихся БЖД, как принцип, оказывается в первоначальный семестре [5]. Существующие в данное время у обучаемых и естественнонаучные, и гуманитарные познания школьного уровня не дают возможность обучаемым изучать почти все из предлагаемого материала в том числе и на уровне пони-мания, не говоря уже об уровнях применения, анализа и т.д. Оторванность БЖД от будущей профессиональной жизни учащихся характеризуется кроме того тем, что даже приобретенные на занятиях по «Безопасности жизнедеятельности» познания становятся огромной частью не востребованными ни в процессе производственной практики, ни в процессе исполнения квалификационных работ [12].

Являясь компонентом общечеловеческой культуры, дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» обязана быть одной из ключевых целей процесса воспитания. Формировать эти основы следует в детском возрасте, а закреплять и развивать в течении всей жизни. Устойчивое формирование общества и государства реально без перемены сложившегося мировоззрения любого человека. Важным направлением данного процесса в образовательных организациях считается формирование культуры безопасности жизнедеятельности.

Литература

1. Абаскалова Н. П., Казин Э. М., Шинкаренко А. С. Проблемы и перспективы программно-методического обеспечения предмета ОБЖ в школе на современном этапе [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 183-185.
2. Байбородова, Л.В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности: метод. Пособие [Текст] / Л.В. Байбородова, Ю.В. Индюков. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
3. Казимиров Ю. Б., Лутаенко В. Ф., Шипачева А. Д. Роль курса ОБЖ в гуманизации общего образования [Текст] // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 6. – С. 25-29.
4. Казин Э. М., Абаскалова Н. П. Роль предмета Основы безопасности жизнедеятельности» в формировании безопасного и здорового образа жизни школьников [Текст] // Современные проблемы безопасности жизнедеятельности: настоящее и будущее. –2014. – С. 205–211.
5. Кудрин А. А. Технологии преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в педагогическом ВУЗе // Педагогика высшей школы. — 2016. — №3.1. — С. 119-121.
6. Ляшко В. Г. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности человека [Текст] // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2007. - №4.– С.114-116

7. Макарова Е. В., Савченко С. В. Наиболее актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС [Текст] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. - №5 (21). – С. 35-41

8. Мошки В. Воспитание культуры личной безопасности [Текст] // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2000. – № 8. – С. 13–16.

9. Программы общеобразовательных учреждений. Основы безопасности жизнедеятельности. 1-11 класс [Текст] / Под ред. А.Т. Смирнова. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2011. - 112 с.

10. Репин Ю. В. ОБЖ фундамент качественного образования [Текст] // Педагогическое образование в России - №1, 2012 – С. 50-58

11. Смирнов А. Т. Роль курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в формировании современного уровня культуры безопасности жизнедеятельности у учащихся общеобразовательных учреждений [Текст] // Технологии гражданской безопасности. - 2008. -№4.– С.31-33.

12. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] // Под ред. Л. А. Михайлова. М.: Академия, 2009 – 358 с.

13. Теория и методика обучения ОБЖ в школе: уч. пособ. [Текст] /сост. Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина – Оренбург: ОГПУ, 2009. – 268 с.

Features of teaching the discipline "life safety" in educational institutions to ensure the personal safety of citizens

Karyonov S.R.

Russian state University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism

The processes of training and educating citizens, staying in educational institutions, beyond their borders, organizing leisure, recreation and rehabilitation, in some cases creating comfortable living conditions for living, driving from the place of study and back are directly related to the concepts of security. In the article, the authors analyze issues related to the process of studying the discipline "Life Safety" in educational institutions, taking into account the fact that safety covers all areas of human activity.

Key words: personal safety, life safety, discipline, teaching, educational organization.

References

1. Abaskalova N. P., Kazin E. M., Shinkarenko A. S. Problems and prospects of software and methodological support for the subject of life safety at school at the present stage [Text] // Siberian Pedagogical Journal. - 2014. - No. 3. - S. 183-185.
2. Bayborodova, L.V. Methods of teaching the basics of life safety: method. The allowance [Text] / L.V. Bayborodova, Yu.V. Turkeys. - M: Humanity. ed. VLADOS Center, 2003. -- 272 p.
3. Kazimirov Yu. B., Lutaenko V. F., Shipacheva A. D. The role of life safety courses in the humanization of general education [Text] // Successes in modern science. - 2004. - No. 6. - S. 25-29.
4. Kazin EM, Abaskalova NP The role of the subject "Fundamentals of life safety" in the formation of a safe and healthy lifestyle for schoolchildren [Text] // Modern problems of life safety: present and future. 2014. - S. 205–211.
5. Kudrin A. A. Teaching technology of the discipline "Life Safety" in a pedagogical university // Pedagogy of higher education. - 2016. - No. 3.1. - S. 119-121.
6. Lyashko VG Theoretical foundations of human life safety [Text] // Bulletin of the Volgograd State Technical University. - 2007. - No. 4.– S.114-116
7. Makarova EV, Savchenko SV. The most pressing problems of teaching the subject of life safety in the light of the requirements of the Federal State Educational Standard [Text] // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. - 2014. - No. 5 (21). - S. 35-41
8. Moshki V. Education of a culture of personal security [Text] // Fundamentals of life safety. - No. 8. - S. 13–16.
9. Programs of educational institutions. The basics of life safety. Grade 1-11 [Text] / Ed. A.T. Smirnova. - 2nd ed. - M.: Education, 2011. -- 112 p.

10. Repin Yu. V. OBZh foundation for quality education [Text] // Pedagogical education in Russia - No. 1, 2012 - P. 50-58
11. Smirnov AT The role of the course "Fundamentals of life safety" in the formation of the modern level of culture of life safety among students of educational institutions [Text] // Technologies of civil security. - 2008.-№4.- P.31-33.
12. Theory and methodology of life safety training: Textbook. allowance for students. higher textbook. institutions [Text] // Ed. L.A. Mikhailova. M .: Academy, 2009 - 358 p.
13. Theory and methods of teaching life safety at school: Uch. benefits [Text] / comp. L.A. Akimova, E.E. Lutovina - Orenburg: OGPU, 2009 .-- 268 p.

К вопросу о реализации воспитательной работы в образовательных учреждениях высшего образования

Михайлова Екатерина Олеговна, старший преподаватель кафедры «Государственное управление и социальные технологии» ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», kate-kazakova@yandex.ru

Куликов Сергей Павлович, к.с.н., заведующий кафедрой «Государственное управление и социальные технологии» ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», Milena.555@mail.ru

Новиков Сергей Вячеславович, к.э.н., доцент, заведующий кафедрой «Экономическая теория» ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», ncsrgm@mail.ru

В статье предложена рамочная концепция организации воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования, сформированная на основе требований действующих нормативно-правовых актов в сфере долгосрочного стратегического развития российского государства, а также с учетом интересом самих обучающихся. Предложен подход, подразумевающий разделение всего объема воспитательной работы на базовые и вариативные направления, а также проведение работы двухнедельными циклами.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа, образовательные организации высшего образования, студенты, концепция воспитательной работы.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Воспитательная работа со студентами в образовательных организациях высшего образования (далее – ООВО) является важнейшей составляющей качественного образования.

Воспитательная работа - это неотъемлемый компонент педагогической деятельности в ООВО, суть которого во всестороннем содействии развитию личности студента, включающему формирование актуальных социально-экономическому состоянию общества компетенций; способности к высококачественной профессиональной деятельности и моральной ответственности за принимаемые технико-технологические решения.

Систематическое осуществление воспитательной работы в ООВО детерминирует через организацию разнообразных видов и необходимых социокультурных условий деятельности формирование мировоззрения студентов, их адаптацию к жизни в обществе.

Воспитательная работа в ООВО предполагает учет особенностей современного студенчества, педагогически целенаправленную коррекцию условий их культурной, профессиональной и личностной социализации.

Воспитательная работа как первостепенный приоритет в системе высшего образования является органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития будущих специалистов.

Воспитательная работа в ООВО является тем видом системообразующей деятельности, благодаря которому создаётся и поддерживается внутреннее единство и устойчивость системы образования.

Несмотря на необходимость проведения воспитательной работы с обучающимися, к настоящему времени в высшей школе не сложилось единого подхода к пониманию не только ее содержания, но и модели реализации. Учредитель ООВО – Министерство науки и высшего образования РФ – также не предлагает образовательным организациям единой концепции, имеющиеся в этой сфере рекомендательные письма были направлены еще в начале 2000-х годов.

Имеющиеся в ООВО структуры, курирующие вопросы воспитания студенчества, диверсифицированы и представлены различными аппаратами проректоров, управлениями и департаментами (по воспитательной и социальной работе, молодежной политике), что значительно осложняет не только взаимодействие между образовательными организациями, но и подготовку отчетной документации для учредителя.

Данное обстоятельство актуализирует вопрос о формировании на федеральном уровне единой концепции

организации воспитательной работы с обучающимися ООВО.

Необходимость этого также связана с рядом причин:

- во-первых, обучающиеся ООВО на всей территории Российской Федерации нуждаются в формировании единого воспитательного пространства, создающего равные условия для развития личности молодого человека, ее самоопределения, самоутверждения и самореализации с учетом растущей внутренней образовательной мобильности российской молодежи;

- во-вторых, использование единого подхода к осуществлению воспитательной работы в ООВО будет способствовать формированию у молодежи общих ценностей, моральных и нравственных ориентиров, что потенциально повысит сплоченность и единство, солидарность российского общества, необходимых для устойчивого развития государства;

- в-третьих, современная высшая школа в отличие от системы общего образования («Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях», письмо Минобрнауки РФ от 13.05.2013 года №ИР-352/09) не имеет единой концептуальной основы для осуществления воспитательной работы, что негативным образом влияет на эффективность и качество реализуемых мероприятий;

- в-четвертых, разработка единого подхода к осуществлению воспитательной работы в ООВО при согласовании ее с Программой развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях позволит не только проводить более целостную работу по сопровождению становления личности молодого человека, но и в целом увеличить воспитательное воздействие в целях реализации принципов целостности и преемственности в воспитании, заключающихся в непрерывности процесса воспитания (как на уровне поколений, так и на уровне образования), в последовательном интегрировании и совершенствовании накопленного позитивного опыта воспитания;

- в-пятых, формирование единого подхода к осуществлению воспитательной работы в ООВО позволит оптимизировать процесс мониторинга реализуемых мероприятий, унифицировать инструментарий оценки их эффективности и стандартизировать отчетную документацию ООВО перед Министерством высшего образования и науки, что в свою очередь, упростит механизм государственного контроля за деятельностью ООВО;

- в-шестых, воспитательный процесс в ООВО должен обеспечиваться профессионально подготовленными кадрами, в связи с чем, наличие разработанных методических рекомендаций позволит руководству ООВО организовывать повышение квалификации для сотрудников по перспективным и актуальным направлениям осуществления воспитательной работы.

На наш взгляд, руководству ООВО следует использовать планирование воспитательной работы двухнедельными циклами, посвященными одному из направлений базового и/или рекомендуемого перечня направлений реализации воспитательной работы в ООВО.

Целесообразность подобного подхода основана на учете потребностей организационного характера со стороны руководства ООВО, а также насыщенности студенческой внеучебной деятельности.

Таким образом, весь учебный год разбивается на 24 тематических блоков (с 1 сентября по 1 сентября), посвященных определенному направлению воспитательной работы, реализация которых отвечает цели проведения воспитательной работы в ООВО.

К базовым (обязательным) направлениям воспитательной работы относятся:

1. духовно-нравственное воспитание (формирование гармоничной и всесторонне развитой личности, развитие её ценностно-смысловой сферы, посредством сообщения ей духовно-нравственных ценностей и общественных установок);

2. гражданско-патриотическое воспитание (формирование у обучающихся любви к своей Родине, постоянной готовности к её защите, формирование активной гражданской позиции, осознание своего места в обществе, в том числе развитие волонтерства);

3. профессиональное воспитание (формирование профессиональных и личностных качеств, навыков, способов и стратегий профессиональной культуры человека - основы для решения актуальных социально-профессиональных задач, в том числе стимулирование инновационной деятельности студентов);

4. физическое воспитание и формирование здорового образа жизни студентов (формирование у обучающихся культуры здорового образа жизни, ценностных представлений о физическом здоровье);

5. профилактика асоциального поведения (формирование представлений об информационной безопасности, о девиантном и делинкветном поведении, о влиянии на безопасность молодых людей отдельных молодежных субкультур);

6. развитие органов студенческого самоуправления (содействие работе студенческих общественных организаций, клубов и объединений, в том числе студенческих СМИ);

7. социальная поддержка студентов (развитие системы материальной поддержки различных категорий студентов).

К рекомендуемым (вариативным) направлениям воспитательной работы относятся:

1. правовое воспитание (формирования у обучающихся правовой культуры, представлений об основных правах и обязанностях, о принципах демократии, об уважении к правам человека и свободе личности, формирование электоральной культуры);

2. культурно-эстетическое воспитание (воспитание средствами прекрасного в искусстве, природе и всей окружающей действительности);

3. психолого-консультационная работа (оказание комплексной социально-психологической помощи);

4. организация работы кураторов студенческих академических групп (руководство студенческой академической группой и внеучебной жизнью студентов);

5. организация воспитательной деятельности в студенческих общежитиях университета (воспитательная работа с обучающимися, проживающими в общежитиях);

6. формирование семейных ценностей (формирование у обучающихся ценностных представлений об институте семьи, о семейных ценностях, традициях, культуре семейной жизни);

7. экологическое воспитание (формирование ценностного отношения к природе, к окружающей среде, бережного отношения к процессу освоения природных ресурсов региона, страны, планеты);

8. формирование коммуникативной культуры (формирование у обучающихся знаний в области современных средств коммуникации и безопасности общения).

Предлагаемый перечень не является исчерпывающим и может быть дополнен ООВО в соответствии с сформулированной целью осуществления воспитательной работы.

Так, например, проведение воспитательной работы в декабре целесообразно посвятить не только подготовке к празднику Нового года, но и проведению профилактической работы, приуроченной к Всемирному дню борьбы

со СПИДом в России (1 декабря), Дню конституции РФ (12 декабря).

Таким образом, предлагается провести комплексное профилактическое воздействие на студентов, прежде, чем они разъедутся на каникулы.

Комплексность обеспечивается за счет охвата нескольких областей жизнедеятельности: здоровье (способы защиты студентов от неблагоприятных последствий беспорядочной жизни, употребления наркотических средств и т.д.); гражданственность (знание своих конституционных прав и обязанностей, конвенциональных форм их защиты); мировоззрение (сохранение семейных традиций, межкультурный диалог).

Направление, связанное с формированием семейных ценностей, может быть посвящено знакомству с историями семей, в том числе в рамках проведения Дня Неизвестного Солдата в России (3 декабря), Дня начала контрнаступления советских войск под Москвой (5 декабря), Дня Героев Отечества в России (9 декабря).

В каникулярное время основной объем воспитательной работы должен проходить в онлайн-формате: рассылка информации, проведение онлайн-викторин и конкурсов. Это позволит обучающимся не терять контакт с образовательной организацией, проводить свой досуг в созидательном русле.

– Для успешной реализации воспитательной работы в рамках предложенного подхода необходимо создание в ООВО ряда условий: нормативно-правовое обеспечение, организационное обеспечение, материальное и финансовое обеспечение, кадровое обеспечение, научно-методическое обеспечение и информационное обеспечение.

Нормативно-правовым обеспечением воспитательной работы в ООВО является принятый соответствующим образом локальный нормативно-правовой акт, регламентирующий цели, принципы и направления воспитательной деятельности, а также программу их реализации.

Организационным обеспечением для воспитательной работы является система управления. Система управления воспитательной работы в ООВО формируется на основании локального нормативно-правового акта, определяющего реализацию воспитательной работы в ООВО.

Система управления включает в себя выделение специализированного структурного подразделения, курирующего воспитательную работу в ООВО, а также распределение полномочий на уровнях факультетов (институтов), кафедр и студенческих групп, включая органы студенческого самоуправления. Для координации работы по конкретным направлениям воспитательной работы могут создаваться комиссии, советы и оргкомитеты.

Материальное и финансовое обеспечение включает в себя - обеспечение материальной и финансовой базы воспитательной работы, а также финансирование воспитательной деятельности.

Кадровое обеспечение предполагает не только закрепление за профессорско-преподавательским составом и иными сотрудниками ООВО полномочий в сфере разработки и реализации воспитательной работы, но и организацию повышения квалификации работников воспитательных служб и педагогов по вопросам организации воспитательной работы со студентами в соответствии с действующим законодательством и локальными нормативно-правовыми актами ООВО.

Перспективным также является создание системы морального и материального поощрения (стимулирования) наиболее активных преподавателей и организаторов воспитательной работы.

Научно-методическое обеспечение воспитательной работы в ООВО включает в себя разработку программы

воспитания, связывающей всю совокупность отдельных мероприятий воспитательного характера в единую систему, а также разработку методик оценки качества воспитательной работы, обеспечивающих обратную связь в механизме воспитательной системы и процессе корректировки и обновления её. Принципиально важным является регулярное проведение по разработанным методикам и в соответствии с нормативными и рекомендательными документами диагностических, мониторинговых и социологических исследований состояния и качества воспитательной работы.

Информационное обеспечение воспитательной работы в ООВО подразумевает широкое освещение воспитательной работы на всех ресурсах ООВО и в СМИ, популяризацию и информирование общественности о мероприятиях, проектах, достижениях по итогам воспитательной работы, организацию взаимодействия между администрацией и студентами по всем актуальным вопросам жизни университета.

Для оценки эффективности воспитательной работы в ООВО используются две группы показателей: количественные и качественные.

Количественные: победы обучающихся в конкурсах и соревнованиях, рост количества молодежных объединений, увеличение количества участников проектов и т.д.

Качественные, принадлежащие внутреннему миру человека: жизненные смыслы, ценности, идеалы, социально-культурные потребности и т.д. Качественные показатели могут быть оценены с использованием социологических исследований, наблюдений профессорско-преподавательского состава и отдельных специалистов (кураторов, психологов, социальных педагогов и т.д.).

Подобный подход позволит не только перевести проводимую воспитательную работу с обучающимися в образовательных организациях высшего образования на качественно новый уровень, но и сформировать на территории всей страны единого воспитательного пространства, что положительным образом скажется на ценностно-мотивационной сфере молодежи.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
2. Новиков С.В., Казакова Е.О., Мерзликин А.А. Концептуальный анализ программных подходов государства и вузов к формированию здорового образа жизни контингента студентов. Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 436-441.
3. Мерзликин А.А., Новиков С.В. Фитнес: организация занятий для начинающих. Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 23-27.
4. Куликов С.П., Новиков С.В., Просвирина Н.В., Сорокин А.Е. Мониторинг эффективности реализуемых программ и проектов в области молодежной политики в российских образовательных организациях. Региональные проблемы преобразования экономики. 2018. № 10 (96). С. 76-83.
5. Куликов С.П., Новиков С.В., Сорокин А.Е., Борзов О.А. Нормативные и правовые основы деятельности государства в области молодежной политики. Финансовая экономика. 2018. № 6. С. 196-198.
6. Куликов С.П., Новиков С.В., Просвирина Н.В., Щитов К.В. Анализ количественных показателей, влияющих на эффективность проведения общественно значимых мероприятий образовательными организациями рф. Финансовая экономика. 2018. № 8. С. 473-478.
7. Куликов С.П., Новиков С.В., Просвирина Н.В., Драгунова Е.В. Оценка качественных индикаторов, характеризующих опыт образовательных организаций в области молодежной политики, дополнительного образования и

формирования здорового образа жизни. Финансовая экономика. 2018. № 8. С. 467-472.

8. Просвирина Н.В., Тихонов А.И., Новиков С.В. Воспитание студенческой молодежи в контексте культурного развития личности. Московский экономический журнал. 2018. № 3. С. 19.

9. Михайлов А.А., Федотова М.А., Тихонов А.И., Новиков С.В. Проблемы профессионального самоопределения студенческой молодежи. Финансовая экономика. 2018. № 6. С. 206-210.

To the question of implementation of educational work in educational institutions of higher education

Mikhailova E.O., Kulikov S.P., Novikov S.V.,
Moscow aviation institute (national research university)

The article proposes a framework concept for the organization of educational work in educational institutions of higher education, formed on the basis of the requirements of current regulatory and legal acts in the field of long-term strategic development of the Russian state, as well as taking into account the interest of students themselves. An approach is proposed, which implies the division of the entire amount of educational work into basic and variative directions, as well as work carried out in two-week cycles.

Keywords: upbringing, educational work, educational organizations of higher education, students, the concept of educational work.

References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 N 273-ФЗ.
2. Novikov S.V., Kazakova E.O., Merzlikin A.A. A conceptual analysis of the programmatic approaches of the state and universities to the formation of a healthy lifestyle for the student population. Business. Education. Right. 2018. No. 3 (44). S. 436-441.
3. Merzlikin A.A., Novikov S.V. Fitness: organizing classes for beginners. The world of science, culture, education. 2018.No 5 (72). S. 23-27.
4. Kulikov SP, Novikov SV, Prosvirina NV, Sorokin A.E Monitoring the effectiveness of ongoing programs and projects in the field of youth policy in Russian educational organizations. Regional problems of economic transformation. 2018. No. 10 (96). S. 76-83.
5. Kulikov S.P., Novikov S.V., Sorokin A.E., Borzov O.A. Normative and legal foundations of state activity in the field of youth policy. Financial economics. 2018. No. 6. S. 196-198.
6. Kulikov S.P., Novikov S.V., Prosvirina N.V., Shchitov K.V. Analysis of quantitative indicators affecting the effectiveness of socially significant events by educational organizations of the Russian Federation. Financial economics. 2018. No. 8. S. 473-478.
7. Kulikov S.P., Novikov S.V., Prosvirina N.V., Dragunova E.V. Assessment of quality indicators characterizing the experience of educational organizations in the field of youth policy, additional education and the formation of a healthy lifestyle. Financial economics. 2018.No 8.P. 467-472.
8. Prosvirina N.V., Tikhonov A.I., Novikov S.V. Education of student youth in the context of the cultural development of the individual. Moscow Economic Journal. 2018. No. 3. P. 19.
9. Mikhailov A.A., Fedotova M.A., Tikhonov A.I., Novikov S.V. Problems of professional self-determination of student youth. Financial economics. 2018. No. 6. S. 206-210.

Проектирование сетевой практико-ориентированной магистерской программы «Подготовка преподавателя для новой инженерии»

Гафурова Наталия Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Сибирский федеральный университет», gafurnv@yandex.ru

Осипова Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Сибирский федеральный университет», osisi@yandex.ru

Шубкина Ольга Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский федеральный университет», shubkinaoy@mail.ru

Чурилова Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Сибирский федеральный университет», r250764@yandex.ru

В статье исследуется проблема разработки магистерской программы «Подготовка преподавателя для новой инженерии» при ее реализации в сетевом формате. Выделены этапы разработки программы: формулирование результатов освоения образовательной программы в категориях компетентностного подхода с описанием компетентностей модели выпускника; разработка согласованного инструментария достижения результатов образования в определение содержательного и процессуально-технологического компонент для достижения названных результатов образования; формирование модульной структуры образовательной программы и графика образовательного процесса; распределение модулей образовательной программы между участниками сети и ответственности за образовательную деятельность.

Целью исследования является создание ресурсного центра по обеспечению кадрами горно-металлургической отрасли посредством реализации системы непрерывной подготовки, начиная с инженерных классов довузовского этапа с ориентацией на дальнейшую инженерную подготовку.

Использовались базовые методы педагогических исследований, сравнительно-сопоставительный анализ психолого-педагогических исследований по проблеме, анализ нормативно-правовой базы сетевой формы образования.

Результаты исследования: модель преподавателя для инновационного образования, модульная структура образовательной программы.

Ключевые слова: инновационное инженерное образование, магистерская программа, преподаватель инновационного образования, сетевая форма.

Введение

Разрабатываемая магистерская программа имеет своей целью создание ресурсного центра по обеспечению кадрами горно-металлургической отрасли посредством реализации системы непрерывной подготовки, начиная с инженерных классов довузовского этапа с ориентацией на дальнейшую инженерную подготовку.

Достижение названной цели предполагает выделение базовых характеристик преподавателя инновационного инженерного образования для использования их в проектирование магистерской программы.

Уникальность и существенное отличие проектируемой магистерской программы состоит в том, что достижение такого эффекта предполагает сетевое взаимодействие ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», при участии «АНО», «енНано», ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», ФГАОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», что позволит использовать интеллектуальный ресурс и материально-техническую базу участников проекта и на этой основе повысить качество подготовки инженерных кадров.

Несмотря на возможность сетевой организации образовательного процесса в соответствии со статьей 15 Федерального закон «Об образовании в Российской Федерации» опыта её практической реализации явно недостаточно [1].

Литературный обзор

Наиболее известными в международной практике подготовки преподавателей инженерного образования является «Международное общество по инженерной педагогике» IGIP, всемирная инициатива CDIO, и принятая в РФ программа «Преподаватель высшей школы». Есть несколько магистерских программ, готовящих специалистов для профессионального образования в российских вузах. Например, НИУ ВШЭ («Управление в высшем образовании», «Управление образованием»). В настоящее время осуществляется попытка подготовки таких кадров в аспирантуре через новые квалификации по вновь введенному стандарту с 2014 г. набора. При всей ценности существующих подходов и практик и непосредственном использовании в нашем университете IGIP с 2003 г. и CDIO с 2013 г., ПВШ с 2000 г. через форму повышения квалификации, присутствует значимый дефицит в целенаправленной подготовке кадров для инженерной технологической магистратуры. Предлагаемая программа будет опираться на представленный российский и международный опыт и использовании базовых идей CDIO [2]. Сами авторы программы были инициаторами внедрения в университете представленных подходов в инженерном образовании. Возможно, полученный результат позволит его перенести на аспирантский уровень образования.

Методы и материалы

В исследовании использовались базовые методы теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, в том числе и нормативно правовая база сетевой формы образования.

Исследование строилось на методологии *компетентностного подхода* (выделение компетентности преподавателя инновационного образования как результатов обучения по магистерской программе), *системного подхода* (рассмотрение всех компонентов педагогической системы в их системно-комплексном единстве и взаимосвязи), личностно-ориентированного подхода (построение индивидуальной образовательной траектории обучающимися на основе модульного представления учебного плана магистерской подготовки), деятельностного подхода (поступающего развитие обучающегося в деятельности, преимущественно-проектной).

Материалы исследования включали в себя научную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, документы, определяющие нормативно-правовую базу сетевой формы организации образовательного процесса.

Основная часть исследования

Инновационное инженерное образование, базируется на лучших практиках отечественного и зарубежного опыта, ориентированное на повышение качества подготовки выпускников, их конкурентоспособности обеспечивается существенными изменениями в образовательном процессе. Целевые установки, выступающие как прогнозируемый результат образования будущих инженеров, находится в системном единстве с критериально-диагностической определенностью результатов образования в соответствии с поставленной целью [3]. Проектирования образовательного процесса от прогнозируемых результатов и способов их измерения позволяют использовать логику т.н. обратного дизайна и оптимизировать другие компоненты педагогической системы, ее содержательный и процессуально-технологический компонент.

Проектирование магистерской программы «Подготовка преподавателя для новой инженерии» начинается с определения требований к результатам образования участниками сетевой формы организации образовательного процесса. Компетентность преподавателя инновационного инженерного образования в данном исследовании представляется кластером компетенций, включающим универсальные, базовые и специальные компетенции [4].

Универсальные компетенции, используемые в педагогической деятельности в совокупности обеспечивают ее результативность на основе сформулированной способности к коммуникации, к рефлексивной деятельности, управления собой и образовательным процессом, используя интеллектуальные навыки и информационную культуру.

Базовые компетентности преподавателя инновационного инженерного образования соответствуют требованиям профессионального стандарта [5] с учетом прогноза научно-технического развития РФ до 2030 года [6], приоритетных направлений развития горно-металлургической отрасли Красноярского края [7]:

БК-1 – компетентность в создании педагогических условий для развития обучающихся;

БК-2 – социально-педагогическая поддержка обучающихся в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии;

БК-3 – предметная компетентность в области преподаваемой дисциплины и методики организации образовательного процесса;

БК-4 – компетентность в сфере научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной деятельности;

БК-5 – компетентность в разработке учебно-методического обеспечения реализации дисциплины или отдельных видов учебных занятий.

Специальные компетенции преподавателя инновационного инженерного образования имеют практическую направленность на проблемы конкретного преподавателя и включают в себя:

СК-1 – компетентность в целесообразном учете в образовательном процессе тенденций цивилизационного развития отрасли, конкретного предприятия;

СК-2 – компетентность в организации проектной деятельности обучающихся по стратегическим и актуальным проблемам отрасли, предприятия;

СК-3 – компетентность в исследовании специальных программных продуктов для решения проектных заданий.

Магистерская программа имеет модульную структуру и содержит 6 модулей, 2 из которых междисциплинарные и служат профессиональному самоопределению и выработке целостного видения собственной профессиональной деятельности. Четыре других модуля направлены на наполнение когнитивной составляющей и формирование умений практической деятельности по созданию и реализации технологической инженерной магистратуры. Магистерская программа ориентирована на формирование инновационного мышления за счет переосмысления традиционной практики и освоения новых подходов в организации и реализации инженерного образования. Модуль «Теория инженерной педагогики» (обязательные и дисциплины по выбору) включает освоение магистрантами таких разделов как: андрагогика, психология обучения взрослых, нормативная база магистерского уровня образования, современные педагогические технологии обучения взрослых, дидактика профессионального образования, теория и методики электронного и дистанционного обучения взрослых. Отдельное место в магистерской программе имеет личностное развитие обучающихся, актуализация потенциала успешности его педагогической деятельности в условиях прохождения специальных тренингов. Системообразующий модуль (дисциплины по выбору): образование и подготовка инженеров, системная инженерия, управление проектами и инновационное производство, методология современной инженерии, основы промышленного дизайна. Смыслообразующий модуль (обязательные дисциплины): история и новое видение инженерного образования, инженерная этика, лидерство и командообразование, управление изменениями, риторика и коммуникация, оценка качества профессионального образования. Модуль «Практика инженерной педагогики» (индивидуальное проектирование): сетевое взаимодействие с работодателем, проектирование образовательной программы, модуля, работа с проектами.

Методология и методическая новизна представленного проекта. Суть проекта заключается в содержательной интеграции в единую образовательную программу разрозненных практик повышения квалификации, преподавательских семинаров и проектных групп в области магистерского и инженерного образования. Принципиальной методической позицией является конкретная практическая направленность программы, реализуемая за счет ее контингента из числа преподавателей инженерных направлений и тематика диссертационных работ, решающая конкретные образовательные задачи вузов.

Новизна состоит в создании *центра превосходства образования* в современной деятельности вуза в условиях сетевого взаимодействия вузов и государственно-частного партнерства, в основе которого лежит системная подготовка кадров, осуществляемая при реализации

инновационных образовательных программ, ориентированных на поэтапное формирование у магистрантов-преподавателей компетентности использовать в профессиональной деятельности современные подходы инженерного образования при активном участии представителей предприятий.

Модели инженерного образования на уровне магистратуры проектируются на основе компетентностного подхода с учётом прогрессивного российского и международного опыта, в том числе и международной инициативы CDIO на основе интеграции образовательной, научной и производственно-практической деятельности студентов на предприятии, в условиях усиления самостоятельной субъектной деятельности студентов, приоритетного использования активных педагогических технологий и тотальной информатизации образовательного процесса [2]. Базовой составляющей нового инженерного образования является проектная деятельность студентов. Такие подходы требуют особых технологий в учебном процессе. В вузе имеется опыт актуальных педагогических технологий, стимулирующих в инженерном образовании субъектную позицию студента. Для реализации отдельных частей модулей предполагается приглашать ведущих специалистов страны (по возможности мира), в том числе для дистанционных модулей с участием иностранных профессоров. Планируется использование академической мобильности магистрантов для прохождения отдельных модулей в партнерах. Отдельной технологией выполнения программы будет электронное обучение, реализуемое по модели смешанного обучения, и отдельные модули с использованием дистанционных образовательных технологий. Отбор на образовательную программу предполагается на основе конкурса проектных идей (концептов) о программе или модуле по технологической инженерной магистратуре.

Результаты исследования

Магистерская программа «Подготовка преподавателей для новой инженерии» является оригинальным, продуктом участников проекта и характеризуется:

- Критериально-диагностической определенностью образовательного результата достигаемого обучающимися преподавателями в соответствии с требованиями профессиональных стандартов в виде компетенций, оценка которых осуществляется внешними экспертами;

- содержание программы включает модули, ориентированные на осознании проблем и способности к их разрешению в соответствии с прогнозом научно-технического развития РФ до 2030 года и приоритетными направлениями развития горно-металлургической отрасли Красноярского края;

- процесс образования магистрантов осуществляется с использованием активных современных технологий (проблемного обучения, мозговой штурм, кейс-стадии и др.) вовлекающих обучающихся в освоение способов деятельности и формирование компетенций. Используется электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, массовые открытые онлайн курсы. Базовой технологией обучения является проектная деятельность магистрантов.

Магистерская программа создает условия для формирования у обучающихся новых и совершенствования имеющихся компетенций в соответствии с профессиональными стандартами.

Кроме профессиональных компетенций в рамках магистерской программы создаются условия, способствующие формированию личностной значимости профессионально деятельности педагога, развитию его интеллекту-

альных способностей (критическое, системное, творческое мышление; рефлексивные способности), универсальных компетенций (Soft skills).

Проект направлен подготовку педагогических кадров, способных вести образовательный процесс в непрерывной системе образования с ориентацией на технико-технологическую направленность. Значимость выполненного исследования состоит в том, что, несмотря на региональную ориентацию, привязку к определенному виду и конкретному направлению подготовки, базовые идеи, принципы и механизмы построения и реализации проекта могут быть распространены на другие направления подготовки.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, № 303, 31.12.2012.

2. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А.И. Чучалина, Т.С. Петровской, Е.С. Кулюкиной; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 17 с.

3. Модель системных изменений многоуровневого инженерного образования в контексте повышения качества: монография / С.И. Осипова (отв. ред.), Н.В. Гафурова, А.Д. Арнауты [и др.]. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. – 160 с. <http://catalog.sfu-kras.ru>

4. Осипова С.И., Гафурова Н.В., Шубкина О.Ю. Модель преподавателя для инновационного инженерного образования в идеологии CDIO. Современное педагогическое образование. 2019. № 5. С. 92-97.

5. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г., № 608н).

6. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», утв. Правительством РФ 3 января 2014 г. www.rusnanonet.ru.

7. Стратегия социально-экономического развития Красноярского края на период до 2020 года (проект от 16.05.2013 г.). – Красноярск, 2013. econ.krskstate.ru.

Designing a practice-oriented network master program "Teacher's Training for New Engineering"

Gafurova N.V., Osipova S.I., Shubkina O.Yu., Churilova E.Yu., Siberian Federal University

The paper considers the problem of developing a master program "Teacher's Training for New Engineering" implemented in network collaboration. The stages of the program development are identified: the defining of the results of the development of the educational program in the categories of competency-based approach with a description of the competencies of the graduate model; the development of a toolkit for learning outcomes assessment and determination of the content, process and technological components; the formation of the modular structure and schedule of the educational program and process; the distribution of modules of the educational program among network participants and responsibilities for educational activities.

The aim of the study is to create a resource center to provide personnel for the mining and metallurgical industry through the implementation of a continuous training system, starting with the engineering classes of the pre-university stage and oriented to further engineering training.

The basic methods of pedagogical research, such as a comparative analysis of psychological and pedagogical investigations on the problem, the analysis of the normative framework of the network form of education.

The results of the research: teacher's model for innovative education, modular structure of the educational program.

Keywords: innovative engineering education, master program, teacher of innovative education, network form.

References

1. Federal Law of December 29, 2012 N 273-ФЗ "On Education in the Russian Federation (as amended on November 25, 2013; as amended and supplemented, entered into force on 01.01.2014) // Rossiyskaya Gazeta, No. 303, 12/31/2012.
2. Worldwide CDIO Initiative. Standards: information-methodical publication / Transl. with eng. and ed. A.I. Chuchalina, T.S. Petrovsky, E.S. Kulyukina; Tomsk Polytechnic University. - Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University, 2011. - 17 p.
3. A model of systemic changes in multilevel engineering education in the context of improving quality: monograph / S.I. Osipova (ed.), N.V. Gafurova, A.D. Arnautov [et al.]. - Krasnoyarsk: Sib. Feder. Univ., 2019. -- 160 s. <http://catalog.sfu-kras.ru>
4. Osipova S.I., Gafurova N.V., Shubkina O.Yu. Teacher model for innovative engineering education in CDIO ideology. Modern teacher education. 2019.No 5. S. 92-97.
5. Professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional professional education. (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015, No. 608n).
6. Forecast of the long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2030. National Research University Higher School of Economics, approved. The Government of the Russian Federation on January 3, 2014 www.rusnanonet.ru.
7. The strategy of socio-economic development of the Krasnoyarsk Territory for the period until 2020 (project dated 05.16.2013). - Krasnoyarsk, 2013. econ.krskstate.ru.

Технология обучения иностранцев на уроках чтения

Атласова Михнаса Михайловна,
к.п.н., доцент, Северо-Восточный федеральный университет им.
М.К. Аммосова mikhnasa@mail.ru

В условиях поликультурного образования существует потребность у студентов-иностранцев изучить русский язык. Уроки чтения в нашей методике сопровождаются знанием произведений народного творчества. ФГОС предъявляет сегодня новые требования к результатам образования в высшем учебном заведении. Важнейшим приоритетом образования становится развитие личности через формирование универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия определяются в педагогическом словаре, как умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта в иной среде. Любой человек, который приезжает в незнакомую страну, старается понять разговор на чужом ему языке, и постепенно у него появляется интерес и мотивы изучения языка другого народа.

Ключевые слова: чтение, русская и якутская литература, этнос, урок, усвоение.

Республика Саха (Якутия) относится к полиэтническому региону России, где проживают рядом с якутами - саха и эвены, эвенки, юкагиры, русские, украинцы, буряты, корейцы, китайцы, японцы, монголы, поляки, казахи, киргизы, африканцы (студенты вуза) и др. Нами разработан учебный проект для ознакомления представителей других народов многонациональной России и иностранцев с литературными героями русских и якутских сказок, былин, эпоса Олонхо и некоторых литературных произведений под общим названием "Уроки чтения". Многие соотечественники: русские, украинцы, буряты, в силу производственной необходимости нуждаются в изучении и овладении местным якутским языком. На учебных курсах мы часто используем методику первичного ознакомления и обучения как это происходит обычно в школе. Их мы знакомим с культурами коренных народов через кейс-задания, квест-игры, викторин, и у обучающихся одновременно появляется интерес к изучению русского языка и языка народа саха, учим их и приобщаем к местным традициям, языкам и культуре [2, 109]. На учебных занятиях используются презентации и наглядные пособия.

Сегодня создается возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний и умений, то есть умения учиться. Формирование способности и готовности обучающихся реализовывать универсальные учебные действия позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Учебный предмет по чтению, в зависимости от его предметного содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся, раскрывает определенные возможности для усвоения другого языка.

Актуальность исследования заключается в том, что для достижения новых образовательных результатов на занятиях обучения иностранных студентов русскому языку необходимо использовать активные методы, приемы и технологии. Добиться результатов в формировании метапредметных связей при обучении иностранцев русскому или якутскому языкам, является не простой задачей. На первых занятиях бывает проблематично, так как студенты другой страны еще не научились мыслить самостоятельно на чужом языке.

Цель нашего исследования: разработка и апробация уроков чтения для формирования универсальных учебных действий с использованием активных методов и приемов обучения. Практическая значимость работы состоит в том, что данный материал можно использовать в дальнейшей педагогической деятельности для усвоения иностранцами чужого языка. Методологической основой исследовательской работы являются труды авторов Кортова Т.В. [Кортова 2017: 14-18], Селевко Г.К. [Селевко 2001: 35], Светловской Н.Н., Стефаненко Н.А., Атласовой М.М. [Атласова 2015: 107], Ярошенко Н.Н. [Ярошенко 2000: Глава 5] и др. Использовались следующие методы исследования: теоретический – анализ, обобщение, суждение и эмпирические – разработка заданий, беседа, наблюдение, сравнение. «Урок чтения» как учебный

предмет создает благоприятные условия для развития коммуникативных, познавательных, регулятивных и личностных способностей у обучающихся с приоритетом развития ценностно-смысловой сферы и коммуникации. На уроках чтения можно использовать следующие приемы: на стадии вызова - «Дерево предсказаний», «Корзина знаний», «Кластер»; на стадии осмысления-«Инсерт», «Чтение с остановками», «Тонкие и толстые вопросы», «Ключевые слова»; на стадии рефлексии - «Синквейн» и др.

Регулярно обеспечиваем способность самостоятельно находить нужную информацию, даем возможность оценить свою работу, для себя отметить свои незнания, чтобы дополнить их в следующий раз. Учеба обычно длится два-три года, к концу первого года обучения языкам усвоение урока индивидуально, затем учим использовать язык при разговоре в мини-группе или в паре; В последующих этапах идет закрепление знаний, активное употребление новых слов, выражений и предложений при общении.

При обучении мы часто используем фонетический метод, где со студентами изучаем произношение букв и звуков (фонетике), а когда студент накапливает достаточные знания, он переходит к слогам, а потом и к целым словам. Также используем и лингвистический метод обучения, Именно на примере последних усваивается соответствия между буквами и звуками. Метод целых слов, где не учим ни названий букв, ни звуков. обучающим показываем слово и они произносят его [5, 14-18]. После того как выучено от пятидесяти и до ста слов, им дается текст, в котором эти слова встречаются. В России этот метод известен с 90-х годов как метод Глена Домана. Вместе с активными физическими упражнениями в это же время мы можем начинать интеллектуальные занятия. Для этого применяются карточки с крупными реальными картинками и подписью на них. С их помощью обучающийся легче усваивает новую информацию, получает нужную нагрузку для развития мозга.

Обучение чужому языку должно проводиться с удовольствием. И это обучение должно проходить в соответствующей обстановке. Занятие должно заканчиваться раньше, чем обучающему надоест или станет скучно. Новую информацию для обучения языкам нужно предоставлять очень часто. Использовать принципы регулярности, последовательности и организованности занятий очень важны. Не нужно часто проверять то, как студент усвоил языковую учебную информацию, так как усвоение его происходит не только во время учебных занятий, но и непосредственно при общении с друзьями во внеурочное время. Требуется тщательная подготовка к занятиям, делать все нужно заранее.

При этом советуем уметь самостоятельно определять цели своего обучения и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности. Проверялось усвоение программы иностранцами. Результаты видны из следующих данных (табл. 1).

Как видно, показатели проявления интереса к изучаемому языку в контрольных и экспериментальных группах до опытно-экспериментальной работы не имеют существенных различий. Слабая степень проявления интереса к языку характеризуется поверхностным взглядом на окружающую жизнь, плохим знанием ее, а также тем, что студенты не выделяют существенного, значительного в быту, традициях, культуре народа. Такое владение материалом показали чуть меньше половины учащихся (около 40% в той и другой группе). Каждый четвертый и пятый показал хорошую степень проявления интереса к изучаемому языку. Они выделяют специфическое в языках, быту, традициях, производственной деятельности

людей, в природных явлениях местного края, при этом стараются помогать друг другу. Студенты понимают, что связь между буквами и звуками устанавливается в процессе чтения. Если человек читает слово неправильно, его не исправляют. Главенствующий аргумент: чтение, как и освоение разговорного языка, естественный процесс, и обучающие способны освоить все тонкости этого процесса самостоятельно, чтобы они с интересом присоединялись к занятиям и добивались больших успехов, мы используем методику, которая разработана с учетом и их интересов и потребностей. При обучении часто используем теорию и аспекты социально-культурной деятельности [9, 317].

Таблица 1
Степень проявления интереса к языку (кол. / %)

ГРУППЫ	Всего участников	Степени					
		хорошая		средняя		слабая	
		количество участников	%	количество участников	%	количество участников	%
До экспериментальной работы:	76	43	24,4	62	35,3	71	40,3
а)							
б) контрольные							
После экспериментальной работы:	36	66	48,5	62	45,6	8	5,9
а)							
б) контрольные							

Мы считаем, что не может быть одной универсальной методики обучения чтению на любом языке. Мы приходим к выводу, что общим может быть подход: начинать обучение с понимания букв и звуков, с фонетики. Этот принцип действует практически в любом языке. Чтобы овладеть языком необходимо знать его звуковую форму, его фонетический строй, т.е. систему звуков, словесное ударение и интонацию. Обеспечить данное условие может целенаправленная работа по формированию у них произносительных навыков, фонематического слуха. Работа над произношением должна проводиться на протяжении всего периода обучения. Особая роль в постановке произношения отводится первому году обучения, когда акцент делается на чтение вслух, чтение про себя. Работая над тем или иным видом чтения, мы используем как традиционные, так и новаторские приёмы, например коллективное (хоровое) чтение вслух, парное чтение. Чтение текстов должно начинаться поэтапно, начиная с интонационной разметки текста, коллективного чтения вслух хором, чтения про себя, и заканчивая индивидуальным контрольным чтением вслух. Вообще чтение вслух должно преобладать на начальных этапах обучения, но при этом нельзя забывать, что хорошее чтение вслух невозможно без предварительного чтения про себя. Необходимо добавить, что в современные технологии обучения входят следующие формы личностно-ориентированного подхода: обучение в сотрудничестве, проектные технологии, центрированное на учащихся обучение, дистанционное обучение, использование языкового портфеля, тандем-метод, интенсивные методы обучения, применение технических средств. Технологии обучения будут способствовать развитию коммуникативных особенностей личности обучаемого, обогащению знаний по предмету и раскрытию их творческих способностей, т.е. созданию творческой среды в процессе обучения.

Несмотря на то, что интерес студентов-иностранцев к русскому и якутскому языкам постоянно растет, применение произведений фольклора при усвоении чужого языка в образовательной среде в наши дни изучено крайне слабо. В связи с этим в статье разрабатываются методы обучения при усвоении языков в поликультурной образовательной среде с помощью средств этнопедагогики и вовлечения в образовательный процесс театральной педагогики, музыки и других форм; исследуются возможности интеграции различных видов искусства на уроках чтения в группах, где обучаются иностранцы, для которых русский и якутский языки являются неродным. Проведенное исследование показало, что применение произведений народной педагогики на уроках чтения в поликультурной образовательной среде не только активизирует познавательные интересы иностранцев и способствует обнаружению личностных смыслов учебного материала, но и помогает преодолению проблем, связанных с межкультурной коммуникацией.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: учебное пособие для учителя / А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская. - М.: Просвещение, 2010. - 317 с.
2. Атласова М.М. Технологические особенности приобщения к национально-этнической культуре: учебное пособие. - Якутск: ИД СВФУ, 2015. - 204 с.
3. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. М.: Миррос, 2002. - 176 с.
4. Гальперин Г.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий. - М.: Наука, 1964. - 472 с.
5. Кортава Т.В. Непрямая коммуникация в аспекте культуры речи. /Слово в русской культуре и межкультурной коммуникации: в сборнике "Материалы научного семинара". Тула: Издательство ТулГУ, 2017, с. 14-18.
6. Никифорова О.И, Восприятие художественной культуры школьниками [Текст] / О.И. Никифорова. – М.:Учпедгиз, 2009. – 116.
7. Ого литературатын антологията / Антология детской литературы [Составители: В.Н. Луковцев, М.Г.Макеева; редкол.: А.В.Егоров и др.]– Якутск, 2015. - 256 с.
8. Селевко. Г.К. Современные образовательные технологии. М: Ладога, 2001. - 96с.
9. Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности. - М., 2000. - 414 с.

The technology of teaching foreigners in reading lessons Atlasova M.M.

PhD, associate Professor, NEFU them. M.K.Amosov

In the context of multicultural education, there is a need for foreign students to learn Russian. Reading lessons in our methodology are accompanied by knowledge of works of folk art. The GEF imposes new requirements on the results of primary General education. The most important priority of education is the development of personality through the formation of universal educational activities. Universal learning activities are defined in the pedagogical dictionary, as the ability to learn, i.e. the ability of the subject to self-development and self-improvement through conscious and active appropriation of a new social experience. Any person who comes to an unfamiliar country tries to understand the conversation in a foreign language, and gradually he becomes interested and motivated to learn the language of another nation.

Keyword: reading, Russian and Yakut literature, lesson, development, thinking.

References

1. Asmolov A.G. How to design universal learning activities in elementary school. From action to thought: a textbook for a teacher / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya. - M.: Education, 2010. -- 317 p.
2. Atlasova M.M. Technological features of familiarization with national-ethnic culture: a textbook. - Yakutsk: ID of NEFU, 2015. -- 204 p.
3. Butenko A.V., Khodos E.A. Critical thinking: method, theory, practice. Textbook-method. allowance. M.: Miroso, 2002. -- 176 p.
4. Halperin G.Ya. The main results of the study on the formation of mental actions and concepts. - M.: Nauka, 1964. -- 472 p.
5. Kortava T.V. Indirect communication in the aspect of speech culture. / Word in Russian culture and intercultural communication: in the collection "Materials of a scientific seminar." Tula: Publishing house TuSU, 2017, p. 14-18.
6. Nikiforova O.I., Perception of artistic culture by schoolchildren [Text] / O.I. Nikiforova. - M.: Uchpedgiz, 2009. -- 116.
7. Wow literature anthology / Anthology of children's literature [Compiled by: V.N. Lukovtsev, M.G. Makeeva; editorial: A.V. Egorov et al.] .-- Yakutsk, 2015. - 256 p.
8. Selevko. G.K. Modern educational technology. M: Ladoga, 2001. - 96s.
9. Yaroshenko N.N. Pedagogical paradigms of the theory of socio-cultural activity. - M., 2000. -- 414 p.

Проблемы реализации компетентного подхода в процессе обучения аспирантов иностранному языку в неязыковом вузе

Брылева Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Брянского государственного технического университета, bryleva_ekaterina@mail.ru

Воронцова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Брянского государственного технического университета, voroncova.yuliya@mail.ru

В статье рассматривается роль компетентного подхода в формировании универсальных компетенций (УК-3, УК-4) при изучении общенаучной дисциплины «Иностранный язык» в процессе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Показаны основные образовательные технологии, применяемые при обучении иностранному языку кадров высшей квалификации, с учётом личностных характеристик обучающихся, их психологическая готовность к усвоению и применению полученных знаний.

Ключевые слова: аспирантура, аспирант, компетентный подход, образовательная программа, компетенция, модернизация.

Одной из важных и новых задач современного образования является развитие компетентного подхода на любых ступенях и программах подготовки. Впервые понятие «компетентность» было предложено Н. Хомским в 1975 году – применительно к теории языка, и с тех пор разрабатывалось в трудах многих российских учёных [1, с. 81-86]. Мы разделяем точку зрения И. А. Зимней, которая полагает, что компетентность это «интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека» [2, с. 45].

Компетентный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию [3, с. 7].

Особенностями компетентного подхода является рассмотрение результатов обучения студентов с различных сторон, более подробное описание способностей, знаний, умений и навыков, которые должны быть сформированы у выпускников по окончании программы.

Вопросом реализации компетентного подхода в общеобразовательной школе в настоящее время занимается большое число ученых-педагогов (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, Т.М. Ковалева, Д.Б. Эльконин, В.В. Башев, Ю.В. Сенько, А.М. Аронов и др.).

В современном мире образованию «как условию развития человеческого, и прежде всего интеллектуального, потенциала» придается особое значение [4, с. 26]. Аспирантура является третьей ступенью в системе высшего образования и, в то же самое время, является первой ступенью в карьере молодого ученого.

Изучение иностранных языков – одна из неотъемлемых частей подготовки аспирантов. Иностранный язык является обязательной дисциплиной и относится к базовой части Б1. Блока 1 «Дисциплины (модули)». В Брянском государственном техническом университете дисциплина «Иностранный язык» изучается в 1, 2 семестрах [5, с. 4].

Компетенции включают в себя как учебные цели, которых должен достичь обучающийся, так и, прежде всего, результаты обучения. Данные результаты возможно наблюдать, измерять и сравнивать с эталоном. Наблюдая, измеряя и сравнивая, у специалистов формируются способности решения не только типовых (шаблонных) задач, но и возможности осуществления работы в условиях нетипичных (нестандартных) ситуаций.

Результат образования – это основа компетентного подхода, при этом уделяется внимание не общей сумме усвоенной информации, а способностям человека разбираться, оценивать и грамотно действовать в различных ситуациях.

Уровень формирования универсальных и профессиональных компетенций зависит от многих составляющих:

направленности программы, специальности, содержания образовательной программы, технологий обучения. Несомненно, для успешной реализации компетентностного подхода, учитываются также личностные характеристики обучающегося, стиль взаимодействия преподавателя с обучающимся, психологическая готовность обучающихся к усвоению и применению полученных знаний.

В контексте новых требований к образованию в аспирантуре возникает необходимость использования современных форм и методов обучения иностранному языку, которые обеспечивают максимальную эффективность реализации программы подготовки аспирантов.

Целью обучения иностранному языку в аспирантуре является овладение иностранным языком как средством межкультурного, межличностного и профессионального общения в различных сферах научной деятельности. Курс иностранного языка в аспирантуре базируется на знаниях и умениях, сформированных при обучении иностранному языку в вузе, и носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер.

К планируемым результатам обучения по дисциплине «Иностранный язык», соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы, относятся следующие две универсальные компетенции выпускника-аспиранта, а именно:

- готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);

- готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4).

Формирование компетенции УК-3 подразумевает знание аспирантом особенностей представления результатов научной деятельности при работе в российских и международных коллективах в устной и письменной форме; умение использовать вербальные и невербальные средства в ситуациях общения, следовать нормам, принятым в научном сообществе при работе в российских и международных исследовательских коллективах с целью решения научных и научно-образовательных задач, а также владение различными типами коммуникаций, основами публичной речи – составлением сообщений, докладов, основными навыками письма при осуществлении работы в российских и международных коллективах по решению научных и научно-образовательных задач.

При овладении компетенцией УК-4 аспиранту необходимы знания современных методов и технологий научной коммуникации на государственном и иностранном языках, основных принципов построения монологической и диалогической речи, умения использовать технические средства для коммуникации с зарубежными коллегами и владение навыками монологической и диалогической речи, анализа научных текстов, различными методами, технологиями и типами коммуникаций при осуществлении профессиональной деятельности на государственном и иностранном языках.

Следует отметить, что на качество формирования компетенций при обучении иностранному языку влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции (владения) аспирантов в родном языке. Данные положения стимулируют мотивацию аспирантов к обучению и развитию своих знаний, а также способствуют овладению высокой степенью профессионализма.

В рамках овладения необходимыми компетенциями при изучении иностранного языка и развития личностных качеств аспиранта формируются его профессиональные качества. Уже на этапе обучения аспирант ведет инфор-

мационный поиск, учится критически осмысливать научную информацию, решать деловые и научные проблемы, вести деловое и профессиональное общение. В процессе обучения присутствуют задания, направленные на совершенствование всех видов речевой деятельности, включен интенсивный языковой курс по грамматике иностранного языка, часть заданий аспиранты выполняют с помощью электронных ресурсов.

Вне всяких сомнений можно сказать, что иностранный язык – это многоаспектная дисциплина, где каждый раздел (фонетика, лексика, грамматика, устная практика, язык специальности, письмо) ставит своей задачей усвоение ряда теоретических и практических аспектов для формирования универсальных компетенций УК-3 и УК-4.

В частности, огромный раздел грамматики (несмотря на то, что грамматика занимает огромный пласт на занятиях у студентов бакалавриата и магистратуры) включает в себя не только повторение, но также углубление и систематизацию знаний грамматического материала, необходимого конкретно для чтения и перевода научной литературы. В частности, повторение частей речи, видовременных и неличных форм глагола, особенностей активного и страдательного залога, правил согласования времен, модальных глаголов, перевода причастных оборотов, герундия, инфинитивных конструкций, сослагательного наклонения, условных и бессоюзных придаточных предложений, эллиптических и эмфатических конструкций.

К характерным особенностям раздела «Фонетика» относятся особенности полного стиля произношения, свойственной сфере профессиональной коммуникации.

В разделе «Лексика» обращается внимание на дифференциацию лексики по сферам применения, фразеологические единицы, способы словообразования, прежде всего терминов и интернациональных слов, аспиранты знакомятся с правилами чтения формул, условных обозначений символов.

Раздел устной практики включает в свой состав обсуждение тем, связанных со специальностью и научной работой обучающегося (например, иностранный язык как средство профессионального общения, проблемы глобализации, занятости, обоснование направления научной деятельности – цели, актуальность, новизна, практическая ценность будущей диссертации), подготовку сообщений, докладов, публичных выступлений, формирующих умение подвергать критической оценке точку зрения автора, а также аргументировано выражать свою точку зрения (составление монологических и диалогических высказываний по теме «Международные профессиональные контакты (визиты, совещания, конгрессы, конференции, семинары, форумы»). Особый интерес здесь представляет обзор проработанной литературы по специальности и знакомство с известными учеными в области исследования аспиранта.

Раздел «Язык специальности» тесно связан с разделом «Устная практика» в связи с тем, что охватывает чтение, перевод и обсуждение текстов по конкретной специальности аспиранта, то есть носит узконаправленный характер. Кроме того, язык специальности предполагает владение всеми видами чтения – изучающим, ознакомительным, поисковым и просмотровым, рассматривает особенности научного функционального стиля, переводческие трансформации, контекстуальные замены, многозначность слов.

Особо стоит отметить важность и, в то же время, сложность раздела «Письмо», в котором делается особый акцент на составлении аннотаций, тезисов, рефератов по содержанию прочитанного, написанию доклада (сообщения) по теме направления подготовки аспиранта

или по теме диссертационного исследования и последующем выступлении с материалами научного исследования.

На основе перечня планируемых результатов обучения по дисциплине, можно выделить основные блоки программы по видам учебной деятельности: аудиторное занятие (практические занятия) и самостоятельная работа. Общая трудоемкость дисциплины составляет 5 зачетных единиц (180 часов) [5, с. 5].

В ходе практических занятий мы используем различные виды образовательных технологий, в том числе технологию коммуникативного обучения, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), технологию индивидуализации обучения, проблемного обучения, развития критического мышления, технологию контекстного обучения.

Информационные компьютерные технологии и индивидуально-поисковая работа активно применяются аспирантами при выполнении самостоятельной подготовки домашних заданий, индивидуальных заданий, работе с научными статьями, монографиями, подготовке презентации по теме научного исследования.

Самостоятельная работа необходима, прежде всего, по той причине, что обучение устной и письменной речи требует непрерывной тренировки. Ограниченное количество аудиторных часов не позволяет проводить данную подготовку в полном объеме. Самостоятельная работа, выполняемая аспирантами, проводится с возможностью обратной связи на любых этапах обучения. Взаимодействие с преподавателем дает аспирантам право на переработку и совершенствование собственных текстов, их переводов, дополнительное разъяснение материала. Таким образом, наблюдается взаимосвязь аудиторных занятий и самостоятельной работы. Аспирант имеет возможность получить индивидуальные консультации у преподавателя как непосредственно на аудиторных занятиях, так и по электронным средствам связи.

Формирование компетентного подхода происходит с учетом важнейших компонентов на протяжении всего процесса обучения аспирантов: соединения способности и готовности к проектированию, нацеленности на развитие межличностного и межкультурного общения, достижения обучающимися предметных, личностных целей [6, с. 77]. Поставленные академические цели можно успешно достичь лишь в случае достаточной сформированности универсальных компетенций.

Трудности, связанные с отсутствием языковой среды, – одна из проблем в развитии компетентного подхода. Грамотная подготовка обучающихся должна включать в себя также объяснение особенностей другой социально-культурной среды, языкового образа мира. Именно поэтому в основу формирования профессиональной компетентности положены принципы проблемного обучения, контекстности, междисциплинарности, преемственности профессиональной иноязычной подготовки. Полагаем, что такой подход принесет положительный результат в формировании у обучаемых межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции, что является необходимым условием повышения мобильности и конкурентоспособности молодых ученых на международном рынке труда и для участия в международных программах.

Литература

1. Капишин А. Е. «Генеративная лингвистика» Н. Хомского // Иностранный язык в школе. 2002. № 2. С. 81-86
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: РГБ, 2008. 63 с.
3. Троянская С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании. – И.: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.
4. Леонидова Г.В. Теория и практика формирования научно-образовательного пространства [Текст]: монография. В.: ИСЭРТ РАН, 2010. 272 с.
5. Брылева Е.В., Ревеко Л.С. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» для направления подготовки кадров высшей квалификации 09.06.01 «Информатика и вычислительная техника», направленность программы «Управление в социальных и экономических системах». – Б.: БГТУ, 2018. 39 с.
6. Золотарева И.Д. Компетентный подход в обучении аспирантов иностранному языку // Научный вестник ЮИМ. №2, 2015. С. 77-81.

The problems of fulfilling the competency-based approach in the process of teaching a foreign language to post-graduates in the non-linguistic higher education institution

Bryloyva E.V., Vorontsova U.A.

Bryansk State Technical University

The article considers the role of the competency-based approach in forming universal competencies (UC-3, UC-4) in studying the general scientific discipline "A Foreign Language" in the process of training scientific and pedagogical personnel in the graduate school. The basic educational technologies used in teaching a foreign language of highly qualified personnel are shown, taking into account the personal characteristics of students, their psychological readiness for assimilation and application of the acquired knowledge.

Key words: post-graduate course, post-graduate students, competency-based approach, an educational programme, competency, modernization.

References

1. Kapishin A. E. "Generative Linguistics" N. Chomsky // Foreign Language at School. 2002. No 2. S. 81-86
2. Winter I.A. Key competencies as an effective and targeted basis of the competency-based approach in education. M. : RSL, 2008.63 p.
3. Troyanskaya S.L. The basics of the competency-based approach in higher education. - I. : Publishing Center "Udmurt University", 2016. 176 p.
4. Leonidova G.V. Theory and practice of forming a scientific and educational space [Text]: monograph. V. : ISEDT RAS, 2010.272 p.
5. Bryleva E.V., Reveko L.S. The work program of the discipline "Foreign Language" for the direction of training highly qualified personnel 09.06.01 "Computer Science and Computer Engineering", the focus of the program "Management in social and economic systems." - B. : BSTU, 2018.39 s.
6. Zolotareva I.D. Competency approach in teaching graduate students a foreign language // Scientific Herald of the YulM. No. 2, 2015.S. 77-81.

Уровневое обучение иностранному языку как инструмент модернизации языкового образования в вузе

Иконникова Анна Николаевна,

доцент кафедры английской филологии, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, an.ikonnikova@s-vfu.ru

В статье рассматриваются вопросы повышения качества языкового образования в вузе; обсуждаются условия реализации языкового обучения, способствующие наиболее эффективному овладению иностранным языком. Автор обобщает опыт внедрения уровневого обучения иностранным языкам студентов гуманитарных направлений подготовки и приходит к выводу, что одним из условий повышения качества иноязычного образования является внедрение уровневого обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: языковое образование, качество языкового образования, уровневое обучение иностранным языкам,

Вопросы модернизации языкового образования в последние годы приобретают все большую актуальность в связи с расширением международного сотрудничества в области образовательной деятельности и поставленной перед университетами задачей выхода на международный рынок образовательных услуг. Качество языкового образования в вузе обуславливает условия и возможность вхождения в международную образовательную среду. Оценить качество образования призван мониторинг, который в Законе «Об образовании» понимается как «систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, профессиональными достижениями выпускников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, состоянием сети организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [3].

Мониторинг проводится как на внешнем, так и на внутреннем уровне. Мониторинг языковой подготовки студентов вуза относится к внутреннему мониторингу и для учреждения, ведущего профессиональную подготовку по иностранным языкам важен тем, что с его помощью управление образовательным процессом получает относительно объективные данные по оценке процесса обучения, мотивации студентов, уровня сформированности их иноязычной языковой компетенции и дает возможность прогнозировать результаты обучения по дисциплине «Иностранный язык».

Одним из успешно проявивших себя условий организации и реализации процесса языкового обучения иностранному языку в мире является уровневое обучение наряду с использованием личностно-ориентированного подхода и выстраиванием целей и результатов требованиям международных стандартов в области языкового образования. Уровневое обучение, применяемое в зарубежной практике организации процесса обучения иностранному языку, позволяет преподавателю соотносить цель, методы, ожидаемые результаты обучения, которые подробно представлены в Международном стандарте языкового образования «Common European Framework Reference for Languages: Learning, teaching, assessment» (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка) [4; 25].

Актуальность разработки принципиально нового подхода к образовательному процессу в языковом вузе продиктована проблемами организационно-методического характера. В настоящее время главной проблемой при обучении английскому языку в рамках основных образовательных программ является то, что при зачислении на программы бакалавриата в группах наблюдается разнородный уровень владения английским языком, что обусловлено сокращением бюджетных мест и повышением конкурса на бюджетные места, с одной стороны, а также расширением коммерческого набора и низким уровнем поступающих на платное обучение, с другой стороны. Все студенты обучаются в условиях, которые созданы

для усредненного студента, т.е. в одной группе могут обучаться как студент с высоким уровнем владения иностранным языком, так и студент с низким уровнем. Существует высокий риск того, что в обоих случаях будет наблюдаться неустойчивый прогресс в освоении иностранного языка. При проведении внутреннего мониторинга уровня языковой подготовки было зафиксировано, что в одной и той же, притом часто немногочисленной группе могут обучаться студенты, владеющим английским языком на уровне А1/А2 и В2. При этом уровень В2 в группе может быть вообще не представлен. В такой ситуации от преподавателя требуются дополнительные затраты на методическое осмысление каждого урока. Со стороны организации учебного процесса требуется изменение парадигмы обучения иностранному языку, поскольку «изучение иностранного языка зависит от особенностей психического и физиологического характера обучаемого (внимание, память, индивидуальный темп усвоения материала), уровня речевой культуры (лексический запас слов, общий уровень владения навыками коммуникации), степени мотивации к изучению иностранного языка и интереса» [1].

Основным методом внутреннего мониторинга является метод тестирования как способ оценки уровня иноязычной языковой компетенции у студентов. Основными источниками послужили тестовые материалы международных экзаменов по английскому языку, охватывающие все аспекты языка, включая чтение, грамматику, аудирование, письмо и говорение. Следует отметить, что при использовании материалов международных экзаменов выстраивается преемственность по уровню сложности между ЕГЭ по иностранному языку, в котором задания по уровню сложности варьируются между В1-В2 и дальнейшей языковой подготовкой студентов (будущих преподавателей английского языка). К началу обучения в вузе выпускники школ уже знакомы с таким форматом проверки знаний, навыков и умений. Таким образом, использование формата международного экзамена уровня В2 в диагностическом и промежуточном тестировании обеспечивает преемственность требований к языковой подготовке обучаемых, которые выбирают иностранный язык в качестве своей будущей профессиональной деятельности.

Современные требования ориентированы на парадигму качества и компетентностный подход к осуществлению образовательной деятельности. Те же требования, как и ориентация на общеевропейские языковые стандарты должны распространяться и на языковое образование в вузе. По окончании вуза будущий выпускник должен обладать иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне не ниже В1, т.е. должен обладать способностью и реальной готовностью осуществлять общение на иностранном языке, добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка, решать реальные коммуникативные задачи. Эти же цели реализуются в процессе языкового образования в полной средней школе. В процессе профессиональной подготовки в вузе (в рамках бакалаврских программ), иностранный язык (английский) направлен на формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, а именно: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, социальной. У выпускника должны быть сформированы компетенции, необходимые для использования иностранного (английского) языка в учебной, научной, и профессиональной деятельности, обеспечивающие возможность дальнейшего обучения в магистратуре, аспирантуре и проведения научных исследований в области филологии, лингвистики, регионоведения, педагогического образования. С учетом перечисленных требований

при организации учебного процесса по иностранным языкам необходимо ориентироваться, в первую очередь, на реализацию уровневого подхода, который обеспечивает возможность обучения языку с учетом исходного уровня языковой подготовки студентов.

Совершенно необходимым условием обеспечения эффективности реализации уровневого обучения является применение системы мониторинга [3; 26]. Мониторинг может внешним и внутренним. Под внутренним мониторингом Е.И. Рязанова понимает деятельность, которая несет в себе актуальную информацию об управлении образовательным учреждением. Такая деятельность основана на постоянном анализе качества реализации образовательных услуг, его ресурсного обеспечения и ожидаемых результатов [6]. Порядок ключевых технологических процессов при внутреннем мониторинге выглядит следующим образом: систематический сбор новых данных, которые раскрывают детали о ситуации преподавания иностранного языка в учреждении; далее производится обработка статистики и аналитики собранной информации, а также ее оформление в виде результатов; все эти данные о результатах обработки затем предоставляются администрации организации, которые в свою очередь принимают необходимые решения, затрагивающие сферу их компетенций; затем все эти данные хранятся в отведенном месте и в течение установленных сроков, наконец, обеспечивается доступность указанной информации для лиц, которые имеют право доступа [6].

Довольно традиционной формой внутреннего мониторинга с которой знаком каждый преподаватель является успеваемость студентов. Основной целью этой деятельности является предоставление обратной связи о прогрессе обучающихся, а также дальнейшее моделирование целей и результатов обучения. Контроль успеваемости как форма внутреннего мониторинга обычно включает в себя опрос студентов в учебное и внеаудиторное время, индивидуальное общение со студентами, назначение и исправление заданий для самостоятельной проработки, наблюдение за групповой деятельностью, фиксация оценок.

И.Л. Бим считает, что языковое образование включает в себя закономерности изучения языка, мышления, социопсихологических свойств речекommunikативной деятельности, а также имитацию и обучение ситуациям коммуникативного взаимодействия [1]. Критически важным является понимание того, что прежде всего, коммуникативная компетенция — это способность пользоваться языком, т.е. реализовывать сформированные навыки и умения в условиях реального общения. Организация языкового обучения по принципу уровневого обучения позволяет соотнести цели, задачи, методы обучения, организационные формы и средства обучения с индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

Международная практика предполагает внедрение международных инструментов, форм, принципов языковой подготовки, которая способствует выстраиванию преемственности процесса овладения иностранным языком при переходе с уровня на уровень, а также широкое внедрение современных педагогических технологий, увеличение доли самостоятельной работы обучающихся. Все это требует создания актуального учебно-методического обеспечения и использования современных средств контроля [2].

Исследователи языкового образования схожи во мнении, что уровневый подход к обучению иностранным языкам имеет несколько положительных характеристик и эффективен уже на этапе целеполагания. Уровневое обучение обеспечивает ясность, прозрачность, объективность оценивания иноязычной коммуникативной компетенции

на каждом этапе подготовки, возможность подготовиться к международным экзаменам и получить признаваемый во всем мире сертификат.

Первостепенной задачей на начальном этапе организации обучения иностранному языку в вузе является выявление и учет индивидуальных способностей обучающихся, выстраивание адекватных целей, поиск возможностей самореализации, дальнейшего профессионального развития обучающихся через дисциплину «Иностранный язык». Именно в этот период происходит формирование учебной автономии обучающихся. В дальнейшем уровневый подход обеспечивает возможность организации процесса обучения иностранному языку в соответствии с теми компетенциями, которыми должен овладеть конкретный студент по окончании образовательной программы. Переходя от уровня к уровню, компетенции, изучающего английский язык, развиваются, приближая его к уровню продвинутого пользователя. Важно отметить, что каждый из уровней достаточно автономен, при этом языковая уровневая система в рамках учебной программы должна отражать успех каждого студента на протяжении всего периода обучения иностранному языку [2]. Обучение английскому языку в условиях, приближенных к международному стандарту обеспечивает качество языковой подготовки и предоставляет инструменты для измерения его результатов.

ФГОС ВО требует обеспечить оценку результатов образовательной деятельности, соответственно необходимо выработать единые требования к результатам обучения по дисциплине «Иностранный язык», определить систему контроля и оценки иноязычной деятельности, с учетом общеобразовательных требований и российских традиций в сфере языковой подготовки обучающихся, что особенно важно в рамках профессиональной подготовки будущих учителей английского языка. Данное направление широко реализуется не только в европейских вузах, но и странах Азии. Суть его состоит в переориентации учебного процесса с преподавателя на студента, который в полной мере осознает ответственность за результаты собственной деятельности. Собственно, уровневый подход к языковой подготовке представляется весьма убедительным и плодотворным, поскольку в нем заложена возможность четкой организации и управления процессом языкового образования, от студентов требуется развитие учебной автономии.

Таким образом, применение уровневого подхода в обучении иностранным языкам, как и внедрение международных инструментов оценки качества языковой подготовки позволяет не только активизировать и оптимизировать учебный процесс, а способствовать модернизации языкового образования в целом. Преподавателям - практикам предоставлена возможность реализации компетентностного подхода в изучении и преподавании английского языка, модернизации рабочих программ дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с требованиями Совета Европы по иностранным языкам. Организаторам и управленцам языкового образования осуществлять соотнесенность с международной сертификацией в формате международных экзаменов. Студентам и преподавателям активизировать коммуникативную направленность обучения и развития иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для академической и профессиональной деятельности на английском языке.

Литература

1. Бим, И.Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 5. – С. 8.]

2. Босова Л.М. Уровневые стратегии обучения иностранному языку в ВУЗе. - <https://cyberleninka.ru/article/v/urovnevye-strategii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze>

3. Федеральный закон «Об образовании в РФ». - [режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/]. дата обращения 18.11.2019

4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. под общ. ред. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

5. Пассов, Е.И. Индивидуализация в обучении иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

6. Рязанова Е. И. Мониторинг качества иноязычного образования в школе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 93-96. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7087/> (дата обращения: 06.12.2017).]

7. Nik Mohd Hazrul Nik Hashim, Syed Shah Alam, Norazlina Mohd Yusoff. Relationship between Teacher's Personality, Monitoring, Learning Environment, and Students' EFL Performance/ GEMA Online Journal of Language Studies. – 2014. <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-07> – (дата обращения: 10.05.19)

Level-based teaching of a foreign language as a tool for modernization of language education at a university

Ikonnikova A.N.

North-Eastern Federal University

The article discusses the issues of improving the quality of language education at a university. The author discusses the conditions for the implementation of language training, contributing to the most effective mastery of a foreign language. The author summarizes the experience of introducing level-based teaching of foreign languages to students of humanitarian areas of training. The author comes to the conclusion that one of the conditions for improving the quality of foreign language education is the introduction of level teaching of foreign languages.

Key words: language education, quality of language education, level-based language education

References

1. Bim, I.L. The main directions of the organization of teaching foreign languages at the senior level of a full high school / I.L. Bim // Foreign. languages at school. - 2002. - No. 5. - S. 8.]
2. Bosova L.M. Level strategies for teaching a foreign language at a university. - <https://cyberleninka.ru/article/v/urovnevye-strategii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze>
3. The Federal Law "On Education in the Russian Federation". - [access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/]. date of treatment 11/18/2019
4. Common European competencies in foreign language skills: study, teaching, assessment / Department of Modern Languages, Directorate for Education, Culture and Sports of the Council of Europe; per. under the general. ed. K.M. Iriskhanova. - M.: Publishing House of Moscow State Linguistic University, 2003.
5. Passov, E.I. Individualization in teaching foreign languages / E.I. Passov. - Voronezh: NOU "Interlingva", 2002. - 40 p.
6. Ryazanova E. I. Monitoring the quality of foreign language education at school // Actual problems of pedagogy: materials of the VI International scientific conf. (Chita, January 2015). - Chita: Publishing House Young Scientist, 2015. - S. 93-96. - URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7087/> (accessed: Dec. 6, 2017).]
7. Nik Mohd Hazrul Nik Hashim, Syed Shah Alam, Norazlina Mohd Yusoff. Relationship between Teacher's Personality, Monitoring, Learning Environment, and Students' EFL Performance / GEMA Online Journal of Language Studies. - 2014. <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1401-07> - (accessed: 05/10/19)

Игрофикация учебного процесса как элемент интерактивной педагогической технологии

Камардин Максим Валерьевич,
аспирант кафедры педагогики Камчатского государственного
университета имени Витуса Беринга, max_sim_ka@mail.ru

Статья посвящена процессу игрофикации в современном образовании России и мира. Рассмотрены точки зрения отечественных и зарубежных авторов на использовании компьютерных игр в обучении и воспитании подрастающего поколения. Сделан вывод о необходимости системного применения данного метода в отечественной школе в рамках педагогической технологии. Выводы и рекомендации, содержащиеся в статье, основаны на обобщении исследований в области современных иностранных инновационных игровых технологий.

Ключевые слова: компьютерные игры, педагогическая технология, игрофикация

В рамках реализующегося в настоящее время в России Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения важнейшей задачей для учителя стал поиск новых методов и средств обучения и воспитания. Предполагается, что современная школа будет готовить детей в соответствии с запросами общества и государства; на первое место ставится развитие личности ученика, его умение работать с информацией [18]. Эту задачу невозможно решить, используя только старые методы обучения и воспитания, поскольку они разработаны в условиях старой знаниевой, а не новой, системно-деятельностной парадигмы [см. напр. 12].

Тем не менее, в российских школах инновационные методы приживаются с трудом. Несмотря на всё разнообразие новых приёмов учителя продолжают использовать лишь классические средства воспитания и обучения. Так, А.А. Вербицкий видит проблему классических методик в представлении ученика пассивным элементом, объектом образовательной деятельности. Традиционная методика обучения строится как отражение научной логики, а не психологии подростка [9]. В свою очередь, Г.А. Трофимова отмечает, что современные исследователи лишь разрабатывают и уточняют терминологию, не предлагая конкретных методов [17].

Выходом из сложившейся ситуации могло бы стать активное внедрение новых педагогических технологий, о чём активно пишут как российские, так и зарубежные авторы [см. напр. 1, 6, 12, 15]. При этом педагогическую технологию следует определить как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [8]. В этом определении подчёркивается, во-первых, множественность методов, составляющих педагогическую технологию (например, проблемное обучение как педагогическая технология предполагает как беседу с учителем, так и работу в группах, а также довольно часто – мультимедийную презентацию для представления результатов работы). Во-вторых, такое определение отражает системность использования технологии (невозможно использовать проблемное обучение только на одном уроке и надеяться, что ученики в совершенстве научились самостоятельно решать поставленные перед ними задачи). Одной из наиболее перспективных в настоящее время можно считать игровую технологию.

Понятие игры довольно многозначно. Философия определяет игру как форму деятельности, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В ней проявляются нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым гарантирует познание и усвоение предметной и социальной действительности, а также интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности [14].

В исследованиях в области психологии категория игры определяется с других позиций. Так, например, Д. Эльконин в своей книге «Психология игры» подчеркивает социально-историческое происхождение игры в зависимости от развития производительных сил общества. Изначально дети принимали непосредственное участие в труде взрослых, без специальной подготовки овладевая примитивными орудиями труда, поэтому в этот период не было специальных детских игр. Ролевая игра возникает на определенном этапе развития общества, когда орудия труда усложняются, и ребёнок не может войти во взрослую жизнь без предварительной подготовки. Таким образом, с помощью ролевой игры ребёнок учится тем или иным социальным отношениям, следуя упрощённым ролевым моделям [20].

Педагогический аспект понятия выделяют Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова, определяя игру как средство активизации познавательной деятельности школьников в рамках урочной и внеурочной работы и отмечая необходимость её системного применения в обучении для достижения наибольшего эффекта [10]. Игра активно используется в рамках школьного обучения в качестве основного и дополнительного средства образования. Тем не менее, многие современные учителя не успевают разработать систему игр и применяют этот метод точечно и разово, не превращая его в педагогическую технологию.

Использование игр в образовании активно изучается отечественными авторами, такими как Дворковая М.В., Куренкова Е.А., Репринцева Е.А., Хитрякова А.И. [11, 16, 19]. При этом игра в представлении современного ученика, несомненно, ассоциируется с компьютером, открывая перед педагогом новые возможности: использование компьютерных игр в образовании. Это направление достаточно новое, однако отечественные авторы уже его разрабатывают. Так, А.М. Бершадский и Е.Е. Янко пишут о тенденции к снижению эффективности методов, традиционно применяемых при обучении. Жёсткое регулирование деятельности обучающихся на занятиях, обязательность обучающих процедур зачастую приводят к непониманию целей совершаемых ими действий, к недостаточному осознанию необходимости изучаемого материала и его практической значимости. Поэтому у обучающихся наблюдается отсутствие мотивации к обучению, а также навыков планирования своей деятельности. В этих условиях авторы предлагают обратиться к компьютерным играм, поскольку они наиболее близки современным детям [7].

При этом стоит отметить, что отечественные учителя с подозрением относятся к использованию игр в образовательном процессе. Сказывается отсутствие практики, а также в целом негативное отношение к компьютерным играм со стороны взрослого поколения.

В иностранных исследованиях для описания подобных ситуаций используют термин геймификации (игрофикации, «gamification»), под которым понимается использование игровых механик и концептуальных решений в неигровом контексте [2].

Так, Дж. Ли и Дж. Хаммер в статье «Игрофикация в образовании» рассматривают проблему внедрения игровых элементов в неигровые школьные ситуации современной американской школы [3]. Авторы видят в геймификации возможность замотивировать ученика на получение знаний. Так, в некоторых школах используется система повышения уровня (level-up), когда за хорошую учёбу и примерное поведение ученики получают очки, подсчитывающиеся по окончании года. Это никак не влияет на само получение образования, но мотивируют учащихся прилежно посещать занятия. Опыт иностранных коллег может быть применён и в отечественных школах,

поскольку российские школьники активно играют в компьютерные игры, и поможет им быстро адаптироваться к системе повышения уровня.

Помимо такой системы, Дж. Ли и Дж. Хаммер рассматривают внедрение неадаптированных игр в образование. Видится необходимым разграничить компьютерные игры, созданные специально для применения в школе и игры, направленные исключительно на развлечение пользователя. Их отличия очевидны: образовательные игры часто не отличаются современной графикой, игровой процесс достаточно прост и подчинён конкретной образовательной цели. В то же время неадаптированные под обучение игры сложно приспособить для процесса обучения и воспитания в силу их развлекательной направленности.

Авторы определяют три цели геймификации в образовательном процессе:

1. **Когнитивная цель.** Современные игры часто используют упрощённую физическую модель, позволяющую игрокам решать сложные головоломки. Использование таких игр побуждает учеников к экспериментам, развивает у них пространственное и логическое мышление.

2. **Эмоциональная цель.** Современные игры предполагают возможность как победить, так и проиграть. В зависимости от результата игрок может испытывать целую гамму чувств: от счастья до крайнего неудовлетворения и даже злости. При этом проигрыш не означает конец игры, методом проб и ошибок игрок находит верную стратегию, приводящую его к победе. Для образовательного процесса такой подход открывает возможность воспитания у учеников таких качеств как уверенность и целеустремлённость.

3. **Социальная цель.** Компьютерные игры позволяют игрокам стать кем-то другим, отыграть неприсущие им в реальной жизни роли. Например, застенчивый в жизни ребёнок может стать главой гильдии в многопользовательской онлайн игре и вести сотни людей в битву. Ученики изучают таким образом сами себя, открывая новые грани собственного «я».

Однако, Дж. Ли и Дж. Хаммер объективно оценивают сложность геймификации в рамках современно образовательной системы. Учитель может использовать большее количество элементов с образовательными элементами, превращая игру в урок, обязательное занятие, снижая таким образом эффективность метода. Возможен и обратный результат, когда развлекательный элемент превалирует над образовательным, уничтожая этим процесс обучения и воспитания. Авторы не считают геймификацию панацеей от всех проблем образования, но видят её мощным инструментом в преодолении вызовов современного мира [3].

Несмотря на все опасности геймификации иностранные учителя уже активно внедряют элементы игры в среднее и высшее образование. Например, Ли Шелдон, профессор Ренселлерского политехнического института отказался от оценок на своих занятиях, используя вместо этого очки опыта (experience points), а домашние задания превратил в квесты, побуждая учеников к получению новых знаний в игровой форме [5].

Значительный интерес по теме геймификации вызывает работа Кэтрин Беккер «Выбор и использование цифровых игр в школьном классе: практический гид» [4]. Автор предлагает комплексный анализ использования компьютерных игр от школьного до высшего образования, рассматривая игры в исторической перспективе и предлагая конкретные решения для учителей, включая внедрение конкретных игр в образовательный процесс. Использование подобной литературы для отечественного преподавателя сопряжено с определёнными трудностями (в первую очередь, языковой барьер).

Современные технологии предлагают богатый выбор компьютерных игр, которые можно внедрить в процесс обучения и воспитания на любом уровне образования. Игрофикация видится мощным средством на пути преодоления проблем современного общества. Учителя могут активно использовать данную технологию, однако постоянно соизмерять применяемые технологии с педагогическими целями.

Литература

1. C. Shelton. Giving up technology and social media: why university lecturers stop using technology in teaching // *Technology, Pedagogy and Education*. – 2017. – №3. – С.303-321
2. Huotari, K., Hamari, J. (2012). "Defining Gamification – A Service Marketing Perspective" // *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference*. – 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/259841647_Defining_Gamification_-_A_Service_Marketing_Perspective (дата обращения 06.03.2019)
3. J.J. Lee, J. Hammer. Gamification in Education: What, How, Why Bother? // *Academic Exchange Quarterly*. – 2011 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother (дата обращения 01.03.2019)
4. Katrin Becker. *Choosing and Using Digital Games in the Classroom: A Practical Guide*. – Springer International Publishing, 2017. – 411 с
5. Laster, J. (2010). At Indiana U., a class on game design has students playing to win [Электронный ресурс]. URL: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/at-indiana-u-a-class-on-game-design-has-students-playing-towin/21981> (дата обращения 07.03.2019)
6. M.J. Koehler, P. Mishra. What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. – №1. – 2009. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/> (дата обращения 07.03.19)
7. Бершадский А.М., Янко Е.Е. Игровые компьютерные технологии в системе образования // *Современная техника и технологии*. – 2016. – № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://technology.snauka.ru/2016/09/10429> (дата обращения: 07.02.2019)
8. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. – С. 191
9. Вербицкий А.А. Методы обучения: традиции и инновации // *Вестник Воронежского государственного технического университета*. – 2014. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metody-obucheniya-traditsii-i-innovatsii> (дата обращения 07.03.2019)
10. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. – М.: Владос, 2003. – С.377
11. Дворковая М.В., Куренкова Е.А. Образовательная игра как современное направление развития активного обучения // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2015. – С.191-193
12. Егорова Е.В., Лопатухина Т.А. Смена образовательных парадигм в современном российском образовании // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – №4. – 2017. – С.118-121
13. Егорова Е.Н., Бахметова Ю.Н. Современные педагогические технологии как объективная потребность // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-kak-obektivnaya-potrebnost>
14. История и философия: энциклопедический словарь / [Бурханов, Р. А. и др. ; редкол.: Е. В. Гутов (отв.

ред.) и др.]. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010. – 341с.

15. Киселёва Ю.С., Козликина О.Г. Современные педагогические технологии воспитания и обучения в общественно активной школе // *Концепт*. – 2013. – С.170-174
16. Репринцева Е.А. Педагогика игры: теория, история, практика. – Курск: 2005. – 421 с.
17. Трофимова Г.И. Классические методы воспитания в современной школе // *Общество: социология, психология, педагогика*. – №3. – 2013. – С.63
18. ФГОС основного общего образования. – URL: минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения 26.02.2019)
19. Хитрякова А.И. «Серьёзные игры» в обучении // *Инновационная наука*. – 2015. – С.126-130
20. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999 г. – с.36-54 [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0018/3_0018-36.shtml (дата обращения 25.02.2019)

Gamification of the educational process as an element of interactive pedagogical technology

Kamardin M.V.

Vitus Bering Kamchatka State University

The article is devoted to the process of gamification in modern education in Russia and the world. The points of view of domestic and foreign authors on the use of computer games in the training and education of the younger generation are examined. The conclusion is drawn about the need for a systematic application of this method in a domestic school as part of pedagogical technology. The article is written based on previously untranslated English sources.

Keywords: computer games, pedagogical technology, gamification

References

1. C. Shelton. Giving up technology and social media: why university lecturers stop using technology in teaching // *Technology, Pedagogy and Education*. - 2017. - No. 3. - S.303-321
2. Huotari, K., Hamari, J. (2012). "Defining Gamification - A Service Marketing Perspective" // *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference*. - 2012 [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/259841647_Defining_Gamification_-_A_Service_Marketing_Perspective (accessed March 6, 2019)
3. J.J. Lee, J. Hammer. Gamification in Education: What, How, Why Bother? // *Academic Exchange Quarterly*. - 2011 [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother (accessed 01.03.2019)
4. Katrin Becker. *Choosing and Using Digital Games in the Classroom: A Practical Guide*. - Springer International Publishing, 2017.411 s
5. Laster, J. (2010). At Indiana U., a class on game design has students playing to win [Electronic resource]. URL: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/at-indiana-u-a-class-on-game-design-has-students-playing-towin/21981> (accessed 03.03.2019)
6. M.J. Koehler, P. Mishra. What is Technological Pedagogical Content Knowledge? // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. - No. 1. - 2009. [Electronic resource] - URL: <https://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/> (accessed 07.03.19)
7. Bershadsky A.M., Yanko E.E. Game computer technologies in the education system // *Modern equipment and technologies*. - 2016. - No. 9 [Electronic resource]. URL: <http://technology.snauka.ru/2016/09/10429> (accessed date: 02/07/2019)
8. Bim-Bad B.M. *Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. - M., 2002. - S. 191
9. Verbitsky A.A. Teaching methods: traditions and innovations // *Bulletin of the Voronezh State Technical University*. - 2014. [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metody-obucheniya-traditsii-i-innovatsii> (accessed 03.03.2019)

10. Vyazemsky E.E., Strelova O.Yu. Theory and methods of teaching history. - M.: Vldos, 2003. - P.377
11. Dvorkova M.V., Kurenkova E.A. The educational game as a modern direction in the development of active learning // Historical and socio-educational thought. - 2015. - S.191-193
12. Egorova E.V., Lopatukhina T.A. Change of educational paradigms in modern Russian education // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. - No. 4. - 2017. - S.118-121
13. Egorova E.N., Bakhmetova Yu.N. Modern pedagogical technologies as an objective need // Society: sociology, psychology, pedagogy. - 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-kak-obektivnaya-potrebnost>
14. History and Philosophy: Encyclopedic Dictionary / [Burkhanov, R.A. et al.; Editorial: E.V. Gutov (ed. Ed.) Et al.]. - Nizhnevartovsk: Publishing house of the Nizhnevartovsk state humanitarian University, 2010. - 341s.
15. Kiseleva Yu.S., Kozlikina O.G. Modern pedagogical technologies of education and training in a socially active school // Concept. - 2013. - S.170-174
16. Reprintseva E.A. Pedagogy of the game: theory, history, practice. - Kursk: 2005. -- 421 p.
17. Trofimova G.I. Classical methods of education in a modern school // Society: sociology, psychology, pedagogy. - No. 3. - 2013. - P.63
18. GEF basic general education. - URL: Ministry of Education and Science.rf / documents / 938 (accessed February 26, 2019)
19. Khitryakova A.I. "Serious games" in training // Innovative science. - 2015. - S.126-130
20. Elkonin D.B. The psychology of the game. - M.: Vldos, 1999 - p. 36-54 [Electronic resource]. - URL: http://pedlib.ru/Books/3/0018/3_0018-36.shtml (accessed February 25, 2019)

Научно-педагогическое сотрудничество «школа-вуз» как фактор повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров технологического профиля

Дикова Татьяна Владимировна

доцент, кафедра общетехнических дисциплин, теории и методики профессионального обучения, КПН, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
d.t.v@rambler.ru

Смирнова Елена Алексеевна

к.п.н., доцент, кафедра общетехнических дисциплин, теории и методики профессионального обучения, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
tehfa.1974@yandex.ru

Орешин Дмитрий Николаевич

к.п.н., доцент, кафедра общетехнических дисциплин, теории и методики профессионального обучения, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
dnikoreshin@hotmail.com

Статья посвящена научно-педагогическому сотрудничеству на ступенях общего и высшего образования, которое рассматривается как фактор повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров технологического профиля. Современные профессиональные требования, предъявляемые к педагогу технологического профиля, актуализируют проблему взаимодействия общего и высшего профессионального образования на основе интегративного подхода и широкого применения информационных технологий. В качестве эффективной модели научно-педагогического сотрудничества общего и высшего педагогического образования педагогов технологического профиля предлагается модель сетевого взаимодействия школа-вуз. Интеграция педагогического образования в единую профессионально-ориентированную образовательную среду «школа - вуз» позволяет успешно проводить профориентационную работу среди старшеклассников на этапе довузовского обучения; развивать профессионально-предметные компетенции студентов в области преподавания предмета «Технология» на этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, сотрудничество, технологический профиль обучения, сетевое взаимодействие.

В современных условиях постиндустриального социума, благодаря широкому воздействию информационных технологий, произошедшим в социальной и экономической сферах инновационным процессам, возникла актуальная задача обеспечения высокого качества высшего профессионального образования. Происходящие в системе общего и высшего образования инновационные процессы по-новому ставят проблему преемственности основного общего и высшего образования, что актуализирует решение задач научно-педагогического сотрудничества общеобразовательных учреждений и высших учебных заведений как фактора повышения качества профессиональной подготовки кадров.

Особую актуальность данная проблема приобретает в сфере высшего педагогического образования, что связано с новыми требованиями к профессиональному развитию педагога. Реализация программы модернизации российского образования, переход на ФГОС нового поколения, введение профессионального стандарта педагога, внедрение в педагогическую практику обучения новых форм и методов организации образовательного процесса приводит не только к качественным изменениям характера профессиональной деятельности педагогов, но и к изменениям в системе взаимодействия школы и Вуза. В связи с этим актуализируются вопросы преемственности и целостности школьного и вузовского уровней отечественного образования, а соответственно вопросы научно-педагогического сотрудничества в системе школа-вуз.

Повышаются профессиональные требования и к уровню профессиональных компетенций будущих учителей технологии, эффективность формирования которых обеспечивается реализацией системного и контекстного подходов и стимулированием процесса их профессионально-личностного саморазвития [2; 6]. Выделяют такие профессиональные компетенции педагогов технологического профиля, которые задают требования в аспекте развития творчества учащихся и систему целей подготовки будущих учителей технологии к профессиональной деятельности по развитию творческих способностей учащихся [2].

Профессиональная подготовка педагогических кадров технологического профиля на современном этапе осуществляется на основе интегрированного подхода, предполагающего взаимосвязь всех компонентов процесса обучения – содержания обучения, его форм и методов. Интегрированная технологическая подготовка педагогических кадров технологического профиля предполагает активизацию познавательной деятельности студентов по решению творческих, исследовательских и изобретательских задач на основе широкого использования информационных технологий. Поэтому среди первоочередных задач системы педагогического образования в

Вузе на основе интеграции профессиональной подготовки педагогических кадров технологического профиля является внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, которые должны обеспечить последующее совершенствование учебно-воспитательного процесса через доступность и эффективность технологической подготовки учащихся к трудовой деятельности в информационном обществе [5].

В качестве эффективных условий повышения качества профессиональной подготовки педагогов технологического профиля нами рассматриваются условия научно-педагогического сотрудничества на ступенях общего и высшего образования. Одной из таких форм взаимодействия школа-Вуз является модель сетевого взаимодействия, которая углубляет современные знания о методике построения единого образовательного процесса на этапах довузовской и вузовской профессиональной подготовки [1].

В сетевом взаимодействии «школа-Вуз», как неотъемлемой части всей системы непрерывного образования педагогических кадров технологического профиля, процесс довузовской и вузовской подготовки учащихся и студентов предполагает решение следующих задач:

- реализация профориентационных мероприятий, выявление и обучение учащихся с повышенными способностями и склонностями к профессиональным знаниям технологического профиля;

- создание организационно-педагогических и научно-педагогических условий успешной адаптации будущих учителей технологии, сущность которой заключается в «интегративном образовании социальных, психологических, трудовых, педагогических, производственных характеристик процесса формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности в периоды допрофессионального, профессионального, пост-профессионального обучения и самостоятельной профессиональной деятельности, обеспечивающих успешное вхождение в профессиональную деятельность» [4, с. 8].

Эффективными организационно-педагогическими условиями профориентационной работы в системе взаимодействия школы с Вузом являются:

- построение взаимодействия через реализацию вузом модульной профориентационной программы, которая соответствует специальностям/направлениям подготовки вуза; каждый модуль является элективным курсом, предполагает использование проектной технологии, обеспечивающей решение учащимся той или иной проблемы с обязательной презентацией результатов самостоятельных действий;

- использование ресурсов вуза для организации педагогического консультирования учащихся, проведения экскурсий для старшеклассников на соответствующие рабочие места, информирования о дальнейших возможностях продолжения образования [7].

В процессе сотрудничества в рамках сетевого взаимодействия «школа-Вуз» происходит формирование новых управленческих структур, в которых основным компонентом выступает направленность технологического образования, что позволяет наиболее полно решать задачи непрерывного профессионального образования, связанные с переходом с уровня общего образования на уровень высшего профессионального образования. Проектирование профессиональной деятельности будущего педагога технологического профиля предусматривает формирование его активности к освоению профессии на этапах довузовской подготовки, включающей выбор профильных предметов, ЕГЭ, вуза, и вузовской подготовки в процессе учебной и практической деятельности при тес-

ном социальном партнерстве с потенциальным работодателем. Системообразующей и технологической основой эффективного проектирования профессиональной деятельности будущего педагога технологического профиля является сетевое взаимодействие «школа-Вуз», основанная на принципах преемственности, целостности и непрерывности образования на основе совместной организационно-педагогической деятельности всех участников отношений в сфере образования, предоставляющих друг другу образовательные и материальные ресурсы с целью достижения образовательных целей [1].

Раскроем основные направления научно-педагогического сотрудничества «школа - Вуз» в рамках сетевого взаимодействия. Эффективными условиями профориентационной работы в сотрудничестве школы с Вузами являются внедрение модульной профориентационной программы, использование ресурсов вуза для организации педагогического консультирования учащихся, проведения экскурсий для старшеклассников на соответствующие рабочие места, информирования о дальнейших возможностях продолжения образования [7]. К основным формам взаимодействия школа - Вуз в рамках профориентационной работы относятся проведение «Дней открытых дверей», организация традиционных встреч студентов технологического профиля со старшеклассниками, а также использование средств информационно-коммуникационных технологий. Обсуждение перспектив обучения по конкретному направлению подготовки в социальных сетях, профориентационное онлайн-тестирование на университетских и факультетских сайтах, видео-ролики о конкретных профессиях, профконсультирование по скайпу, привлечение средств массовой информации – все это может быть востребовано и выпускниками школ, и их родителями [3, с. 177].

Важным фактором повышения качества педагогического образования будущих учителей технологии в рамках сетевого взаимодействия школа-Вуз является широкое использование педагогической практики студентов как эффективного средства формирования профессионально-творческой готовности будущих учителей технологии [2]. Педагогическая практика в условиях сетевого сотрудничества «школа-Вуз» имеет следующую специфику. Образовательные организации общего образования не просто являются базами практики, при правильном взаимодействии изменяется образовательная среда будущего педагога: студенты работают на базе практики в полном погружении в профессиональную среду, исследуют и перенимают практический опыт учителей. Вуз при таком взаимодействии – это проводник инновационных технологий, основанных на педагогических и психологических исследованиях, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [8].

Итак, в настоящее время научно-педагогическое сотрудничество школа – Вуз охватывает разнообразные сферы профессионально ориентированной образовательной среды учреждений среднего и высшего образования, взаимно дополняя друг друга, способствуя развитию профессионально-предметных компетенций студентов педагогического образования технологического профиля.

Литература

1. Дмитриев Н.А. Проектирование профессиональной деятельности будущего специалиста в условиях сетевого взаимодействия «школа-вуз»: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08.- Тула, 2013.- 164 с.
2. Кузьмин Н.В. Подготовка будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в условиях общеобразовательной школы: автореферат

дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Чебоксары, 2009. - 24 с.

3. Материалы XXI Международной научно-практической конференции «Современное технологическое образование в школе и педагогическом вузе» /Под ред. Хотунцева Ю.Л., Харичевой Д.Л. – Москва: МПГУ, 2015. – 300 с.

4. Нимаев Б.Б. Адаптация будущих учителей технологии и предпринимательства к профессионально-педагогической деятельности в современных условиях: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Улан-Удэ, 2007. - 19 с.

5. Омельченко В.Г. Интеграция содержания профессиональной подготовки бакалавра технологического профиля в педагогическом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - № 9. - URL: <http://e-koncept.ru/2017/171018.htm>.

6. Перцева О.Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Новокузнецк, 2007. - 24 с.

7. Сардушкина Ю.А. Взаимодействие школы и вуза как фактор повышения результативности профориентационной работы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Самара, 2013. - 177 с.

8. Шуринова И.А., Тарантей В.П. Педагогическая практика в рамках сетевого взаимодействия «школа-вуз» как фактор развития исследовательских компетенций у студентов – будущих педагогов: проблемы и перспективы реализации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 166-170. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95716.htm>.

Scientific and pedagogical cooperation «school – university» as a factor in improving the quality of vocational training of teachers of technological profile

Dikova T.V., Smirnova E.A., Oreshin D.N.

State University of Humanities and Social Studies

The article is devoted to scientific and pedagogical cooperation at the levels of general and higher education, which is considered as a factor in improving the quality of vocational training of teachers of a technological profile. Modern professional requirements for a teacher of technological profile actualize the problem of interaction between general and higher professional education on the basis of an integrative approach and the widespread use of information technology. A model of network interaction between school and university is proposed as an effective model of scientific and pedagogical cooperation between general and higher pedagogical education of technology teachers. The integration of teacher education in a single professionally-oriented educational environment «school – university» allows you to successfully carry out career guidance work among high school students at the stage of pre-university education; to develop professional subject competencies of students in the field of teaching the subject «Technology» at the stage of study at the university.

Key words: vocational training, cooperation, technological profile of training, network interaction.

References

1. Dmitriev N.A. Designing the professional activities of a future specialist in the conditions of network interaction «school-university»: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. - Tula, 2013. - 164 p.
2. Kuzmin N.V. Preparation of future technology teachers for professional and creative activities in a comprehensive school: abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. - Cheboksary, 2009. - 24 p.
3. Materials of the XXI International scientific-practical conference "Modern technological education in schools and pedagogical universities" / Ed. Khotuntseva Yu.L., Kharicheva D.L. - Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2015. - 300 p.
4. Nimaev B. B. Adaptation of future teachers of technology and entrepreneurship to professional and pedagogical activities in modern conditions: abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. - Ulan-Ude, 2007. - 19 p.
5. Omelchenko V.G. Integration of the content of vocational training of a bachelor of technological profile in a pedagogical university // Scientific and methodical electronic journal «Concept». - 2017. - No. 9. - URL: <http://e-koncept.ru/2017/171018.htm>.
6. Pertseva O.Yu. Formation of professional competence of future teachers of technology and entrepreneurship: abstract dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. - Novokuznetsk, 2007. - 24 p.
7. Sardushkina Yu.A. The interaction of the school and the university as a factor in increasing the effectiveness of career guidance work: the dissertation ... of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. - Samara, 2013. - 177 p.
8. Shurinova I.A., Tarantei V.P. Pedagogical practice in the framework of the school-university network interaction as a factor in the development of research competencies among students - future teachers: problems and prospects of implementation // Scientific and methodological electronic journal «Concept». - 2015. - T. 34. - P. 166-170. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/95716.htm>.

Движущие силы формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы

Ибрагимов Юсуп Муслимович,

ассистент кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», s-rakhmat@list.ru

Гантемирова Залина Эмидиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры отечественной истории ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», gantemirova@mail.ru

Статья раскрывает вопрос формирования у студентов (будущих бакалавров социальной работы) педагогической культуры. На основе анализа современных нормативных документов в области образования доказана необходимость совершенствования профессиональных компетенций студентов в данной части. Проводится обзор научных исследований в аспекте определения понятий педагогическая культура, профессиональная культура. Выявлена специфика профессиональной деятельности бакалавров социальной работы, исходя из анализа содержания профессиональных стандартов в области социальной сферы. Представлено авторское определение понятия «педагогическая культура будущих бакалавров социальной работы». Исследованы особенности формирования педагогической культуры бакалавров в вузе. Выявлены характеристики движущих сил развития личности, на основе которых определены ведущие факторы формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы.

Ключевые слова: студенты, педагогическая культура, будущие бакалавры социальной работы, движущие силы, профессиональный стандарт.

Социальная сфера является самой насыщенной и противоречивой в области современных наук и общественных процессов. Поэтому специалисты социальной сферы должны быть достаточно грамотны во многих вопросах своей профессиональной деятельности. Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа (уровень бакалавриата)» (от 12.01.2016 № 8) выпускники, освоившие программу, могут осуществлять следующие виды профессиональной деятельности: социально-технологическая, организационно-управленческая, исследовательская и социально-проектная. Кроме того бакалавры социальной работы должны владеть и быть готовым к реализации педагогической деятельности. А это значит, что необходимо на этапе обучения в вузе очень эффективно подготовить студентов в области педагогической науки. Однако важно отметить, что, вышел новый профессиональный стандарт 5 февраля 2018 г., который существенно отличается от предыдущего. В частности, в нем указаны задачи следующих типов: социально-технологический; организационно-управленческий; проектный и научно-исследовательский. То есть не указывается педагогическая деятельность в чистом виде. Однако в новых ФГОС ВО прописан перечень профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа. Это три стандарта: «Специалист по социальной работе» (03.001), «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» (03.006), «Специалист по работе с семьей» (03.009).

В данных документах подчеркивается, что будущий бакалавр социальной работы должен знать «основы педагогики, воспитания», «основы воспитания и развития детей в условиях институционализации» [9]. Также будущему бакалавру необходимо знать «социальную педагогику» [10]. Это указывает на важность педагогической компетентности будущего бакалавра социальной работы.

Вместе с тем, одних только теоретических знаний и практических умений в области педагогики в современном мире для осуществления педагогической деятельности недостаточно. Сегодня работников социальной сферы нередко критикуют за формальный подход к своей работе, отсутствие ценностных основ работы. Поэтому необходимо у будущих бакалавров социальной работы формировать педагогическую культуру. Причем такая культура должна иметь специфику с учетом особенностей профессиональной деятельности специалистов в области социальной работы. Поэтому уместно обратиться к обзору работ, посвященных вопросу педагогической культуры, особенностей ее формирования и специфике деятельности бакалавров социальной работы.

О.Е. Костенко раскрывает педагогическую культуру как органическое единство культурной самостоятельности социального субъекта, а также его ценности (духовные и материальные) [6]. Отмечается, что такие ценности

выступают результатом культурного преобразования не только субъекта, но и действительности его окружающей.

Б. Шомирзоев рассматривает педагогическую культуру не в обобщенном плане, а применительно к деятельности педагога. Раскрывая ее как элемент часть общечеловеческой культуры, который объединяет историко-культурный педагогический опыт, а также выступает регулятором сферы педагогического взаимодействия [13]. Ученый подчеркивает, что общество выступает совокупным субъектом педагогической культуры. Оно определяет направления процессов социализации личности, взаимодействие учителя и родителей, деятельность педагогических сообществ. В дальнейших публикациях данный ученый развивает свои положения о педагогической культуре, подчеркивая, что в ее центре находится личность ученика. Очень интересной является описываемая Б. Шомирзоевым созидательная сущность педагогической культуры [14], которая отражается в разрешении различных педагогических и социальных противоречий. Они связаны с противоречиями взаимодействия педагога с детьми современной эпохи, их ценностями, способностями, процессами социализации. Это вынуждает учителя интегрировать традиционные подходы и творческий поиск, быть подвижным, динамичным.

Мы полностью согласны, что педагогическая деятельность должна учитывать современные социальные контексты: виртуальные технологии, социальное неблагополучие определенных категорий граждан, увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Большое количество публикаций, посвященных педагогической культуре, можно обнаружить у В.Л. Бенина. Если их обобщить, то можно сделать следующий вывод. Педагогическая культура зависит от жизненного опыта учителя, его мудрости и знаний. Она включает в себя педагогическую этику, эстетику, мастерство и философское мировоззрение [2; 3]. Примечательно, что автором допускается значимость не только рациональных составляющих в педагогической культуре, но и иррациональных, а точнее интуиции. Получается, что учителю полезно не только знать элементарные основы обучения, воспитания и развития современных школьников, но и уметь прислушиваться к собственному чутью, внутреннему подсказки (интуиции).

Таким образом, можно заключить, что педагогическая культура рассматривается как:

- а) часть общей культуры общества и личности;
- б) основывается на гуманистическом подходе и ценностных аспектах личности;
- в) способствует качественному взаимодействию педагога с учеником, его родителями и коллегами;
- г) включает в себя этические аспекты педагогической деятельности;
- д) способствует новому типу мышления (творческому, креативному);
- е) учитывает воздействие на детей современных социальных, технологических, экономических сфер.

Однако важно понимать, что педагогическая культура отличается у представителей различных профессий. Проанализируем область деятельности бакалавров социальной работы и научные работы, посвященные исследуемой теме. Изначально обратимся к ранее упомянуемому профессиональным стандартам, которые являются основополагающими запросами к современному бакалавру социальной работы. В таблице 1 в обобщенном плане обозначены направления деятельности будущих бакалавров социальной работы в зависимости от того, в каком аспекте они будут профессионально совершенствоваться.

Как видно из таблицы, у бакалавров социальной работы достаточно широкая область профессиональной

деятельности. Затрагивает она вопросы помощи детям, семьям и гражданам, а также социальным группам. Общеизвестно, что в большей степени бакалавр социальной работы осуществляет свою работу в области предупреждения или разрешения трудной жизненной ситуации граждан. Это говорит о том, что целесообразно осуществлять сопровождение бережно, осторожно, по принципу «Не навреди!». То есть педагогическая культура должна включать в себя глубокое понимание проблем людей и эффективных подходов оказания им помощи.

Таблица 1
Анализ профессиональных стандартов в области социальной работы

Специалист органа опеки и попечительства ...	Специалист по работе с семьей	Специалист по социальной работе
– предотвращение нарушений, – защита прав, интересов, гарантий детей, – надзор за деятельностью опекунов и попечителей [9].	– помощь разным типам семей, – выявление семейного неблагополучия, – разработка программы реабилитации, реинтеграции ребенка и семьи в социум, – изменение отношений между членами семьи, – улучшение социально-психологической обстановки в семье, – повышение родительской ответственности [10].	– оказание помощи гражданам, – помощь социальным группам, – предупреждение или преодоление трудной жизненной ситуации, – предоставление социальных услуг или мер социальной поддержки [11].

Также важно понимать не только характер испытываемых гражданами проблем, но и их возрастные и личностные особенности. Работая с детьми, нужно учитывать их возрастные характеристики (дошкольный, младший школьный или подростковый возраста) и советующие особенности этих периодов. Взаимодействуя со взрослыми, уместно принимать во внимание их личностные особенности. Они в старшем возрасте проявляются в большей мере, нежели возрастные. Хотя все эти аспекты взаимосвязаны. Итак, специфические особенности деятельности бакалавров социальной работы заключаются в:

- а) предупреждении развития негативных последствий воздействия на человека различных факторов;
- б) содействии гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;
- в) оказании социальной поддержки семьям;
- г) защите прав детей, оказавшихся без попечения родителей.

Эти особенности должны влиять на педагогическую культуру будущего бакалавра социальной работы. По сути, речь идет о педагогической поддержке граждан, находящейся в сложных социальных условиях.

Стоит отметить, что феномен педагогической культуры бакалавров социальной работы слабо исследован в трудах ученых. В большей степени говорится об их профессиональной культуре. Н.А. Бочарникова рассматривает профессиональную культуру бакалавра социальной работы в двух планах: внутреннем и внешнем [4]. В первом плане – как накопленный им социальный опыт, составная часть социальной работы, а также эмоционально-чувственное к ней отношение (внутренняя куль-

тура). Во втором плане – как индивидуальный стиль профессиональной деятельности, интегрирующий социальную-педагогический компонент и отношенческие вещи (внешняя профессиональная культура).

А.П. Поздняков, описывая профессиональную культуру специалиста социальной работы, выделяет два блока: профессионально-технологический и социально-нравственный. Первый образуют компетентность, опыт, мастерство специалиста социальной работы. А второй (социально-нравственный) включает в себя ценностные ориентации, волевые, нравственные, творческие качества специалиста, его отношение как к процессу, так и результату социальной работы, а также его субъектам и объектам.

Итак, педагогическая культура будущего бакалавра социальной работы интегрирует его общую культуру и профессиональную, она является элементом, составляющей таких культур. На основании обзора работ, посвященных педагогической культуре специалистов, особенностей деятельности будущего бакалавра социальной работы и изучения профессиональной культуры, можно сформулировать определение. Педагогическая культура будущего бакалавра социальной работы представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, включающее в себя целенаправленную мотивированную деятельность специалистов, ориентированную на оказание педагогической поддержки гражданам, испытывающим деструктивное влияние негативных факторов. Педагогическая культура включает в себя сочетание морально-нравственных и профессионально-педагогических качеств личности.

Следует подчеркнуть, что это сложное личностно-профессиональное образование, которое не формируется само по себе. Поэтому необходимо создать на этапе обучения в вузе определенную среду, способствующую формированию педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы. Иными словами, важно определить движущие силы такого формирования. Мы проанализировали ряд исследований, которые раскрывают характер образовательного процесса в вузе, ориентированного на развитие профессиональной культуры студентов социального профиля. Остановимся на двух, в наибольшей степени представляющих такие движущие силы.

Н.Е. Строгова описывает компоненты образовательного пространства педагогического университета, влияющие на формирование профессиональной культуры будущих бакалавров, но педагогического образования (таблица 2).

Н.Е. Строгова утверждает, что системообразующим компонентом образовательной системы вуза является погружение студентов в профессиональную культуру. Важно «запустить» для них процесс осмысливания ценностей, норм и образцов такой культуры [12]. Мы считаем, что данные выводы могут быть применимы и для определения движущих сил формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы. Интенсивное включение будущих бакалавров социальной работы в разнообразную жизнь вуза позволит им стать активными субъектами построения собственной жизненной и профессиональной карьеры. Это важно для осознания массы возможностей для формирования ценностных аспектов будущей трудовой деятельности.

А.П. Поздняков выделяет этапы формирования профессиональной культуры будущего специалиста социальной работы с 1 по 5 курс. В первые годы обучения осуществляется становление инвариантного блока культуры личности, ее общей культуры. На 1 и 2 курсе студенты осваивают социогуманитарный блок учебных дисциплин. На втором этапе происходит формирование профессиональной культуры. Студенты 2 и 3 курса изучают общепрофессиональный блок дисциплин. Это способствует

формированию профессиональной культуры, но без специализации. И, наконец, на третьем этапе (4-5 курс) формирование профессиональной культуры у будущего специалиста социальной работы определяется освоением специального блока предметов [8].

Таблица 2
Компоненты образовательного пространства, способствующие формированию профессиональной культуры бакалавров

№ п/п	Название компонента	Содержание компонента формирования профессиональной культуры бакалавра
1.	Информационный компонент	Предметные и общепрофессиональные дисциплины, учебные программы, планы и факультативные курсы. Акцент на вариативной части учебных планов, содержательном наполнении внеаудиторной деятельности.
2.	Деятельностный компонент	Организация аудиторной и внеаудиторной работы. Участие студентов в проектной, исследовательской, оздоровительной, творческой деятельности.
3.	Социальный компонент	Организация социальных отношений студентов в образовательной системе вуза. Выстраивание внутренних (обучающиеся, преподаватели, студенческие объединения) и внешних контактов.
4.	Событийный компонент	Совокупность событий в среде вуза (день открытых дверей, творческий отчет, вечер встречи выпускников, посвящение в первокурсники).
5	Поведенческий компонент	Единая траектория поведения, установившиеся нормы и правила поведения преподавателей и обучающихся, создающие благоприятной атмосферы, влияющей на рост профессиональной культуры студентов.
6	Эмоциональный компонент	Выстраивание отношений доверия, сотрудничества и эмпатии будущих бакалавров, что побуждает обучающихся чаще обращаться к личному опыту, осмысливать разные ситуации.
7	Материальный компонент	Имидж и дизайн образовательной организации, государственная символика и собственные символы вуза. Информационные стенды структурных подразделений, технические средства (Интернет, видео- и аудиоматериалы и пр.).
8	Здоровьесберегающий компонент	Оптимальное составление расписания, учет физиологических возможностей студентов, активное включение студентов в оздоровительную деятельность.

Мы согласны, что формирование профессиональной культуры будущего бакалавра социальной работ это поэтапный процесс, основным потенциалом которого выступают учебные дисциплины. Эти аспекты применимы и к формированию педагогической культуры у студентов по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа (уровень бакалавриата)».

Однако важно определить движущие силы такого формирования. Под движущими силами развития понимается определенный механизм, выстроенный на внутренних противоречиях личности. Эти противоречия возникают под влиянием меняющихся социальных условий и ориентируют человека на новые способы поведения. Основное противоречие связано с возникающими новыми потребностями и средствами их удовлетворения, которыми владеет человек

[1]. В условиях определения движущих сил воспитания рассматриваются возможностями педагога для удовлетворения потребности развития личности. Его задачей выступает инициация активности самого обучающегося регулирующей деятельностью педагога [5].

На основании выше изложенного, в качестве движущих сил формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы мы рассматриваем процесс выстраивания особой среды в вузе. В данной среде ведущую роль играет активизация потенциала различных учебных дисциплин социогуманитарных, общепрофессиональных и специализированных. При этом целесообразно задействовать не только учебный процесс, но и всю культурную среду вуза. Включение студентов в активную спортивную, творческую, коммуникативную, досуговую, событийную деятельность будет способствовать эффективному процессу формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы.

При этом особое внимание уделяется процессу коммуникации между преподавателем и студентами, между самими обучающимися и их будущими работодателями, потребителями социальных услуг. Поэтому важную роль мы отводим и производственной практике, в которой будущие бакалавры осуществляют разного рода коммуникацию. В данных коммуникациях студенты осознают потребности граждан, влияние неблагоприятной социальной ситуации на них. Также это формирует понимание собственных возможностей и профессиональных дефицитов. По сути, это и порождает те противоречия, которые лежат в основе движущих сил развития личности и формирования необходимого профессионального качества. В данном случае педагогической культуры.

Итак, движущими силами формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы является наполненная событийными отношениями ценностно насыщенная и коммуникативно обогащенная среда современного вуза. Она должна учитывать запросы граждан и потенциальные возможности будущих бакалавров социальной работы, иницируя активную жизненную позицию студентов в развитии своей педагогической и общей культуры.

Таким образом, заключим, что профессиональная деятельность будущего бакалавра социальной работы связана с необходимостью использования педагогических подходов в работе с детьми, их родителями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Для этого необходимо бакалавру владеть педагогической культурой. Под данным феноменом мы понимаем сложное личностно-профессиональное образование, интегрирующее в себе целенаправленную мотивированную деятельность специалистов, ориентированную на оказание педагогической поддержки гражданам, испытывающим деструктивное влияние негативных факторов. Для развития такой культуры необходимо активизировать движущие силы среды вуза. В качестве таких движущих сил формирования педагогической культуры будущих бакалавров социальной работы является наполненная событийными отношениями ценностно насыщенная и коммуникативно обогащенная среда современного вуза. Такая среда должна быть ориентирована на формирование активной жизненной позиции студентов в развитии своей педагогической и общей культуры. Основанная цель такой деятельности – это оказание педагогической поддержки в дальнейшем гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.

2. Бенин В.Л. Культура. Образование. Толерантность. Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 192 с.

3. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2016. – 379 с.

4. Бочарникова Н. А. Формирование профессиональной культуры у бакалавров социальной работы // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2011. – № 6 (73). – С. 31-36.

5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М. : Academia, 2005. – 173 с.

6. Педагогическая культура: кол. моногр. / отв. ред. В.Л. Бенин, В.В. Власенко. – СПб.: Эйдос, 2012. – 730 с.

7. Поздняков А.П. Профессиональная культура специалиста социальной работы: структура и этапы ее развития в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 7 (51). – С. 199-204.

8. Профессиональный стандарт «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних» // Приказ Минтруда России от 18 ноября 2013 г. № 680н; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.006.pdf> (дата обращения: 06.12.2019).

9. Профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей» // Приказ Минтруда России от 18 ноября 2013 г. № 683н; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.009.pdf> (дата обращения: 08.12.2019).

10. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» [Электронный ресурс] // Приказ Минтруда России от 22.10.2013 N 571н; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.001.pdf> (дата обращения: 12.12.2019).

11. Костенко О.Е. Понятие педагогической культуры // Вестник Омского университета. – 2000. – №3. – С.117-120.

12. Строгова Н.Е. Влияние образовательного пространства университета на формирование профессиональной культуры будущих бакалавров педагогического образования // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1(68). – С. 187-189.

13. Шомирзоев Б. Инновационная направленность и педагогическая культура современного учителя // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2010. – № 4 (24). – С.91-99.

14. Шомирзоев Б.М., Хасанов Д.Р. Формирование культуры учителя в условиях развития инновационных технологий // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 21-23.

The driving forces behind the formation of a pedagogical culture for future bachelors of social work

Ibragimov Yu.M., Gantemirova Z.E.

Chechen State University

The article reveals the issue of formation of pedagogical culture among students (future bachelors of social work). The necessity of perfection of professional competences of students in this part is proved on the basis of the analysis of modern normative documents in the field of education. The review of scientific researches in the aspect of definition of pedagogical culture, professional culture is conducted. The specifics of professional activity of bachelors of social work based on the analysis of the content of professional standards in the field of social sphere are revealed. The author's definition of the concept of pedagogical culture of future bachelors of social work is presented. The formation features of professional culture of bachelors in the university are investigated. Characteristics of the driving forces of personality development are revealed. Driving forces of formation of pedagogical culture of the future bachelors of social work are revealed.

Keywords: students, pedagogical culture, future bachelors of social work, driving forces, professional standard.

References

1. Bezrukova V.S. Fundamentals of spiritual culture (encyclopedic dictionary of a teacher). - Yekaterinburg: Business Book, 2000. - 937 p.
2. Benin V.L. The culture. Education. Tolerance. Ufa: Publishing House of BSPU, 2011. -- 192 p.
3. Benin V.L. Pedagogical culturology: course of lectures. 2nd ed., Erased. M.: FLINT, 2016. -- 379 p.
4. Bocharnikova N. A. Formation of a professional culture among bachelors of social work // Bulletin of the Trans-Baikal State University. - 2011. - No. 6 (73). - S. 31-36.
5. Kodzhaspirova G.M. Pedagogical Dictionary: for students of higher. and wednesday ped textbook. institutions / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. - 2nd ed., Erased. - M.: Academia, 2005. -- 173 p.
6. Pedagogical culture: count. monograph / holes ed. V.L. Benin, V.V. Vlasenko. - St. Petersburg: Eidos, 2012. -- 730 p.
7. Pozdnyakov A.P. Professional culture of a specialist in social work: structure and stages of its development at a university // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. - 2007. - No. 7 (51). - S. 199-204.
8. Professional standard "Specialist of the guardianship and guardianship authority for minors" // Order of the Ministry of Labor of Russia of November 18, 2013 No. 680n; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.006.pdf> (accessed December 6, 2019).
9. Professional standard "Specialist in work with the family" // Order of the Ministry of Labor of Russia of November 18, 2013 No. 683n; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.009.pdf> (accessed December 12, 2019).
10. Professional standard "Specialist in social work" [Electronic resource] // Order of the Ministry of Labor of Russia of 10.22.2013 N 571n; URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.001.pdf> (accessed 12.12.2019).
11. Kostenko O.E. The concept of pedagogical culture // Bulletin of the Omsk University. - 2000. - No. 3. - S.117-120.
12. Strogova N.E. The influence of the educational space of the university on the formation of the professional culture of future bachelors of teacher education // World of Science, Culture, Education. - 2018. -- No. 1 (68). - S. 187-189.
13. Shomirzoev B. Innovation orientation and pedagogical culture of a modern teacher // Uchenye Zapiski Khujand State University named after Academician B. Gafurov. Humanitarian sciences. - 2010. - No. 4 (24). - S. 91-99.
14. Shomirzoev B.M., Khasanov D.R. The formation of the teacher's culture in the conditions of development of innovative technologies // Science and School. - 2014. - No. 2. - S. 21-23.

Инновационная деятельность педагога технологии в ходе формирования профессиональных компетенций магистра

Ибрагимов Таир Шукриевич,

кандидат педагогических наук, доцент, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», tair.ibragimov.70@mail.ru

Проблематика повышения качества обучения, определяемого двухуровневой системой образования, неразрывно связана с формированием профессиональных компетенций магистра. Использование в ходе совершенствования данных компетенций системной методологии, основанной на подходах анализа, синтеза проектных решений, обуславливающих успешность учета способностей, индивидуальных возможностей и личностных свойств и т.п., определяют разработку инновационных аспектов деятельности преподавателя, процессуального, инструментального, ценностно-ориентированного, методологического, компетентностного компонентов в ходе формирования профессиональных компетенций магистров, а также обуславливают разработку новых технологических решений. В статье раскрываются основные аспекты инновационной деятельности педагога в контексте технологии формирования профессиональных компетенций магистра. Автор рассматривает решение данной проблемы на материале фундаментальных дисциплин для студентов различных языковых групп. Инновационные технологии, предлагаемые автором, определяют широкое использование проектной деятельности на основе многоуровневых электронных образовательных ресурсов, имеющих лексикографическую языковую поддержку.

Ключевые слова: магистратура, профессиональные компетенции, инновационная деятельность педагога, технологии, многоуровневые электронные образовательные ресурсы.

Периодичность формирования новых областей на рынке профессий представлена примерными 5-ти – 8-ми летними циклами. В эти же периоды устаревают и ранее считающиеся новыми аналоги профессиональных областей деятельности. Такая ситуация говорит о том, что квалификационная модель профессиональной подготовки специалиста также утрачивает актуальность.

Современная модель и технологии подготовки одновременно обогащаются новыми компетенциями, востребованными в соответствии с возникающими изменениями в областях профессиональной деятельности, что, соответственно, оказывает определяющее влияние на технологии формирования профессиональных компетенций [1; 4].

В настоящее время основу формирования профессиональных компетенций магистров составляют инновационные технологии, ориентированные на эффективный учет всех компонентов учебной деятельности: компонент социальной адаптации студентов на этапе начальной профессиональной подготовки, компонент языковой и социокультурной адаптации (который является важным для многих студентов, нуждающихся в лексикографической поддержке образовательных ресурсов), компонент обучения, связанный с учетом личностных индивидуальных особенностей студентов, требующий уникального подхода с целью сохранения и совершенствования мотивации к обучению и формированию ценностно-смысловых аспектов обучения и др. [2; 7].

Таким образом, инновационные технологии формирования профессиональных компетенций магистров позволяют осуществлять регулирование процесса обучения, направляя его на достижение необходимых целей. Инновационная деятельность преподавателя, тем не менее, не предполагает просто обычного приспособления магистра к образовательной среде, а выступает эффективным способом трансформации «готовых шаблонов» в технологическо-методологический инструментарий, позволяющий увеличивать интеллектуальный и ресурсный личностный потенциал как педагога, так и магистра, в связи с чем инновации становятся неотъемлемой частью оптимизации образовательного процесса в широком диапазоне: от конкретного образовательного учреждения до преподаваемой дисциплины.

Так, например, многие одаренные студенты нуждаются во внедряемых инновациях достаточно остро: это, как правило, те обучающиеся, которые имеют высокий уровень сформированности познавательной активности и собственный уникальный взгляд на многие происходящие процессы, экстраполируемые на область профессиональной деятельности. От качества обучения таковых студентов зависит в будущем развитие именно той профессиональной области деятельности, в пользу которой совершается выбор данным студентами. В связи с этим, преподавателю необходимо подходить к процессу обучения с высокой степенью творческого отношения, чтобы обеспечить данным студентам максимально комфортный уровень адаптации, в рамках которой отношение к учебной деятельности обучающихся поступательно прогрессирующим. Это прежде всего становится актуальным

для базовых дисциплин, которые являются обязательными для изучения, и для которых реализация инновационного компонента является, как правило, достаточно затруднительной в силу своей изначальной фундаментальности.

К таким дисциплинам можно отнести такие как физика, математика, начертательная геометрия и графика и др. Элементы инновации в рамках реализации данных дисциплин могут быть привнесены в большинстве случаев только в контексте технологии их преподавания. Такими инновациями может стать разработка образовательного ресурса с лексикографической поддержкой для студентов, представленных в образовательном учреждении различными национальными группами, что обеспечивает одновременную социокультурную, языковую адаптацию и для каждой группы студентов облегчает изучение данной учебной дисциплины, благодаря лексикографической поддержке на национальном языке (хотя бы основных терминологических концептов).

Примером таких образовательных ресурсов могут служить дидактические материалы по курсу «Начертательная геометрия и графика» для студентов, окончивших национальные школы с базовым (выше) уровнем знания языка (например, украинского и крымско-татарского как национальных языков и русского как языка межнационального общения).

Например,

«**Вектор** (лат. *vektor* – ташыгъан) – сонъунда окънен косьтерильген, муайен ёнелиши мевджут олгъан догъру сызыкънынъ кесиги.

Вектор – (лат. *vektor* тот, что несет) – отрезок прямой, имеющий определенное направление (направленный отрезок), которое указывается стрелкой на его конце.

Вектор – (від. лат. *vektor* той, що несе) – відрізок прямої, що має певний напрям (направлений відрізок), який вказується стрілкою на його кінці.

Далее, Токъундыжы сызыкъ – къапалы къыйыш сызыкънен ялынъыз бир умумий нокътасы мевджут олгъан догъру сызыкъ» [3].

Следующим уровнем повышения эффективности обучения по данной дисциплине в рамках внедрения инноваций стала графическая поддержка образовательного ресурса и его разработка на основе многоуровневого задачного подхода [5; 6].

Такое сопровождение учебной деятельности, реализованное в контексте e-learning и m-learning с возможностью осуществления проектной деятельности студентами, окончивших общеобразовательные школы на нерусском языке (на основе лексикографической и анимационной поддержки, что обусловило эффективность восприятия учебного материала и оперирования учебной информацией), позволило осуществлять построение такой образовательной траектории студентов, которая отражает способности и возможности каждого и их готовность проектировать учебную деятельность индивидуально, в группе, коллективно.

Так, образовательный ресурс, становясь мобильным, многоуровневым и имеющим лексикографическую языковую поддержку, позволяет студентам осуществлять инновационную проектную деятельность при решении сложных задач, которые являясь совокупностью небольших разного уровня сложности подзадач, составляют основу самостоятельной дифференциации, ориентированной на уровень знаний студентов, знание языков, учет интеллектуальных способностей, а также возможностей самоорганизации в процессе учебной деятельности.

Так, например, при использовании многоуровневого мобильного образовательного ресурса может быть осуществлено языковое взаимодействие в процессе органи-

зуемой проектной деятельности. Информационно-коммуникационная и телекоммуникационная поддержка образовательного ресурса позволяет взаимодействовать студентам с разных мобильных устройств, в разное время и любом месте. Это обеспечивает доступность как в отношении образовательного ресурса, так и в отношении педагога, который может сопровождать и направлять деятельность студентов в удобное для них время, т.е. всегда быть доступным обучающимся, осуществляя педагогическую поддержку и регулируя образовательный маршрут (Рис. 1).



Рис. 1 Реализация проектного метода как инновационного технологического в рамках взаимодействия студентов разных языковых групп на основе многоуровневого электронного образовательного ресурса

Помимо этого, в процессе подобных инноваций может осуществляться и языковая поддержка сотрудничающих студентов, если они имеют различную национальную языковую принадлежность. Функционирование электронного дидактического пособия на основе реализации сетевой коммуникации позволяет организовывать общение субъектов образовательного процесса наиболее эффективно.

Необходимо отметить, что способность педагога к оперированию подобными технологиями обеспечивает интерес студентов как к предмету, так и к личности преподавателя, что позволяет им [студентам] успешно адаптироваться в инновационной образовательной среде, снижая барьер адаптации. Помимо этого, инновационные технологии и высокий уровень владения ими преподавателя расширяет совокупность формируемых компетенций в соответствии с современными реалиями, ориентирует магистрантов на неуклонное совершенствование профессиональных компетенций.

Литература

1. Барахчеева, Ю. С. Проектная деятельность как методологическая основа подготовки студентов по направлению «Инноватика» / Ю. С. Барахчеева // *NBI-technologies*. – 2014. – № 2. – С. 94-96.
2. Габбасова, Л. З. Инновационные технологии в образовательном процессе / Л. З. Габбасова // *Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф.* (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 61-63.
3. Ибрагимов, Т. Ш. О создании дидактических условий работы с первокурсником, окончившим общеобразовательную школу на нерусском языке [Электронный ресурс] / Т. Ш. Ибрагимов // *Проблемы инженерно-педагогической освіти*. – 2013. – № 40-41. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=6&*=m
4. Кайль, Я. Я. Современные педагогические технологии и инновационное образовательное пространство бизнес-ориентированной подготовки будущих педагогов / Я. Я. Кайль, В. В. Великанов, В. С. Епинина // *NBI-technologies*. – 2016. – № 1. – С. 6-13.
5. Камянецкий, С. Ю. Задачный подход при обучении разделу «Логика» школьного курса информатики в условиях использования мобильных информационных си-

стем / С. Ю. Камянецкий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2018. – № 4. – С. 382-387.

6. Прохорова, М. П. Задачный подход при реализации технологии кейс-обучения / М. П. Прохорова, О. И. Ваганова, А. Д. Чихутова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 7 (33). – С. 130-134.

7. Сербиновская, Н. В. Подготовка магистров: модель и технология формирования компетенций (часть 1) / Н. В. Сербиновская, Б. Ю. Сербиновский, А. А. Сербиновская // Вестник науки и образования Северо-Запада России. – 2016. – № 1. – С. 111-120.

Teacher innovative activity technologies during the formation of professional competences of the master Ibragimov T.Sh.

Crimean Engineering and Pedagogical University

The issue of improving the quality of education, determined by a two-level education system, is inextricably linked with the formation of professional competencies of the master. The use of a systematic methodology during the improvement of these competencies based on the approaches of analysis, synthesis of design decisions that determine the success of accounting for abilities, individual capabilities and personal characteristics, etc., predetermine the development of innovative aspects of the teacher's activity, process, instrumental, value-oriented, methodological, competency components during the formation of professional competencies of masters, and also determine the development of new x technology solutions. The article reveals the main aspects of the teacher's innovative activity in the context of the technology for the formation of professional competencies of the master. The author considers the solution of this problem on the material of fundamental disciplines for students of various language groups. The innovative technologies proposed by the author predetermine the widespread use of project activities on the basis of multi-level electronic educational resources that have lexicographic language support.

Key words: magistracy, professional competencies, innovative activities of the teacher, technology, multi-level electronic educational resources.

References

1. Barakhcheeva, Yu. S. Project activity as a methodological basis for preparing students in the direction of "Innovation" / Yu. S. Barakhcheeva // NBI-technologies. - 2014. - No. 2. - S. 94-96.
2. Gabbasova, LZ Innovative technologies in the educational process / L. Z. Gabbasova // Innovative pedagogical technologies: materials of the V Intern. scientific conf. (Kazan, October 2016). - Kazan: Buk, 2016. -- S. 61-63.
3. Ibragimov, T. Sh. On the creation of didactic conditions for working with a freshman who graduated from a secondary school in a non-Russian language [Electronic resource] / T. Sh. Ibragimov // Problems of Engineering-Pedagogical Education. - 2013. - No. 40-41. - Access mode: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=6&*=-m
4. Kayl, Ya. Ya. Modern pedagogical technologies and innovative educational space for business-oriented training of future teachers / Ya. Ya. Kayl, V.V. Velikanov, V.S. Epinina // NBI-technologies. - 2016. - No. 1. - S. 6-13.
5. Kamyanetsky, S. Yu. A problematic approach to teaching the "Logic" section of a computer science school course using mobile information systems / S. Yu. Kamyanetsky // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education. - 2018. - No. 4. - S. 382-387.
6. Prokhorova, M. P. A problematic approach to the implementation of case-study technology / M. P. Prokhorova, O. I. Vaganova, A. D. Chikhutova // Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement. - 2018. -- No. 7 (33). - S. 130-134.
7. Serbinovskaya, N.V. Training of Masters: a model and technology for the formation of competencies (part 1) / N.V. Serbinovskaya, B. Yu. Serbinovsky, A. A. Serbinovskaya // Bulletin of Science and Education of the North-West of Russia. - 2016. - No. 1. - S. 111-120.

Методическая подготовка учителей биологии в педагогическом вузе как объект педагогических исследований

Разаханова Венера Пирмагомедовна

кандидат биологических наук, заведующая научно-исследовательской лабораторией «Инновационные образовательные технологии», Дагестанский Государственный педагогический университет, nots-not.dgpu@mail.ru

В статье рассматривается понимание сути методической подготовки учителя биологии в педагогическом вузе как объекта педагогических исследований. Точки зрения различных авторов на понимание понятия «методическая подготовка студентов» сильно расходятся. Это связано с возникшим противоречием между «знаниевым» подходом к структурированию содержания учебных дисциплин методического цикла и заявленными целями методической подготовки студентов как целями формирования профессиональных компетенций учителя биологии.

Методическая подготовка студентов направлена на раскрытие сущности педагогической деятельности в области биологического образования школьников. Автором выявлены особенности развития понятия методическая подготовка в русле тенденций высшего педагогического образования. При этом указывается на то, что некоторые исследователи проблем профессионально-методической подготовки слишком узко рассматривают методическую подготовку студентов в педагогическом вузе, характеризуя ее как «совокупность общих и специальных компетенций, обеспечивающих успешную работу по определенной специальности». В то же время ряд авторов справедливо отмечают, что методическая подготовка - это подсистема целостной структуры подготовки бакалавров и магистров в системе высшего биологического образования.

Таким образом исследование позволило нам сделать вывод о том, что понятие подготовки студентов-биологов на современном этапе должно включать различные аспекты профессиональной подготовки, так как к ней предъявляются принципиально новые требования.

Ключевые слова: педагогический вуз, система методической подготовки, профессиональная подготовка, педагогические исследования.

Современная социокультурная ситуация, ее влияние на образовательный процесс в школе определили новые требования к методической подготовке учителей-предметников, в том числе учителей биологии. Эти требования заключаются в необходимости пересмотра содержания методической подготовки учителей биологии с учетом характеристик современного образовательного процесса [2] и его нелинейного построения в общеобразовательной школе [2]. Начальный этап профессионального становления учителя происходит в процессе методической подготовки студентов в вузе.

Понимание сути методической подготовки учителя биологии в педагогическом вузе исследователями проблем профессиональной подготовки студентов сильно различается. Так, например, Л.Н. Орлова считает, что «структурными компонентами системы методической подготовки учителей биологии являются цель, средства, технологии и результаты функционирования» [11]. Она определяет методическую подготовку студентов как основную часть профессиональной подготовки учителя биологии в педвузе, «состоящую в целенаправленном обучении студентов эффективным способом трансляции учебного биологического материала» [11]. Трудно согласиться с последним утверждением автора, поскольку в этом случае все цели методической подготовки сводятся к одной - «...обучению студентов эффективным способом трансляции учебного биологического материала». Всю систему методической подготовки Орлова Л.Н. сводит к единственной учебной дисциплине «Методика преподавания биологии», что сегодня не соответствует требованиям Государственного стандарта.

Не считаем возможным согласиться с тем, как характеризует методическую подготовку учителей биологии в педагогическом вузе Л.И. Булавинцева: «Система методической подготовки включает учебно-методический комплекс, технологию обучения, рейтинговую систему оценивания. Содержанием методической подготовки является методология проектирования образовательной среды, создающей условия для обретения мировоззрения» [4]

При исследовании проблем методической подготовки (на примере учителей географии) С.Н. Позняк отмечает ее влияние на качество школьного образования, но не раскрывает сущности методической подготовки, называя ее как «специально организованное профессиональное обучение». [15]

Слишком узко рассматривают методическую подготовку студентов в педагогическом вузе Н.В. Зеленко и В.И. Земцова, характеризуя ее как «совокупность общих и специальных компетенций, обеспечивающих успешную работу по определенной специальности» [7,8].

Вместе с этим Н.О. Верещагина справедливо подчеркивает: «Методическая подготовка является важной ча-

стью профессиональной подготовки бакалавров и магистров в области географического образования и рассматривается как система, включающая цель, содержание, методы и педагогические технологии, средства и формы организации обучения студентов, соответствующая уровневой структуре основной образовательной программы направления подготовки» [5].

Исследователь проблем профессионально-методической подготовки учителя химии в вузе П.Д. Васильева расширенно трактует понятие «профессионально-методическая подготовка учителя химии», называя ее социальной системой, и подчеркивает, что это «исключительно сложная, открытая, не линейно развивающаяся социальная система, характеризующаяся целью, иерархической и многокомпонентной структурой, стохастичностью, способностью к самоуправлению и самоорганизации» [2].

Как особую педагогическую систему методическую подготовку студентов-биологов в педагогическом вузе рассматривают И.Ю. Азизова, Н.Д. Андреева, [1,2]. Они отмечают, что методическая подготовка - это подсистема целостной структуры подготовки бакалавров и магистров в системе высшего биологического образования.

Содержание методической подготовки учителей биологии как объект исследования привлекало внимание многих ученых XX века.

Например, профессор Л.Ф. Кейран утверждал, что в методике преподавания любого предмета на основе системного подхода следует рассматривать каждую ее составную часть как функциональный компонент более сложной системы [11].

О значении новейших достижений педагогической науки и передового педагогического опыта в содержании методической подготовки для повышения эффективности и соответствия требованиям школы говорил Д.И. Трайтак. По его мнению, методическую подготовку учителей следует начинать с формирования у студентов отношения к педагогической профессии. В связи с этим Д.И. Трайтак дал обоснование и разработал специальную программу в рамках цикла методических дисциплин, которая ориентировала деятельность студентов на самостоятельную работу по изучению базовых задач педагогики, психологии и методики преподавания биологии. [19].

В 1990-х годах, когда методическая подготовка была ограничена рамками одного предмета «Методика преподавания биологии».

В связи с этим Н.Д. Андреева писала: «К подготовке специалиста в области образования в настоящее время предъявляются принципиально новые требования: активное формирование научного мировоззрения на основе целостной научной картины мира, наиболее полное раскрытие способностей студентов, развитие культурных потребностей личности, потребностей в самообразовании и самовоспитании, воспитание важнейших профессионально значимых качеств личности, развитие творческой индивидуальности учителя в связи с усилением полифункционального характера деятельности учителя, усиление внимания к экологическому образованию студентов и их подготовке к осуществлению экологического образования школьников» [2].

Понимание методической подготовки студентов как педагогической системы встречаем у И.Ю. Азизовой Н.Д. Андреевой, Н.В. Зеленко, В.И. Земцовой, Е.Г. Митиной и др. [1,2,7,8, 12]. Система методической подготовки студентов-биологов как подсистема подготовки бакалавров и магистров биологического образования в системе многоуровневого высшего педагогического образования охарактеризована в трудах И.Ю. Азизовой, Н.Д. Андреевой. [1]

Содержание методической подготовки студентов-биологов с течением времени обновлялось с учетом изменения образовательной практики и в соответствии с компетентностным подходом. «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» перенаправили фокус оценки результата образования. На смену понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» приходят понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся особенно активизировались после публикации в 2001 году, в которых был зафиксирован компетентностный подход в образовании [9].

Компетентностный подход послужил основой исследования проблем методической подготовки студентов в педагогическом вузе многих ученых (5).

В исследованиях других авторов было доказано, что роль компетентностного подхода, внедренного в образовательный процесс, проявляется в том, что обучающиеся усваивают не готовые предложенные им знания, а самостоятельно выявляют источники их происхождения [17,18].

На основе деятельностного подхода проведено исследование И.Г. Дикаревой. В нем она дает обоснование информационной деятельности как составной части содержания и процесса методической подготовки студентов-биологов в педагогическом вузе [6] Автором уточнено содержание понятия «информационная деятельность учителя биологии» в контексте методической подготовки студентов в педагогическом вузе и определена структура информационной деятельности, при этом выделены группы компонентов (технологические, общепрофессиональные, специальные). И.Г. Дикаревой удалось подробно описать состав группы специальных (частно-методических) компонентов и установить их характеристику. Кроме этого, в рамках названного исследования были сформулированы методические условия формирования информационных умений студентов-биологов; выделены уровни сформированности информационных умений: репродуктивный (начальный), адаптивный (средний), творческий (продвинутый), установлены виды деятельности, характерные для каждого уровня. Исследования И.Г. Дикаревой позволили также выявить формы, методы и средства обучения, обеспечивающие успешное выполнение информационной деятельности в процессе обучения биологии.

Обновление содержания, форм, методов и средств методической подготовки учителей биологии за последние десятилетия стало возможным благодаря докторскому исследованию Е.Г. Митиной, осуществленному с позиций средового подхода [12]. Это позволило Е.Г. Митиной обосновать значимость средового подхода к развитию системы методической подготовки студентов, заключающейся в том, что «в вузе создаются условия для расширения границ целостного знания студентов об образовательной среде как о педагогическом феномене; преодолевается изолированность процесса и статичность системы подготовки педагога; создаются условия для становления компетенций будущего педагога как организатора и генератора образовательной среды».

В своем исследовании Е.Г. Митина представила средовой подход к развитию системы методической подготовки педагога-биолога как «средство освоения студентами профессионального пространства и расширения его границ; способ интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в процессе подготовки специалиста в области биологического образования; фактор преодоления сложностей вхождения молодого педагога в профессиональную деятельность».

Несколько ранее исследования Е.Г. Митиной методическая подготовка студентов-биологов как объект была исследована в зависимости от связей между элементами среды, в качестве которых, чаще всего, выступали педагогический вуз и общеобразовательные школы как площадки для методической подготовки студентов [10, 13].

Система методической подготовки студентов-биологов обоснована и разработана на основе гуманитарно-технологического подхода и реализована в педагогическом вузе с помощью стратегии субъектно-рефлексивного обучения И.Ю. Азизовой [1]. При разработке системы методической подготовки студентов-биологов в педагогическом вузе И.Ю. Азизова руководствовалась условиями развития педагогических систем, предложенными С.В. Ражевой [16]: «педагогическая система должна быть открытой для взаимодействия и взаимообмена информацией и «энергией» с окружающей средой; должна содержать активное, энергетическое начало, характеризующееся проявлением инициативы у участников педагогического процесса, стремлением к самосовершенствованию, самореализации, повышению эффективности педагогического процесса; должна обладать свободой выбора, заключающейся в способности определять пути развития без осуществления давления, нажимов извне; должна иметь реальный «энергетический» выход, т.е. реализацию выдвигаемых инициатив с доведением результатов до положительных с получением эмоциональной удовлетворенности от учебной и практической деятельности; может развиваться только в системе диалогического взаимодействия на различных уровнях; должна быть сориентирована на цели саморазвития, развития личности студентов, формирование ценностных ориентиров и др.».

Концепция образования педагога, в основе которой лежит личностная парадигма, объединяющая принципиальные характеристики стратегии развития педагогического образования, его содержания, технологий и эффективной системы управления, была разработана В.А. Болотовым [3]. Новое качество подготовки выпускников и специфику системы педагогического образования автор связывает с переходом от знаниевой к личностной парадигме педагогической деятельности: «Педагогическое образование правомерно рассматривать как рефлексивный процесс, в котором будущий профессионал должен овладеть процессом своего образования как своей будущей профессией» [3].

Итак, проведенный анализ исследований позволил нам сделать вывод о том, что методическая подготовка студентов-биологов как объект педагогических исследований должна включать различные аспекты системы профессиональной подготовки, так как на современном этапе к ней предъявляются принципиально новые требования. К таким аспектам относятся средовой подход, деятельностный подход, компетентностный подход и ряд других. Данные положения, одновременно выступающие условиями развития педагогических систем, важны для предмета нашего исследования: методологические и теоретические основы формирования содержания методической подготовки студентов-биологов в современном педагогическом вузе.

Литература

1. Азизова И.Ю. Система методической подготовки студентов-биологов в условиях гуманитаризации и технологизации высшего педагогического образования: Монография / И.Ю. Азизова. – СПб.: Изд-во «Свое издательство», 2015. – 149 с.

2. Андреева Н.Д. Система эколого-педагогического образования студентов-биологов в педагогическом вузе:

дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Наталья Дмитриевна Андреева. – СПб, 2000. – 326 с.

3. Болотов В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 47 с.

4. Булавинцева Л.И.

5. Верещагина Н.О. [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В Верещагина Н.О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.О. Верещагина – Санкт-Петербург, 2012. – 46 с. – Режим доступа: <http://sigla.rsl.ru>.

6. Дикарева И.Г. Информационная деятельность как компонент содержания и процесса методической подготовки студентов-биологов в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дикарева И.Г. – СПб., 2014.

7. Зеленко Н.В. Методическая подготовка учителя технологии: (интегративный подход) // Высшее образование в России. – 2006 – № 4. – С. 132–134.

8. Земцова В.И. Система методической подготовки учителя: структура и содержание // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 2–7.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

10. Кабаян Н.В., Шорова Ж.И., Тхакушинова А.Т. Гуманитарные технологии в биологическом и экологическом образовании: сборник материалов VII международного методологического семинара (Санкт-Петербург, 20–22 ноября 2007 г.). – СПб., 2007. – Вып. 6. – С. 99–101.

11. Кейран Л.Ф. Теоретические основы структуры и содержания методики обучения биологии в средней школе 13.00.02 – методика преподавания биологии / Л.Ф. Кейран / Дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук в форме доклада. – Л., 1987. – 35 с.

12. Митина Е.Г. Эколого-образовательная среда региона как фактор развития системы методической подготовки / дис. на соискание докт. пед. наук: Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (биология, уровень профессионального образования. – СПб., – 2014.

13. Никитина Л.А. Взаимодействие вуза и школы в организации педагогической практики – условие формирования исследовательской компетентности в методической подготовке будущего педагога // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358 (май). – С. 174–178.

14. Орлова Л.Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. – Омск, 2005. – 382 с.

15. Позняк С.Н. Проектирование содержания методической подготовки учителя географии в контексте требований компетентностного подхода. – [Электронный ресурс] / С.Н. Позняк // Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 60–67. – Режим доступа: journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2009/ped_3_2009_7.pdf.

16. Ражева С.В. Взаимодействие субъектов развивающейся педагогической системы // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2009. – 412 с.

17. Сидорова Е.В. Развитие информационной компетентности учителя как условие эффективного решения профессиональных задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Сидорова. – СПб., 2006. – 166 с.

18. Ситникова, Л.Д. Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов на основе контекстного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ситникова Людмила Дмитриевна. – Тула, 2010. – 187 с.]

19. Трайтак Д.И. Проблемы методики обучения биологии: труды действительных членов Международной академии наук педагогического образования / Д.И. Трайтак. – М.: Мнемозина, 2002. – 304 с

Methodological training of biology teachers in pedagogical university as an object of pedagogical research

Razakhanova V.P.

Dagestan State Pedagogical University

The article sees into the understanding of the essence of methodological training of a biology teacher in a pedagogical university as an object of pedagogical research. The points of view of various authors on the understanding of the concept of "methodological training of students" differ widely. This is due to the contradiction that has arisen between the "knowledge" approach to structuring the content of educational disciplines of the methodological cycle and the stated goals of the methodological training of students as the goals of forming professional competencies of a biology teacher.

The methodological preparation of students is aimed at revealing the essence of pedagogical activity in the field of biological education of schoolchildren. The author brings out the features of the development of the concept of methodological training in line with the trends of higher pedagogical education. At the same time, it is pointed out that some researchers of the problems of professional and methodological training too narrowly consider the methodological training of students in a pedagogical university, describing it as "a combination of general and special competencies that ensure successful work in a particular specialty." At the same time, a number of authors rightly note that methodological training is a subsystem of the holistic structure of the preparation of bachelors and masters in the system of higher biological education.

Thus, the study allowed us to conclude that the concept of training biology students at the present stage should include various aspects of professional training, since fundamentally new requirements are imposed on it.

Key words: pedagogical university, system of methodological training, professional training, pedagogical research.

References

1. Azizova I.Yu. The system of methodological training of biology students in the conditions of humanization and technologization of higher pedagogical education: Monograph / I.Yu. Azizova. - SPb. : Publishing house "Own publishing house", 2015. - 149 p.
2. Andreeva N.D. The system of environmental and pedagogical education of biology students at a pedagogical university: dis. ... dr ped. Sciences: 13.00.08 / Natalya Dmitrievna Andreeva. - St. Petersburg, 2000. -- 326 s.
3. Bolotov V.A. Theory and practice of reforming teacher education in Russia in the context of social change: author. dis ... dr ped. sciences. - SPb., 2001. - 47 p.
4. Bulavintseva L.I.

5. Vereshchagin N.O. [Electronic resource]: author. dis. ... dr ped. Sciences: 13.00.02 / V Vereshchagina N.O. Methodical preparation of bachelors and masters in the field of geographical education [Electronic resource]: author. dis. ... dr ped. Sciences: 13.00.02 / N.O. Vereshchagin - St. Petersburg, 2012. -- 46 p. - Access mode: <http://sigla.rsl.ru>.
6. Dikareva I.G. Information activity as a component of the content and process of methodological training of biology students at a pedagogical university: dis. Cand. ped Sciences: 13.00.02 / Dikareva I.G. - SPb., 2014. -- 233 p.
7. Zelenko N.V. Methodological training of a technology teacher: (integrative approach) // Higher education in Russia. - 2006 - No. 4. - S. 132–134.
8. Zemtsova V.I. The system of teacher training: structure and content // Science and School. - 2002. - No. 3. - S. 2–7.
9. Winter I.A. Key competencies as an effective and targeted basis of the competency-based approach in education. Author's version / I.A. Winter. - M. : Research Center for the Problems of Quality of Training of Specialists, 2004. - 40 p.
10. Kabayan N.V., Shorova Zh.I., Tkachukhina A.T. Humanitarian Technologies in Biological and Environmental Education: Proceedings of the VII International Methodological Seminar (St. Petersburg, November 20–22, 2007). - SPb., 2007. - Issue. 6. - S. 99–101.
11. Keiran L.F. Theoretical foundations of the structure and content of the biology teaching methodology in high school 13.00.02 - biology teaching methodology / L.F. Keiran / Dis. for the degree of doctor of pedagogical sciences in the form of a report. - L., 1987. - 35 p.
12. Mitina E.G. Ecological and educational environment of the region as a factor in the development of the methodological training system / dis. for a doctorate. ped Sciences: Specialty: 13.00.02 - Theory and methods of training and education (biology, level of professional education. - SPb., - 2014.
13. Nikitina L.A. The interaction of a university and a school in the organization of pedagogical practice is a condition for the formation of research competence in the methodological preparation of a future teacher // Tomsk State University Bulletin. - 2012. - No. 358 (May). - S. 174-178.
14. Orlova L.N. The system of methodological training of biology teachers in a pedagogical university: dis. ... dr ped. sciences. - Omsk, 2005. -- 382 s.
15. Poznyak S.N. Designing the content of the methodological training of a geography teacher in the context of the requirements of a competency-based approach. - [Electronic resource] / S.N. Poznyak // Pedagogical education. - 2009. - No. 3. - S. 60–67. - Access mode: journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2009/ped_3_2009_7.pdf.
16. Razheva S.V. Interaction of subjects of a developing pedagogical system // Pedagogical education: modern problems, concepts, theories and practice: Sat. scientific Art. / under total. ed. I.I. Falcon. - SPb. : Establishment of RAO IPO, 2009. - 412 p.
17. Sidorova E.V. The development of information competence of teachers as a condition for the effective solution of professional tasks: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01 / EV Sidorova. - SPb., 2006. -- 166 p.
18. Sitnikova, L.D. Methodical system for the formation of information and communication competence of future primary school teachers based on the contextual approach: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.02 / Sitnikova Lyudmila Dmitrievna. - Tula, 2010. -- 187 p.]
19. Treitak D.I. Problems of biology teaching methods: proceedings of full members of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education / D.I. Tritac. - M.: Mnemosyne, 2002. -- 304 s.

Использование регионального компонента в ситуационных задачах по безопасности жизнедеятельности

Романова Людмила Сергеевна,

канд. техн. наук, доцент, кафедра географии, безопасности жизнедеятельности и технологии, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» Kurliser@yandex.ru

Шенделева Светлана Викторовна,

канд. пед. наук, кафедра географии, безопасности жизнедеятельности и технологии, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», schendeleva@yandex.ru

Современные требования к высшему образованию предполагают изменение содержания образовательной деятельности. В связи с этим, возникает потребность в поиске форм, методов, приемов и средств, которые будут способствовать формированию новых образовательных результатов, заключающихся в знаниях, умениях и навыках обучающихся. В статье предлагается методический инструментарий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в виде разработки ситуационных задач с использованием регионального компонента (на примере Забайкальского края) для обучающихся по направлению 44.03.01 (05) Педагогическое образование. Ситуационные задачи имеют определенную структуру, в основе которой лежит типовая модель. Представлены примеры ситуационных задач по модулям «Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера», «Опасные и чрезвычайные ситуации социального характера». Обосновывается значение и роль ситуационных задач в подготовке будущих педагогов по курсу «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: ситуационная задача, конструктор, этапы, классификация, функции, региональный материал, опасные и чрезвычайные ситуации

Педагогические условия современной образовательной политики в системе высшего образования требуют от учебного процесса качественного перехода от знаниевого подхода к компетентностному, используя на занятиях прогрессивный методический инструментарий. В качестве такого инструментария можно представить ситуационные задачи, позволяющие сочетать компетентностно ориентированный подход с традиционным содержанием образования. Целью таких заданий является мобилизация имеющихся знаний и навыков у обучающихся, необходимых для решения проблем в конкретных жизненных обстоятельствах. Они позволяют представить предметные и метапредметные результаты образования в комплексе умений и навыков, основанных на знаниях за счёт усвоения разных способов деятельности, методов работы с информацией.

Целесообразность применения ситуационных задач как оценочных заданий в образовательном процессе вуза подразумевает практико-ориентированную направленность учебных дисциплин. К одной из таких дисциплин относится «Безопасность жизнедеятельности», представляемая интегрированным курсом, направленным на формирование у обучающихся представления о возможном достижении безопасности человека в организованной социальной системе, не противоречащей интересам общества. Важность данной учебной дисциплины определяется ее практическими воспитательно-образовательными целями, которые отвечают за выполнение таких актуальных задач, как сохранение здоровья и защита жизни.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» осуществляет образовательный процесс по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» по всем направлениям подготовки высшего образования в соответствии с утвержденными основными образовательными программами, значительное количество которых разработано по направлению 44.03.01 (05) Педагогическое образование.

Реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВПО (до 2017 года) по программам высшего образования направления 44.03.01 (05) Педагогическое образование (все профили подготовки) осуществлялась по учебным планам, в которых была включена учебная дисциплина «Человек в чрезвычайных ситуациях в условиях Забайкалья», как дополняющая курс «Безопасность жизнедеятельности» и обязательная для изучения. Целью дисциплины являлось изучение всех видов опасностей, угрожающих человеку, проживающему в условиях Восточного Забайкалья, методов их предупреждения, способов и средств защиты.

Начиная с 2017 года, с переходом образовательного процесса в вузах на выполнение требований ФГОС ВО, а далее с 2019 года на ФГОС ВО 3++, учебная дисциплина «Человек в чрезвычайных ситуациях в условиях Забайкалья» не вошла в учебные планы образовательных про-

грамм по направлению 44.03.01 (05) Педагогическое образование большинства профилей подготовки, ввиду ограниченности объема часов вариативной части.

В связи с этим, актуальность частичной регионализации стала одной из ключевых задач образовательного процесса по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Это связано с тем, что большинство студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 (05) Педагогическое образование, являются коренными жителями различных районов Забайкальского края и по сложившейся практике после окончания обучения возвращаются осуществлять свою педагогическую деятельность в родные образовательные учреждения.

Реализация принципа регионализации в обучении предполагает восприятие обучающимися процессов региональной действительности, установление их взаимосвязи, соотнесение с теоретическими знаниями, а также учебное и научное исследование этих объектов и явлений. Обучение на региональном местном материале дает возможность будущим педагогам почувствовать себя частью большого целого, уважать свой народ, думать о будущем. Так обеспечивается связь глобальных российских и региональных аспектов в изучении современных проблем общества [6].

Использование регионального материала по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» представляется наиболее эффективным в разработке учебных заданий, имеющих ярко выраженный практико-ориентированный характер, для решения которых необходимы конкретные предметные знания. Эти задания должны формулироваться в виде ситуационных задач с их приближенностью к реальной жизни, целью которых является развитие умений и навыков обучающихся в области безопасности жизнедеятельности, таких как:

1) умение оценивать и интерпретировать научную информацию с различных точек зрения, выделять в ней главное, структурировать, представлять в доступном для других виде;

2) умение оценивать значимость открытий естественных наук с точки зрения этических норм, возможности их использования для обеспечения личной и коллективной безопасности;

3) выдвигать решения для защиты от опасных природных и социальных явлений;

4) использовать базовые положения теории безопасности при решении профессиональных задач.

5) использовать разнообразные методы оценки возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;

6) владеть навыками оказания первой помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях;

7) нести ответственность за результаты своих действий и качество выполненных заданий;

6) руководить проектной и исследовательской деятельностью, принимать нестандартные решения в выполнении профессиональных задач.

Ситуационная задача – это вид учебного задания, жизненной ситуации, которая может возникнуть в реальной жизни. В основе ситуационных задач заложено умение решать стандартные (типовые) задачи прикладного характера, т.е. по алгоритму действия в предложенных типовых ситуациях, а также осуществлять теоретическую деятельность и, более сложную, – исследовательскую (решение задач в нестандартных ситуациях, проблемные и творческие задачи). Обязательным элементом задачи должен быть проблемный вопрос, формулировка которого должна быть построена так, чтобы у обучающихся была мотивация найти ответ, используя применение различных предметных знаний.

Кроме того, под ситуационной задачей можно понимать педагогическую технологию или методический прием включающий совокупность условий, которые помогают решить практически значимую ситуацию и формируют компетенции, соответствующие основным видам профессиональной деятельности [9].

При моделировании ситуационной задачи следует учитывать ее основные компоненты [2, 3]:

1. Название, отражающее содержание сформулированной задачи;

2. Ситуация, требующая решения, привлекающая внимание, вызывающая интерес у обучающихся;

3. Познавательный вопрос, отражающий актуальную проблему и являющийся личностно-значимым;

4. Исходная информация в виде текста, рисунков, таблиц, схем, графиков, статистических данных;

5. Задание, содержащее вопросы и формы для работы с задачей.

Также, можно выделить признаки классификация ситуационных задач, которые отражают дидактические требования в отношении организации образовательного процесса по учебной дисциплине (рис. 1).



Рис. 1. Классификация ситуационных задач

Ситуационные задачи должны быть направлены на выполнение следующих функций:

- Познавательную, которая заключается в активизации познавательной деятельности, усвоению новых знаний, расширению кругозора у обучающихся;

- Воспитательную, формирующую ответственность при принятии решения субъектом;

- Развивающую, которая совершенствует умения и навыки работы обучающихся с различными источниками информации, развивает творческое и логическое мышление, навыки самообразования.

- Диагностическую, позволяющую оценить уровень сформированности умений и навыков обучающихся [4, 7].

Ситуационные задачи должны быть ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией, опирающихся на таксономию Б. Блума: знание – понимание – использование – анализ – синтез – оценка. Решение задач подразумевает выполнение последовательных этапов: целевого, актуализации, проблемного, выбора средств, теоретического, результативного, генерализации.

Существуют несколько подходов к разработке ситуационных задач:

1. Построение задачи на основе соответствующих вопросов рекомендуемой учебной литературы по дисциплине;

2. Выделение типов практико-ориентированных задач, которые необходимо научиться решать каждому обучающемуся;

3. Формулирование задачи на основе проблем реальной жизни, познавательная база решения которых складывается в соответствующих учебных дисциплинах;

4. Построение задачи связано с необходимостью отработки предметных знаний и умений, на материале, значимом для обучающихся, а не на абстрактном [5].

Кроме того, для разработки ситуационных задач по безопасности жизнедеятельности целесообразно использовать конструктор, включающий этапы решения, представленные в Таблице 1 [5, 8, 9, 10].

Таблица 1
Конструктор ситуационных задач

Наименование этапа	Примеры ключевых фраз
1. Ознакомление	- назовите основные части..... - составьте список понятий..... - изложите в форме текста.....
2. Понимание	- объясните причины..... - прокомментируйте положение о том..... - переформулируйте идею о том, что.....
3. Использование	- предложите способ, позволяющий..... - изобразите информацию в виде схемы, рисунка..... - сравните достоинства и недостатки.....
4. Анализ	- проанализируйте структуру..... - выделите признаки классификации..... - сравните точки зрения.....
5. Синтез	- оцените возможности применения..... - оцените преимущества..... - обоснуйте выбор способа.....

При разработке ситуационных задач по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» для обучающихся по направлению 44.03.01(05) Педагогическое образование использовался подход, заключающийся в отборе содержания, в основу которого заложено описание проблемы реальной жизни с использованием регионального материала Восточного Забайкалья.

Целью решения ситуационных задач при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» является развитие у обучающихся мотивации к обучению и навыков по отбору информации, умений поиска альтернативных путей решения и их оценки, развитие коммуникативных навыков, интерактивных умений, стимулирование самостоятельной деятельности.

Рабочая программа дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» по направлению 44.03.01 (05) Педагогическое образование включает изучение следующих модулей: Модуль 1. Теоретические основы стратегии защиты населения и территории Российской Федерации; Модуль 2. Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера и меры безопасности; Модуль 3. Опасные и чрезвычайные ситуации техногенного характера и меры безопасности; Модуль 4. Опасные и чрезвычайные ситуации социального и биологического характера, меры безопасности.

Первый модуль является теоретическим, основанным на изучении нормативно-правовых документов в области защиты населения и территорий и организации системы предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Модули второй, третий и четвертый содержат не только теоретическую основу, но и подразумевают применение различных типов практико-ориентированных заданий, направленных на формирование умений и навыков действовать в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Использование регионального материала на примере Восточного Забайкалья при разработке ситуационных задач по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» представим на примере Модуля 2. «Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера» и Модуля 3. «Опасные и чрезвычайные ситуации социального и биологического характера». Предлагаемые примеры задач имеют следующую структуру: название, содержание, вопросы, используемые материалы, последовательность решения (алгоритм), время выполнения задачи.

Модуль 2. «Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера»:

Задача: «Робинзоны в Забайкалье». Ваша группа в составе 6 человек отправилась в длительный поход в живописные места Красночикойского района в июле. В конце похода вас должен был забрать вертолет. К несчастью, из-за погодных условий, он не смог вылететь. Вам придется прожить 3 дня, в ожидании смены погоды. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы выжить в данных условиях, с учетом того, что провизии вам на такой срок не хватит. С какими возможными опасностями вы можете столкнуться? Какие источники информации вы будете использовать?

Используемые материалы: атлас Забайкальского края [1], учебная литература по способам автономного выживания и безопасности туризма.

Последовательность решения:

1. Согласно классификации ситуационных задач, определить тип задачи по предлагаемым признакам: по источнику происхождения; по характеру происхождения; по тематическому направлению; по познавательному значению.

2. По атласу Забайкальского края (Красночикойский район) определить разновидность флоры и фауны, их биологическую опасность и пользу.

3. Оценить возможности близлежащего водоема как питьевого источника.

4. Определить, какие продукты и необходимые вещи могли остаться не использованными на момент получения информации о том, что группе придется прожить еще 3 дня в лесу.

5. Распределить обязанности по обустройству проживания в условиях природной среды Красночикойского района между членами группы: ответственных за заготовку материалов для костра, за приготовление пищи, за добычу лесной провизии, за обеспечение безопасности, за создание условий для личной гигиены и т.д.

6. Сделать выводы, в которых определить перечень продуктов и вещей, необходимый в условиях природной среды Красночикойского района в течении 3-х суток.

7. Определить межпредметные связи ситуационной задачи.

На решение задачи дается 20-25 минут.

Модуль 3. «Опасные и чрезвычайные ситуации социального и биологического характера»:

Задача: «Земский учитель». По программе «Земский учитель» вас направили учителем в г. Могоча. По данной программе Вам выделяют средства для строительства или покупки жилья в размере 1000000 рублей. Раскройте особенности данного населенного пункта. Определите возможные критерии оценки выбираемого жилья. Сделайте эскиз проекта вашего будущего дома.

Используемые материалы: атлас Забайкальского края [1], электронный ресурс <https://ru.wikipedia.org/Могочинский район>, другие источники информации.

Последовательность решения:

1. Согласно классификации ситуационных задач, определить тип задачи по предлагаемым признакам: по источнику происхождения; по характеру происхождения;

по тематическому направлению; по познавательному значению

2. Используя предлагаемый электронный ресурс заполнить табл. 1.

Таблица 1

Могочинский район	
Географическая характеристика	
Историческая справка	
Население и муниципально-территориальное устройство	
Крупные объекты экономики	
Образовательно-культурная система	

3. Проанализировать источники, предлагающие покупку и строительство недвижимости в г. Могоча.

4. Заполнить таблицу критериев оценки выбираемого жилья (табл. 2).

Таблица 2

Критерий оценки	Значение (характеристика)
Месторасположение объекта недвижимости	Рекомендуется проанализировать расстояние до места работы
Площадь недвижимости	Определить минимальное значение
Вид недвижимости	Выбрать: благоустроенная квартира (вторичное жилье), жилой дом с земельным участком (вторичное жилье), строительство на участке под ИЖС и т.д.
Этажность	
Материалы	
Развитость инфраструктуры (магазины, медицинский учреждения, детские сады, остановки общественного транспорта)	Определить близкорасположенность к жилью по степени значимости
Стоимость	Оценить возможность наличия собственных средств для приобретения или строительства жилья
Расположение жилья по отношению к лесу, водоему	

5. Сделайте эскиз Вашего будущего жилья в виде схематичной планировки.

6. На основе анализа особенностей Могочинского района, выделите его преимущества перед другими районами Забайкальского края и проанализируйте возможность Вашего участия в проекте «Земский учитель» после окончания университета.

На решение задачи дается 45-50 минут.

Регионализация ситуационных задач по безопасности жизнедеятельности в образовательном процессе будущих педагогов способствует решению следующих задач обучения:

- формирование познавательного интереса и мотивации изучения не только учебной дисциплины, но и родного края;
- активизация усвоения знаний и навыков обработки полученной информации;
- формирование активной социальной позиции и способности прогнозировать события и последствия выбора, используя региональный материал;

- развитие творческого мышления, принятию нестандартных решений, использованию нетрадиционных путей достижения целей;

- интеграция предметной и межпредметной информации.

В заключение можно отметить, что возможности ситуационных задач, как эффективного методического ресурса, состоят в развитии навыков самоорганизации учебной деятельности, формировании умений обучающихся объяснять явления действительности, овладении способностью ориентироваться в мире ценностей, повышении уровня функциональной грамотности, умении ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни. Применение ситуационных задач по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» с использованием регионального материала позволит решать задачи достижения метапредметных образовательных результатов, выходящих за рамки учебного курса и применения их в различных видах деятельности будущих бакалавров педагогического образования.

Литература

1. Атлас Забайкальского края./ Под ред. В.С. Кулакова. Чита, 2010.- 48 с.

2. Горбачев С. В. Формирование системы знаний о природных опасностях на основе решения ситуационных задач в курсе «Безопасность жизнедеятельности» // Педагогика.2010.№3.с.98-102.

3. Касаткина Н. С. Ситуационная задача как составляющая фонда оценочных средств по педагогике // Новейшие тенденции в науке и образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции. — Иркутск: «Научное партнерство «Алекс»», 2017. — С. 125–128.

4. Кошкина Н.А. Применение метода решения ситуационных задач в процессе формирования системы представлений о природных опасностях при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»// Вестник Вятского государственного университета.- 2018.- №2.- С. 71-77.

5. Найденышева И.Ю. Ситуационные задачи как средство оценивания в современной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://pedportal.net/po-tipu-materiala/obschepedagogicheskie-tehnologii/situacionnye-zadachi-kak-sredstvo-ocenivaniya-v-sovremennoy-shkole-949467> (дата обращения 20.11.2019)

6. Наумов С.В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием // Интеграция образования.2004.- №4. — С. 11-19.

7. Павленко Е.К. Ситуационные задачи как форма интерактивного изучения школьного курса географии // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6101> (дата обращения: 19.12.2019).

8. Суровцева В. А. Ситуационная задача как один из современных методических ресурсов обновления содержания школьного образования // Школьная педагогика. — 2016. — №4. — С. 48-57.

9. Халилова Ш. Т. Технологии конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. М. №2(5). 2012.- С.142-148.

10. Широбакина Е.А. Ситуационная задача как средство формирования учебно-познавательной компетенции при изучении дисциплин естественнонаучного цикла [Электронный ресурс]. URL: http://vuzirossii.ru/publ/situacionnaja_zadacha_kak_sredstvo_formirovaniya_uchebno_poznavatelnoj_kompetencii_pri_i

The use of the regional component in the situational tasks of the Life safety

Romanova L.S., Shendeleva S.V.

Transbaikal State University

Modern requirements for higher education imply a change in the content of educational activities. In this regard, there is a need to find forms, methods, techniques and tools that will contribute to the formation of new educational results, consisting of knowledge, skills and abilities of students. The article offers methodological tools for the discipline "Life Safety" in the form of the development of situational problems using the regional component (on the example of the TRANS-Baikal territory) for students in the direction of 44.03.01 (05) Pedagogical education. Situational tasks have a certain structure, which is based on a typical model. Examples of situational tasks on modules "Dangerous and emergency situations of natural character and safety measures", "Dangerous and emergency situations of social and biological character and safety measures" are presented. The author substantiates the importance and role of situational tasks in the training of future teachers on the course "Life Safety".

Keywords: situational problem, designer, stages, classification, functions, regional material, dangerous and emergency situations.

References

1. Atlas of the Transbaikal Territory. / Ed. V.S. Kulakova. Chita, 2010. -- 48 p.
2. Gorbachev S. V. Formation of a system of knowledge about natural hazards based on the solution of situational tasks in the course "Life Safety" // Pedagogy. 2010. No. 3.p.98-102.
3. Kasatkina N. S. The situational problem as a component of the fund of assessment tools for pedagogy // The latest trends in science and education: a collection of materials of the International scientific and practical conference. - Irkutsk: "Scientific Partnership" Alex ", 2017. - P. 125–128.
4. Koshkina N.A. The application of the method of solving situational problems in the process of forming a system of ideas about natural hazards in the study of the discipline "Life Safety" // Vyatka State University Bulletin.- 2018.- No. 2.- P. 71-77.
5. Found I.Yu. Situational tasks as a means of assessment in a modern school [Electronic resource]. URL: <https://pedportal.net/po-tipu-materiala/obschepedagogicheskie-tehnologii/situacionnye-zadachi-kak-sredstvo-ocenivaniya-v-sovremennoy-shkole-949467> (accessed 11/20/2019)
6. Naumov S.V. Regionalization of education and strategies for managing its development // Integration of Education. 2004.- №4. - S. 11-19.
7. Pavlenko E.K. Situational tasks as a form of interactive study of the school course of geography // Modern problems of science and education. - 2012. - No. 2. [Electronic resource]. URL: <http://science-education.ru/en/article/view?id=6101> (accessed: 12.19.2019).
8. Surovtseva V. A. Situational task as one of the modern methodological resources for updating the content of school education // School Pedagogy. - 2016. - No. 4. - S. 48-57.
9. Halilova Sh. T. Technologies for constructing situational tasks in the content of practical training // Domestic and foreign pedagogy. M. No. 2 (5). 2012.- P.142-148.
10. Shirobakina E.A. Situational task as a means of forming educational and cognitive competence in the study of the disciplines of the natural science cycle [Electronic resource]. URL: http://vuzirossii.ru/publ/situacionnaja_zadacha_kak_sredstvo_formirovaniya_uchebno_poznavatelnoj_kompetencii_pri_izuchenii_disciplin_estestvennonauchnogo_cikla/15-1-0-0-2518 11/11/2011

Классификация педагогических условий формирования военно-профессиональных компетенций курсантов военных вузов войск национальной гвардии РФ на занятиях по военно-профессиональной дисциплине «связь»

Стародубцев Михаил Павлович,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации, pfanmp@mail.ru

Бабич Игорь Иванович,

соискатель, старший преподаватель кафедры обеспечения служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации

Авторами статьи предпринята попытка систематизации и осмысления педагогических условий формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов военных вузов войск национальной гвардии РФ на занятиях по военно-профессиональной дисциплине «Связь».

Материал статьи выстроен в строгой логической последовательности, от общей классификации педагогических условий, имеющих в научной и отраслевой литературе, автор переходит к классификации конкретных педагогических условий, обеспечивающих лучшее освоение курсантами военно-профессиональных компетенций по дисциплине «Связь» на примере Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации.

Интерес авторов обусловлен значимостью изучения военно-профессиональной дисциплины «Связь» для курсантов военных вузов войск национальной гвардии по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», военно-учетной специальности – 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений войск национальной гвардии», специализации № 5 – военно-правовая значимости выделенных им педагогических условий для оптимального функционирования целостного образовательного (педагогического) процесса в современном военном вузе в целях более качественной подготовки военных специалистов в области связи.

Ключевые слова: педагогические условия, классификация, военный вуз, военно-профессиональные компетенции, военно-профессиональная дисциплина, связь, целостный образовательный процесс.

В отличие от большинства образовательных организаций высшего образования, относящихся к открытым педагогическим системам и в силу этого свободно контактирующих с внешней средой, ведомственные военные вузы, в том числе вузы войск национальной гвардии РФ, представляют собой сложные закрытые (замкнутые) педагогические системы со специфическими особенностями организации образовательного процесса.

Обобщенный анализ научной литературы позволяет классифицировать условия функционирования любой педагогической системы по различным основаниям:

- 1) по сфере воздействия: внешние и внутренние;
- 2) по характеру воздействия: объективные и субъективные;
- 3) по объекту воздействия: общие и специфические.

По мнению Н. Ипполитовой, Н. Стерховой, необходимо также учитывать *пространственные условия*, в которых существует педагогическая система: географическое расположение конкретной образовательной организации, ее специфика, уровень квалификации педагогических кадров, степень материальной оснащенности образовательного процесса и т.д. [4, С. 10].

Для качественного функционирования педагогической системы, в том числе для эффективной организации целостного педагогического (образовательного) процесса, необходимо соблюдение определенных условий, обеспечивающих их результативность.

Обобщенный подход к рассмотрению понятия «педагогические условия» позволяет выделить некоторые существенные признаки (характеристики), наиболее точно отображающими педагогические условия в качестве совокупности причин и обстоятельств, влияющих на функционирование и развитие изучаемого объекта и также наиболее часто встречающиеся при определении указанного понятия в большинстве научно-педагогических источников.

Прежде всего, их можно представить в качестве совокупности объективных возможностей педагогической системы, характеризующей внутренние и внешние элементы образовательного процесса и отражающей согласованность содержания, форм и методов педагогического процесса. Педагогические условия, являясь основным составным элементом педагогической системы, мерой ее развития и эффективного функционирования, обеспечивают также взаимодействие субъектов образования. Реализация педагогических условий предполагает активное использование учебно-методического, материально-технического оборудования и всего природно-пространственного окружения образовательной организации.

В настоящее время встречается множество разновидностей педагогических условий, единая унифицирован-

ная классификация которых отсутствует, однако большинство ученых придерживаются следующей классификации педагогических условий:

1) *организационно-педагогические* (В.А. Беликов, Н. Г. Бондаренко, А. А. Володин, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др.);

2) *психолого-педагогические* (И.В. Грабовский, Д.В. Громов Н.М. Борытко Н.В. Журавская, А.В. Круглий, М.М. Тарасов, Л.М. Репета, В.И. Андреев, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.);

3) *дидактические условия* (М.В. Рутковская и др.) и т.д.

Условия, отнесенные к первой категории - организационно-педагогические - рассматриваются как возможности, обеспечивающие успешное решение образовательных задач.

Так, с точки зрения Е.И. Козыревой, организационно-педагогические условия представляют собой совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач [5, С. 6].

В.А. Беликов характеризует их как совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [1, С. 235]

А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко, под организационно-педагогическими условиями понимают характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы [3, С. 145].

Психолого-педагогические условия в большей степени, чем другие, связаны с педагогической системой ввиду того, что эти условия наиболее ярко проявляются именно в педагогическом процессе и создаются в целях его оптимизации. Обобщенные результаты исследований позволяют выделить следующие признаки психолого-педагогических условий:

1) данный вид условий представляет собой совокупности возможностей образовательной среды (мер воздействия), использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

2) эти условия направлены на развитие личности субъектов педагогической системы (основных участников образовательного процесса: педагогов и обучающихся), что обеспечивает успешное решение образовательных задач;

3) основной функцией психолого-педагогических условий является воздействие на личностный аспект педагогической системы;

4) совокупность психолого-педагогических условий должна подбираться с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса.

Дидактические условия являются важным компонентом педагогической системы и целостного образовательного процесса. В настоящее время в теории и практике педагогической науки встречаются различные определения понятия «дидактические условия».

Так, например, Волкова С.В. считает, что «дидактические условия представляют собой специально смоделированные обучающие процедуры, реализация которых позволяет решать определенный класс образовательных задач» [2, С. 17].

В системе военного образования интерес к проблемам поиска и обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность и результативность системы, а также целостность военно-педагогического процесса, обусловлен теми же причинами, что в системе

гражданских вузов - необходимостью подготовки квалифицированных специалистов, способных оперативно решать традиционные и нестандартные задачи в избранной области профессиональной деятельности.

Для успешного формирования военно-профессиональной компетентности военнослужащих необходимо, чтобы были достаточно развиты все ее структурные элементы (военно-профессиональные знания; система профессионально важных навыков и умений; военно-профессиональные позиции; личностные качества (особенности); готовность и способность решать разнообразные задачи, возникающие в воинской деятельности. Указанные цели достигаются в целостном военно-педагогическом процессе.

В настоящее время войска национальной гвардии Российской Федерации являются государственной военной организацией, предназначенной для обеспечения государственной и общественной безопасности, защиты прав и свобод человека и гражданина. В условиях нарастания темпа научно-технического прогресса от военных специалистов требуется наличие высокой квалификации и профессиональной компетентности. Достичь этого возможно путем обеспечения высокого качества получаемого образования, основанного не только на использовании современных образовательных технологий, но и эффективных мотивационных механизмов, способствующих формированию необходимых будущему офицеру личностных и профессиональных качеств.

Перечень компетенций по конкретной специальности или направлению подготовки устанавливается федеральными государственными образовательными стандартами и дополняется с учетом квалификационных требований к военно-профессиональной и специальной профессиональной подготовке выпускников.

Военно-профессиональные компетенции представляют собой способность и готовность выпускника военного вуза как будущего офицера применять знания, умения, профессиональный и жизненный опыт, ценностные установки и личные качества для успешного решения задач, возникающих в сфере его дальнейшей профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Каждая учебная (военно-профессиональная) дисциплина (модуль), практика, по реализуемой военным вузом образовательной программе, предполагает освоение обучающимися определенного набора компетенций (от общекультурных до профессионально-специализированных), в том числе, военно-профессиональных.

Так, в частности, в ФГКВУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» занятия по военно-профессиональной дисциплине «Связь» проводятся у обучающихся по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», военно-учетной специальности – 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений войск национальной гвардии», специализации № 5 – военно-правовая.

Основной целью изучения военно-профессиональной дисциплины «Связь» является формирование у обучающихся способности лично владеть и правильно эксплуатировать современные технические средства связи, состоящие на вооружении подразделений, а также способности руководить подразделением при выполнении задач служебно-боевой деятельности по штатным средствам связи в военное и мирное время.

Занятия по военно-профессиональной дисциплине «Связь» направлены на поэтапное формирование военно-профессиональных компетенций, которые в конечном итоге выражаются в готовности военного специалиста к решению своих профессиональных задач, что обу-

словлено появлением новых требований, предъявляемых к вузам в условиях реализации компетентного подхода, нашедшего отражения в федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС ВО 3++) и профессиональных образовательных стандартах.

Применительно к освоению военно-профессиональных компетенций курсантами военных вузов войск национальной гвардии РФ на занятиях по военно-профессиональной дисциплине «Связь», педагогические условия рассматриваются нами следующим образом: *организационно-педагогические условия* - как основной фактор целостного педагогического процесса; *психолого-педагогические условия* - как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды; *дидактические условия* - как элементы организационных форм обучения.

При этом, непосредственно под *педагогическими условиями* нами понимается *совокупность специально созданных ситуаций и обстоятельств, выявленных форм, методов, приемов, а также разработанного содержания и методического материалов, способствующих успешному формированию военно-профессиональных компетенций у курсантов войск национальной гвардии на занятиях по военно-профессиональной дисциплине «Связь».*

Таким образом, проведенный анализ феномена педагогических условий в целом, позволил установить, что обобщающей целью этих условий является обеспечение оптимального функционирования целостного образовательного (педагогического) процесса.

Основываясь на вышеизложенной *общей квалификации педагогических условий* и исходя из целей реализации в системе военного образования компетентного подхода, нами были определены педагогические условия, способствующие формированию военно-профессиональных компетенций курсантов военных вузов войск национальной гвардии России на занятиях по военно-профессиональной дисциплине «Связь». Выделению данных условий способствовало понимание отличительных особенностей организации образовательного процесса в военном вузе как в *закрытой педагогической системе*, которая, при всей своей замкнутости, должна учитывать достижения современной педагогической науки и научно-технического прогресса.

Такими условиями, по нашему мнению, являются:

1) использование единого информационно-образовательного пространства военного вуза войск национальной гвардии в целях формирования необходимых военно-профессиональных компетенций по дисциплине «Связь».

Данное условие относится к *организационно-педагогическим* и предполагает объединение усилий всех основных участников образовательного процесса и всех элементов образовательной среды военного вуза для подготовки высококвалифицированных специалистов для нужд Росгвардии.

2) обучение на основе личностно-ориентированной модели образования, учитывающей новый, субъект-субъектный тип взаимодействия между основными участниками образовательного процесса, его индивидуализацию и учет личностных особенностей курсантов при формировании военно-профессиональных компетенций на занятиях по дисциплине «Связь».

Данное условие относится к *психолого-педагогическим* и базируется на принципах гуманизации, гуманитаризации, демократизации и индивидуализации образования с учетом личностных особенностей и достижений обучающихся в условиях реализации компетентного подхода к профессиональной подготовке выпускников в

системе высшего, в том числе высшего военного, образования.

3) использование новых форм, способов и методов обучения при подготовке курсантов на занятиях по дисциплине «Связь» в целях формирования у них необходимых военному специалисту профессиональных компетенций.

Данное условие относится к *дидактическим* и предполагает использование в образовательном процессе военного вуза войск национальной гвардии России современных достижений педагогической науки, внедрения методов активизации познавательной деятельности, технических средств и интенсивных технологий обучения.

Литература

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. - 357 с.
2. Волкова С.В. Дидактические условия реализации учащимися личностных смыслов в процессе обучения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Карел. гос. пед. ун-т. - Петрозаводск, 2002. - 22 с.
3. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» [Текст] / А.А. Володина, Н.Г. Бондаренко // Известия ТГУ. 2014. – С. 143–152.
4. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–13.
5. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. - 24 с.

Classification Of Pedagogical Conditions Of Formation Of Military-Professional competence of cadets of higher educational institutions of national guard troops of the Russian Federation in the classroom for professional military discipline "communication"

Starodubtsev M.P., Babich I.I.

St. Petersburg military order of Zhukov Institute of the national guard of the Russian Federation

The authors of the article attempt to systematize and comprehend the pedagogical conditions for the formation of military professional competencies among cadets of military universities of the national guard troops of the Russian Federation in the classroom on the military professional discipline "Communication".

The material of the article is built in a strict logical sequence, from the General classification of pedagogical conditions available in scientific and industry literature, the author proceeds to the classification of specific pedagogical conditions that ensure the best development of cadets military professional competencies in the discipline "Communication" on the example of the St. Petersburg military Institute of the national guard of the Russian Federation.

The interest of the authors is due to the importance of studying the military professional discipline "Communication" for cadets of military universities of the national guard troops in the specialty 40.05.01 "Legal support of national security", military accounting specialty-370300 "Service and combat use of formations, military units and units of the national guard troops", specialization No. 5 – military legal significance of the allocated pedagogical conditions for optimal functioning of the holistic educational (teaching) process of the modern military high school in order to better prepare military experts in the field of communications.

Keyword: pedagogical conditions, classification, military higher educational institution, military-professional competence, military-professional discipline, communication, holistic educational process.

References

1. Belikov V. A. Philosophy of personality education: activity aspect: monograph. Moscow: Vldos, 2004. - 357 p.
2. Volkova S. V. Didactic conditions of realization of personal meanings by students in the process of learning: abstract of dis. ... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01 / Karel. state PED. UN-T.-Petrozavodsk, 2002. - 22 p.
3. Volodin, A. A. Analysis of the content of the concept "Organizational and pedagogical conditions" [Text] / A. A. Volodin, N. G. Bondarenko // Izvestiya TSU. 2014. Pp. 143-152.
4. Ippolitova, N. V. Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification / N. V. Ippolitova, N. S. Sterkhova // General and Professional Education. - 2012. - No. 1. - Pp. 8-13.
5. Kozyreva E. I. School of the teacher-researcher as a condition of development of pedagogical culture // Methodology and methods of natural science: collection of scientific works. tr. Vol. 4. Omsk: Publishing house Omgpu, 1999. - 24 p.

К вопросу о выборе учебного материала для преподавания курса общего языка в магистратуре юридического направления

Степанова Мария Алексеевна

к.ф.н., доцент кафедры немецкого языка МГИМО МИД России,
m.a.stepanova@inno.mgimo.ru

В статье определяются методологические основы выявления критериев выбора материала для преподавания общего немецкого языка как основного в магистратуре юридического направления неязыкового вуза. Показана взаимосвязь между спецификой учебных задач и адекватностью материала и форм контроля обучения. Приводится ряд соответствующих критериев на основании обобщения практики реализации педагогического процесса.

Ключевые слова: профессиональные, магистратура, юридический дискурс, методика преподавания.

В данной статье рассматриваются возможные критерии отбора учебного материала для преподавания немецкого как общего языка в магистратуре направления «Европейское право». Используемые методы – анализ литературы по методике преподавания иностранного языка, лингвистике и педагогике, анализ текстовых, аудио- и видеоматериалов СМИ для последующего применения на занятиях по иностранному языку и анализ практического опыта обучения немецкому языку в рамках данного курса.

Вопрос о специфике выбора учебного материала по общему языку для магистратуры возникает в связи с некоторыми важными моментами, которые необходимо учитывать преподавателю с целью правильной постановки учебных задач:

1. В магистратуру МГИМО поступают студенты с разным уровнем подготовки из разных вузов;
2. Обучение в магистратуре не должно копировать программу выпускного курса бакалавриата;
3. Работа преподавателя по общему языку должна выполнять определённые функции по отношению к работе преподавателя по аспекту (языку специальности), а именно: сопровождающую, поддерживающую и дополняющую функции;
4. Темы занятий по общему языку должны соответствовать международно-правовому направлению, соответственно, и лексический аспект преподавания может быть представлен в виде лингвистического анализа отдельных значимых языковых единиц;
5. Формы контроля должны быть адекватны уровню языковой подготовки группы.

По мнению автора, разница в уровне подготовки бакалавров МГИМО и других вузов не позволяет предлагать в магистратуре в качестве учебных материалов сложные аналитические публикации, поэтому, в отличие от бакалавриата, где достигается умение реферирования русскоязычных статей и реферирования со слуха аутентичных аудиокомментариев, в которых встречается большое количество идеоматических выражений, материалы в магистратуре должны быть более разнообразными для соответствия целевой аудитории. Разнообразие означает разные жанры текстов, разные источники информации и разные виды работ.

Средний уровень поступающих в магистратуру студентов за последний годы снизился с С1+ до В2, за исключением случаев, когда по отдельным показателям (говорение письмо) даже уровень В2 не определяется.

Исходя из вышеизложенной предпосылки разноуровневой целевой аудитории, мы переходим к описанию целей обучения общему языку в магистратуре. Если ограничиться поддержанием навыка реферирования, то в этом направлении редко позволяет вернуть студентам ту беглость и грамотность, которой они владели на момент сдачи государственного экзамена в бакалавриате. Кроме того, необходимо учитывать мнение студентов о том, что продолжение программы бакалавриата, то есть ограничение программы общественно-политическими комментариями, не оживляет мотивацию. В выборе профессионального инструментария преподаватель должен ориентироваться на полезность материала с точки зрения будущего юриста-международника, в противном случае

степень осознанности в обучении будет снижаться. Малоосознанная речевая активность, как отмечает Н.Д.Гальскова, не способствует самостоятельному осуществлению коммуникативной деятельности [1]. Данное наблюдение равно применимо с нашей точки зрения к учебным заведениям всех уровней.

В этом контексте в магистратуре язык профессии, то есть, юридический перевод, которым студенты уже владеют относительно свободно, выходит на первый план по отношению к общему языку, вспомогательному для языка профессии. Здесь целью занятий по общему языку на практике является не столько совершенствование уже полученных навыков и знаний языка, так как для этого недостаточно учебных часов в объеме одного занятия в неделю, а поддержание этих навыков и углубление профессиональной направленности через работу над текстами юридического характера. Дополняющая функция занятий по общему языку выражается в том, что студенты знакомятся с актуальными реалиями правовой сферы Евросоюза, чтобы быть в курсе общественных дискуссий на правовые вопросы и актуальных понятий, фигурирующих в устном публичном юридическом дискурсе.

Для достижения данной цели мы предлагаем выполнение следующих практических задач:

- отбор текстов, прямо или косвенно касающихся правовой тематики, отчасти содержащих лексику профессиональной направленности; это могут быть статьи, посвященные расследованиям правонарушений, или политическим решениям и дискуссиям, касающимся правовой сферы.

- помимо навыков реферирования представляется необходимым подключать элементы двустороннего перевода на материале текстов интервью, в которых освещаются правовые вопросы; это полезная работа над быстрой реакцией и в качестве разминки в начале занятия;

- оптимизация работы над навыком реферирования наиболее продуктивна не на объёмных русскоязычных статьях, а на материале малоформатных текстов, например, небольшие статьи из немецкоязычного информационного блога, посвящённого тематике Европейского Союза (lostineu.eu);

- проведение небольшой ролевой игры «дебаты», в которой группа делится на сторонников и противников какой-либо точки зрения на правовые вопросы в рамках европейской тематики. Технология дебатов уже была предметом исследований как часть социальной компетентности, необходимой в профессии, связанной с публичностью, например, в 2016 году авторами Д. А. Аржадеевой и Н. А. Кудиновой [2].

Одной из тем этого семестра был выбран Общий Регламент о защите персональных данных (нем. – *DSGVO, Datenschutz-Grundverordnung*). Это постановление Европейского Союза об усилении и унификации защиты данных всех граждан ЕС. Унификация способствовала использованию адекватного минимального количества данных для удобства в сфере международных экономических отношений, при этом положение, включая ответственность за конфиденциальность, применимо и к тем, кто занимается обработкой данных, и к тем, кто их собирает. Новый регламент вступил в силу 25 мая 2018 года и заменил директиву Data protection directive 1995 года. В отличие от последней, регламент не требует изменений в локальных законодательствах стран ЕС. Этот закон широко обсуждался в СМИ и давал надежду на действенную защиту данных. На эту тему студентам были предложены для реферирования со слуха несколько комментариев радиостанции Deutschlandfunk.de. Дополнительно студенты должны были ознакомиться с самим регламентом, оценить его с юридической точки зрения.

Следует отметить, что среди понятий, которые вводит данная директива, есть специальные категории персональных данных, таких как генетические и биометрические данные, данные о здоровье, религиозных и философских убеждениях. Это важно, потому что в данном случае речь идёт не просто о контактных данных, но о конфиденциальных данных.

Затем мы обратились к той же тематике в тексте малого формата на страницах блога *Lost in Europe*, который мы также привлекли в качестве материала для устного реферирования и последующего обсуждения. Немецкий журналист Эрик Бонзе (Eric Bonse), много лет работающий корреспондентом в Брюсселе, освещает подробности работы органов Евросоюза. Со ссылкой на блог о цифровых правах и цифровой культуре netzpolitik.org Эрик Бонзе 28 ноября 2019 года сообщил об утечке данных избирателей в ходе предвыборной компании в европарламенте [3, 4]. Заключив договор с американской компанией *Nationbuilder*, которая с помощью сбора данных организует целенаправленную рассылку новостей и помогает фирмам создавать сайты, Европарламент рассчитывал мобилизовать избирателей. В результате все личные данные европейских граждан оказались на сервере этой американской компании и были переданы США. Правовую сторону вопроса сейчас расследует уполномоченный по защите личных данных ЕС. Уполномоченный отдал распоряжение Европарламенту расторгнуть договор, в соответствии с этим данные (которые уже были переданы) должны быть удалены с сервера компании *Nationbuilder*. Журналист задаётся риторическим вопросом, насколько двулично обвинять в попытках манипулировать выборами Россию и одновременно заключать такие сделки. Куда в этом случае смотрит парламентское управление по бюджетному контролю, если личные данные граждан ЕС продаются американской компании за 135 000 евро?

Таким образом, благодаря тому, что общественные дискуссии уходят из мейнстрима в сторону блогосферы и альтернативных СМИ, мы получаем больше возможностей выбора источников информирования, и студенты получают более полное представление, в частности, о правовой практике в ЕС. Теперь они могут самостоятельно отслеживать данную тему. Провокативный характер материала вызывает их на дискуссию о двойных стандартах.

В отношении лингвистического анализа значимых языковых единиц мы признаём необходимость останавливать внимание, как минимум, на ключевых словах в тексте [5]. Такими единицами могут быть в рамках данной тематики, например, 'управление по защите данных' и 'соответствие правовым нормам' (нем. "*Datenschutz-Behörde*", "*Rechtskonformität*").

Дебаты можно практиковать в рамках ролевой игры на материале текстов полемических жанров, например, *Spiegel-Streitgespräch* (интервью-диспут в журнале «Шпигель»). Данный материал пригоден как для двустороннего перевода с листа в качестве языковой разминки (для этого преподаватель переводит половину реплик на русский язык и распечатывает интервью с чередующимися репликами на немецком и русском языках для студентов), так и для ролевой игры. Для последней студенты должны получить свою часть интервью заранее, чтобы ознакомиться с позицией стороны, которую они будут представлять. Так, на тему будущего Евросоюза на страницах «Шпигеля» в мае 2019 года полемизировали два кандидата на пост председателя Еврокомиссии нидерландец Франс Тиммерманс и немец Манфред Вебер [6].

Помимо статей и аудио на занятии используются также некоторые видеоматериалы. В частности, интересную видео-рубрику предлагает на сайте онлайн-версии газеты Зюддойче Цайтунг немецкий профессор, кандидат юридических наук Хериберт Прантль, который 25 лет возглавлял редакционный отдел внутренней политики в

этой газете, работал судьёй и прокурором в Баварии и до сих пор преподаёт право в университете города Билефельд. Его видео-колонка посвящается общественно-политическим и правовым вопросам. Видео-комментарии продолжительностью около 4 минут предлагаются студентам для устного реферирования. Например, планы председателя ХДС Анегретт Крамп-Карренбауер об усилении роли Германии как военной державы и новых операциях Бундесвера зарубежом профессор Прантль считает антиконституционными (видео-комментарий от 12.11.2019) [7]. Реализация этих планов потребовала бы изменения конституции и согласия 2/3 голосов в Бундестаге. Подробности, в частности, правовое положение о вооружённых силах в Основном законе Германии, датированное 1956 годом и не имеющее отношения к сегодняшней реальности, студенты могут дополнительно обсудить, опираясь на текст закона.

Наконец, несколько слов о формах контроля знаний и навыков в магистратуре. Педагогический подход должен в разумных пределах «адаптироваться к разнообразным запросам личности» [8]. В этом году опыт работы в двух группах на факультетах международного права и международных отношений показал непродуктивность реферирования статей с русского на немецкий в качестве зачётной работы для всех студентов. Данный вид контроля повторяет в точности зачётное задание для 4 курса бакалавриата и только подтверждает в значительной степени утрату письменных навыков ко времени обучения в магистратуре, когда сокращается количество часов на первый язык. В случае студентов из других вузов данная задача нередко просто неподъёмна. Представляется необходимым и адекватным вернуться к устным формам зачётного контроля, как это было сделано в виде эксперимента в 2018 учебном году, в виде докладов на выбранные темы и, в отдельных случаях, с дистанционной отчётностью – это записанные видео-доклады студентов при невозможности личного присутствия вместо необходимости переписывания работ, одна из которых в текущем семестре набрала 1 % (1 балл в процентах).

Итак, критерии отбора учебного материала для преподавания курса общего языка в магистратуре юридического направления могут быть следующими:

- критерий адекватности учебного и контрольного материала уровню подготовки студентов;
- критерий разнообразия и новизны;
- критерий поддерживающей, сопровождающей и дополняющей функции общего языка по отношению к языку профессии;
- критерий тематики профессиональной направленности.

Приведённые рассуждения подтверждают нашу позицию о том, что обучение иностранному языку в магистратуре должно опираться на язык профессии, а не ориентироваться на освоение стилистических и лингвистических тонкостей, чтобы в результате окончания курса магистратуры студенты увереннее чувствовали себя в жанре полемики, так как это соответствует их профессиональной деятельности.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие для учителя. М., 2000. С. 79.
 2. Д. А. Аржадеева, Н. А. Кудинова. Развитие коммуникативных умений как одной из составляющих социальной компетентности посредством технологии «дебаты» // Филологические науки в МГИМО, №10 (2017) – Режим доступа: <https://philnauki.mgimo.ru/jour/article/view/160/0> (Дата обращения 10 декабря 2019 г.).

3. Режим доступа: <https://lostineu.eu/skandal-um-waehlerdaten-im-europaparlament/#more-62281> (Дата обращения 10 декабря 2019 г.)

4. Режим доступа: <https://netzpolitik.org/2019/eu-parlament-teilte-waehlerdaten-mit-umstrittener-firma-die-auch-fuer-trump-und-brexit-arbeitete/> (Дата обращения 10 декабря 2019 г.)

5. С. А. Соболев. Техника юридического письма – основа языка права // Традиции и инновации преподавания иностранного языка в неязыковом вузе: материалы II межвузовской научно-практической конференции. М., 2019. С.94

6. Режим доступа: <https://www.spiegel.de/plus/franztimmermans-und-manfred-weber-im-spiegel-streitgesprach-a-00000000-0002-0001-0000-000163955830> (Дата обращения 10 декабря 2019 г.)

7. Режим доступа: <https://www.sueddeutsche.de/politik/bundeswehr-akk-grundgesetz-1.4679676> (Дата обращения 10 декабря 2019 г.)

8. Г. Г. Козлова. Организационно-педагогические условия изучения иностранного языка в системе профессионального образования в неязыковых учебных заведениях. Автореферат диссертации. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/organisationsno-pedagogischeskie-usloviya-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-sisteme-profession> (Дата обращения 10 декабря 2019 г.).

On the criteria of choosing course content for teaching general German language in MA law course

Stepanova M.A.

MGIMO

This paper presents basic criteria of choosing educational content for teaching general German language as an additional course to legal language course to MA law students. The role of general language course is not prior to professional language and has a specific accompanying and supportive function, therefore all text content must be adequate to the purpose of studying.

key words: general language vs professional language, Master course, legal discourse, methods of teaching.

References

1. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages. The manual for the teacher. M., 2000.S. 79.
2. D. A. Arzhadeeva, N. A. Kudinova. The development of communicative skills as one of the components of social competence through the technology of "debate" // Philological Sciences at MGIMO, No. 10 (2017) - Access mode: <https://philnauki.mgimo.ru/jour/article/view/160/0> (Date of treatment December 10, 2019).
3. Access mode: <https://lostineu.eu/skandal-um-waehlerdaten-im-europaparlament/#more-62281> (Date accessed December 10, 2019)
4. Access mode: <https://netzpolitik.org/2019/eu-parlament-teilte-waehlerdaten-mit-umstrittener-firma-die-auch-fuer-trump-und-brexit-arbeitete/> (Accessed December 10, 2019)
5. S. A. Sobolev. The technique of legal writing is the basis of the language of law // Traditions and Innovations of Teaching a Foreign Language in a Non-Language University: Materials of the II Inter-University Scientific and Practical Conference. M., 2019. P. 94
6. Access mode: <https://www.spiegel.de/plus/franztimmermans-und-manfred-weber-im-spiegel-streitgesprach-a-00000000-0002-0001-0000-000163955830> (Accessed December 10, 2019 g.)
7. Access mode: <https://www.sueddeutsche.de/politik/bundeswehr-akk-grundgesetz-1.4679676> (Accessed December 10, 2019)
8. G. G. Kozlova. Organizational and pedagogical conditions for studying a foreign language in the system of vocational education in non-language educational institutions. Abstract of dissertation. - Access mode: <https://www.dissercat.com/content/organisationsno-pedagogischeskie-usloviya-izucheniya-inostrannogo-yazyka-v-sisteme-profession> (Accessed December 10, 2019).

Принципы формирования у студентов педагогического университета ценностного отношения к правовым нормам

Туркаева Лаура Вахитовна,
старший преподаватель, кафедра правовых дисциплин, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», s-rakhmat@iist.ru

Курбанова Лида Увайсовна,
д-р соц. н., профессор, кафедра теории и технологии социальной работы, «Чеченский государственный университет», nasrudiny@mail.ru

Статья раскрывает вопрос формирования у студентов педагогического университета ценностного отношения к правовым нормам. Обоснована актуальность повышения правовой культуры будущих учителей в связи с участившимися случаями агрессивного поведения обучающихся. Проводится обзор исследований, посвященных вопросу правовой культуры населения и, в частности, студентов. Представлено исследование по выявлению отношения студентов педагогического университета к нормам права в области образования. Делается вывод о необходимости формирования у них ценностного отношения к правовым нормам. Обосновываются принципы формирования ценностного отношения у студентов в области права. Принципы связаны с учетом возрастных особенностей студентов, выстраиванием субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами, обменом знаниями в области правовой сферы. Также постулируется важность анализа ситуаций, связанных с правонарушениями педагогов на основе данных официальных и неофициальных источников и необходимость освоения студентами представлений о собственных педагогических правах в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студенты, педагогический университет, ценностное отношение, правовые нормы, принципы, мировоззренческие позиции, обмен знаниями, анализ ситуаций, педагогические права.

Правовое поведение личности сегодня все чаще является объектом внимания средств массовой информации, общественности и многих государственных структур. Это связано с различными ситуациями проявления противоправного поведения различных субъектов, представителей тех или иных профессий. Особо внимание обращается на педагогических работников, которые должны выступать главным примером нравственного и правового поведения. Однако можно обнаружить сообщения в СМИ о различных агрессивных, аморальных и противоправных действиях педагогов по отношению к ученикам. Это указывает на значимость подготовки будущих педагогов в аспектах не только методической, предметной или психолого-педагогической их компетентности, но и правовой. Причем целесообразно не только сформировать у них знания о правовых нормах в области осуществления педагогической деятельности, но и развить мотивацию к их активному грамотному применению. Таким образом, ценностное отношение студентов педагогического университета к правовым нормам является существенным условием их профессиональной подготовки.

Важным выступает учет современных социальных тенденций, влияющих на взаимодействие педагога с различными участниками образовательных отношений. Среди таких явлений можно указать: общественную напряженность, конфликтность родителей обучающихся, агрессивность самих детей, демонстрация сцен насилия с экранов телевизоров и мониторов компьютеров, влияющая на эмоциональное состояние личности. В научных публикациях сегодня все чаще говорится о роли учителя в предупреждении насилия в школе [5] и подготовке педагогов к профилактике агрессивного поведения обучающихся [9].

Студенты педагогического университета являются будущими педагогами, поэтому им необходимо, начиная с первого курса, овладевать основами правовых норм. Причем на это указывают не только существующие социальные тенденции, но и научные разработки. Так, А. Р. Хисамов говорит о том, что последние годы среди российских граждан, включая молодежь, отмечается правовой инфантилизм и нигилизм, несформированное правосознание у студенческой молодежи [10]. В. Н. Амыкова отмечает недостаточный уровень правовой культуры современных студентов, который связан со слабой их теоретической подготовкой [1]. Однако ученым обнаруживается готовность студентов профессионально (в правовой сфере) развиваться.

Другие авторы показывают более позитивную картину в аспекте правовой культуры студентов. О.Ю. Ильин по материалам социологического исследования говорит о возрастании личностного начала у студентов или их «субъектности» как важной характеристики правового самосознания молодежи [4]. Можно сказать, что данный аспект интересует различных ученых, пытающихся дать определение данному феномену.

В. Н. Савин утверждает, что правовая культура выступает нормативной системой, которая выполняют функции регулятора и контролера деятельности личности, а также стимулятора общественной жизни. Также автором описываются составляющие правовой культуры: особый правовой кодекс (правовые положения и моральные нормы), общая приверженность общественным принципам и чувство долга [8]. Подчеркивается, что проявлением такой культуры выступает активное правосознание и соответствующее поведение. Ю.М. Рекша анализировал формирование правовой культуры будущих спортсменов, отмечая, что его целью выступает формирование уважения к праву и закону. Отмечается, что оно включает в себя стойкие правовые убеждения, взгляды и установки, а также привитие навыков правомерного и социально-активного поведения личности [7]. В.С. Нерсесянц рассматривал правовую культуру в качестве уровня развития правовой организации людей, которая выражена в признании и защите прав и свобод гражданина как высшей ценности [6].

Итак, можно сказать, что правовая культура сегодня выступает предметом исследования различных ученых и говорится о необходимости ее формирования у будущих специалистов, в частности педагогов [3].

Для того, чтобы выявить ценностное отношение у студентов педагогического университета к нормам права нами были проведен опрос. В нем приняли участие студенты 1-3 курсов ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» в количестве 157 человек. Содержание опроса и его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.
Результат опроса студентов педагогического университета на тему правовых основ деятельности педагога

№ п/п	Вопрос	да	нет
1	Считаете ли Вы необходимым владеть учителю правовыми знаниями в области осуществления педагогической деятельности?	97%	3%
2	Владеете ли Вы основными знаниями в области реализации права в образовании?	45%	54%
3	Сталкивались ли Вы с нарушениями Ваших прав в процессе собственного обучения в школе?	34%	66%
4	Возможна ли качественная подготовка в педагогическом университете студентов в области современного права?	78%	22%
5	Будут ли ужесточаться требования к правовой подготовке педагогов?	67%	33%

Как видно из таблицы практически все студенты признают важность правовых знаний в деятельности учителя. Однако только половина из них владеет основными знаниями в данной области (в большей части студенты 3 курса). Третья часть студентов сами являлись жертвами нарушения их прав со стороны учителей в школе. Большая часть респондентов считают, что они могут получить качественные правовые знания в педагогическом университете. 67% опрошенных утверждают, что к их знаниям в дальнейшем будут предъявляться более серьезные требования, чем сейчас. Таким образом, студенты вуза осознают необходимость осуществления их подготовки к применению нормы права в области образования.

Однако такую подготовку целесообразно выстраивать: а) на основе ценностных начал; б) с учетом опреде-

ленных оснований. В данном случае речь идет о принципах формирования у студентов педагогического университета ценностного отношения к правовым нормам.

Любой процесс формирования определенного качества, умения, навыка или компетенции осуществляется с учетом особенностей того субъекта, по отношению к которому он адресован. Если говорится о студентах, то важно учитывать возрастные особенности юношеского возраста. Юношеский возраст определяется в возрастной психологии как этап формирования собственной системы убеждений и мировоззрения, это период первичного освоения профессии и нового уровня отношений [Бол]. Соответственно важно учитывать данные особенности при формировании ценностного отношения к правовым нормам у будущих педагогов. В качестве *первого принципа обозначим – опору на мировоззренческие позиции студентов при формировании ценностного отношения к нормам права.*

Также необходимо понимать, что ценностное отношение к чему-либо нельзя навязать, тем более у относительно сформировавшейся личности, которой является студент вуза. Поэтому уместно выработать определенную систему субъект-субъектных отношений, в которых преподаватель и студент выступают на равных. Если преподаватель учитываем мнение обучающегося, опирается не его систему убеждений, отталкивается от уже сформировавшихся ценностей, тогда он может быть более убедительным и применительно к нормам права. Соответственно второй *принцип сформируем как выстраивание личностно окрашенных субъект-субъектных отношений в диаде преподаватель-студент.*

Вместе с тем сегодня все большую популярность приобретают активные, разнообразные формы обучения, когда студент учится не только у преподавателя, но и своих сверстников и самостоятельно добывает знания. Поэтому важно выстраивать активные формы работы как на занятиях в процессе овладения правовыми знаниями студентами, так и стимулировать их к самообразованию в данном направлении и распространению этой информации. Итак, *третий принцип обозначим как стимулирование студентов к активному обмену знаниями в области правовой сферы друг с другом и другими лицами.*

Для того, чтобы расширялся не только знаниевый компонент в области правовой сферы, но и деятельностный, уместно анализировать конкретные ситуации применения этих знаний. Причем желательнее рассматривать как положительные, так и отрицательные примеры соблюдения/несоблюдения правовых норм педагогами. Для этого уместно обращаться к реальным ситуациям, которые описаны в официальных, так и не официальных источниках. К официальным источникам мы относим новости на телевидении и сети интернет (сайты телеканалов). К неофициальным – ситуации из жизни самих студентов, с которыми они сталкивались вовремя учебы в школе, а также обсуждение конфликтных ситуаций на родительских форумах и в социальных сетях. Отсюда вытекает четвертый принцип – *анализ ситуаций, связанных с правонарушениями педагогов на основе данных официальных и неофициальных источников.*

Выше речь велась в большей в части нарушения прав обучающихся со стороны педагогов, однако зачастую и сами учителя являются жертвами, мягко говоря, некорректного поведения других участников образовательных отношений (руководителей школы, учащихся и их родителей). Поэтому будущим педагогам важно знать свои собственные права и обязанности, прописанные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ). Поэтому *пятым принципом выступит*

освоение студентами педагогическими правами, обязанностями и ответственностью в процессе будущей профессиональной деятельности.

Итак, формирование ценностного отношения к правовым нормам выступает необходимым условием профессиональной подготовки будущего педагога. Такой процесс должен выстраиваться с учетом актуальной нормативной базы и соответствовать неким фундаментальным основам, принципам формирования ценностного отношения к нормам права:

1. Опора на мировоззренческие установки студентов;
2. Выстраивание лично-окрашенных субъект-субъектных отношений;
3. Стимулирование студентов к активному обмену знаниями в области правовой сферы;
4. Анализ ситуаций, связанных с правонарушениями педагогов на основе данных официальных и неофициальных источников;
5. Освоение студентами представлениями о педагогических правах в процессе будущей профессиональной деятельности.

Данные принципы помогут преподавателям в вузе выстроить единую систему работы, способствующую формированию ценностного отношения студентов педагогического университета к нормам права. Это, полагаем, повлияет в дальнейшем на более качественную педагогическую деятельность, приведет к снижению конфликтности в образовательных организациях и социуме.

Литература

1. Амыкова В. Н. Аксиологический подход к процессу формирования правовой культуры // Вестник Калмыцкого университета. – 2017. – № 36 (4). – С. 124-130.
2. Болотова, А.К. Психология развития и возрастная психология. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.К. Болотова. – СПб.: Питер, 2018. – 478 с.
3. Гаджиева П.Д. Подготовка будущих учителей к работе по формированию правовой культуры школьников (на примере факультета права) // Символ науки. – 2016. – 6(2) 18. – С. 121-122.
4. Ильин О.Ю. Современные проблемы правосознания и правовой культуры в представлении студенческой молодежи // Власть. – 2015. – № 1. – С. 130-136.
5. Митин Г.В. Школьное насилие: роль учителя // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – Т.26. – Вып. 2. – С.119-123.
6. Нерсесянц В.С. 2002. Общая теория права и государства. М.: Норма. 552 с.
7. Рекша Ю.М. Методические основы формирования правовой культуры спортсменов в процессе профессиональной подготовки: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2001. 38 с.
8. Савин В.Н. Правовая культура студентов в современных условиях: социологический анализ // Социум и власть. – 2011. – № 2(30). – С. 88-92.
9. Селиванова Е.А. Подготовка педагогов к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах. – Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. № 4 (37). – С. 78-87.
10. Хисамов А.Р. Правовая культура современной студенческой молодежи: особенности формирования в условиях образовательного поля // Вестник казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 4(1). – С. 86-89.

Principles of value attitude formation to legal norms among students of pedagogical university

Turkayeva Laura Vakhitovna, Kurbanova L.U.

Chechen State Pedagogical University

The article reveals the issue of value attitude formation to legal norms among students of pedagogical university. The relevance of improving the legal culture of future teachers in connection with the increased incidence of aggressive behavior of schoolchildren is justified. Studies on the legal culture of the population, and in particular of students, are being reviewed. The research of revealing the attitude of students of pedagogical university to the norms of law in the field of education is presented. It is concluded that they need to develop a value-based attitude to legal norms. The principles of formation of the value relationship among students in the field of law are justified. The principles are related to the age peculiarities of students, building subjective relations between the teacher and students, exchange of knowledge in the field of law. It is also postulated that it is important to analyze the situations related to the violations of teachers' rights on the basis of official and unofficial sources and the need for students to understand the ideas of their own pedagogical rights in future professional activities.

Keywords: students, pedagogical university, value attitude, legal norms, principles, worldview, knowledge exchange, situation analysis, pedagogical rights.

References

1. Amykova VN Axiological approach to the process of formation of legal culture // Bulletin of the Kalmyk University. - 2017. - No. 36 (4). - S. 124-130.
2. Bolotova, A.K. Development Psychology and Developmental Psychology. Textbook for high schools. Third Generation Standard / A.K. Bolotova. - St. Petersburg: Peter, 2018. -- 478 p.
3. Gadzhieva PD Training of future teachers for work on the formation of the legal culture of schoolchildren (for example, the faculty of law) // Symbol of science. - 2016. -- 6 (2) 18.- S. 121-122.
4. Ilyin O.YU. Modern problems of legal awareness and legal culture in the representation of student youth // Power. - 2015. - No. 1. - S. 130-136.
5. Mitin G.V. School violence: the role of the teacher // Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy". - T.26. - Vol. 2. - S.119-123.
6. Nersesyants V.S. 2002. General theory of law and the state. M. : Norma. 552 p.
7. Reksha Yu.M. Methodological foundations of the formation of the legal culture of athletes in the process of training: disc. ped Sciences: 13.00.08. - M., 2001.38 s.
8. Savin V.N. The legal culture of students in modern conditions: a sociological analysis // Socium and Power. – 2011. - No. 2 (30). - S. 88-92.
9. Selivanova E.A. Preparing teachers for the prevention of aggressive behavior of students in schools. - Scientific support of staff development system. - 2018.No 4 (37). - S. 78-87.
10. Khisamov A.R. Legal culture of modern student youth: features of formation in the educational field // Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts. - 2014. - No. 4 (1). - S. 86-89.

Педагогические аспекты выбора профессии и допрофессиональной подготовки

Турутина Татьяна Федоровна

канд. пед. наук, доцент, Национальный исследовательский московский государственный строительный университет, tftss@list.ru

Некоторые аспекты в ракурсе многократного видоизменения отечественной системы образования раскрывают актуальные вопросы формирования у школьников готовности к труду и выбору профессии. Анализируется состояние исследуемой проблемы в педагогической теории за исторический период от первых опытных станций 1918-1919 годов и трудового обучения до современного образовательного процесса допрофессиональной подготовки. Допрофессиональная подготовка рассматривается как образовательный процесс, обеспечивающий определённый уровень подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, выбор профессии, трудовое обучение, допрофессиональная подготовка.

Актуальность выбора темы обусловлена необходимостью формирования у школьников готовности к выбору профессии. Готовность к выбору профессии в архитектурно-художественной сфере отличается характером будущей профессиональной деятельности и предполагает ещё на школьной стадии образования освоить архитектурную графику, черчение, рисунок, композицию и пр., польку вступительные испытания в вуз предполагают экзамен по этим дисциплинам. В этой связи следует создание специальных педагогических условий допрофессиональной подготовки. Для решения задачи определения целесообразных педагогических условий важно исследовать феномен допрофессиональной подготовки образовательной системы в педагогической теории и практике.

Продолжая исследования обратим внимание, что общеобразовательная система страны как живой организм «... подвержена изменениям во взаимосвязи с внешним реформированием социально – культурной, политической и экономической жизни общества. В истории своего развития она многократно видоизменялась» [13].

В поле зрения ученых исторические этапы сложного становления отечественного образования, и вместе с этим педагогические задачи профессиональной ориентации школьников, их трудовое воспитание и обучение.

Б.С. Гершунский исследуя практико-ориентированные образовательные концепции отмечает сложные периоды истории: «От обязательного всеобщего среднего образования – к его фактической ликвидации, резкому снижению базовой образовательной подготовки учащихся в школе; ...от идей всеобщего профессионального образования к ликвидации даже первоначальной профессиональной подготовки учащихся в школе» [4].

Можно заметить, что прошло 100 лет с тех пор когда внимание педагогов было направлено на трудовое воспитание и трудовое обучение учащихся. Ещё со времен основания Наркомпросом первых опытных станций в 1918-1919 годах, усилия педагогических коллективов направлены на формирование производственных навыков у обучающихся в процессе школьного обучения. Надо сказать, что у истоков первых опытных станций стояли С.Т. Шацкий и П.Н. Лепешинский. Со временем росло число опытных станций, создавались школы трудового воспитания, где важным и ответственным педагогическим делом было организация трудового обучения.

Возникновение учреждений внеклассной и внешкольной деятельности позволяет заниматься вопросами тру-

договора обучения во внеурочное время, что даёт возможность в школах «...основное внимание уделять повышению качества обучения основам наук» [9].

В учебных планах того исторического периода отсутствуют уроки труда, что не способствует трудовому воспитанию, развитию трудовых навыков, не даёт школьникам представления о различных сферах профессиональной деятельности. В то время как «трудовое воспитание – воспитание базисных черт характера, справедливо замечает В.С. Безрукова, - обеспечивающих успех в труде... Трудовое обучение – это ознакомление учащихся с основами техники, технологии, материалами, организацией и экономикой труда и производства» [2].

Однако, достаточно длительное время трудовое обучение и трудовое воспитание в общеобразовательной школе не являются актуальными вопросами. 1952 - 1964 годы характеризуются периодом, когда начинает внедряться политехническое обучение. «В старших классах вводится производственное обучение и профессиональная подготовка. Увеличивается срок обучения с 10 до 11 лет. К сожалению, изучение теоретических и практических основ профессии в эти годы всё больше приобретало не допрофессиональный, а скорее узкий профессиональный характер» [13].

Период перехода образовательной системы на двухлетнее школьное обучение после восьмилетки привело «...к закрытию в школах учебных цехов, мастерских, учебно-опытных участков, сокращение числа ученических производственных бригад» [11].

Исследуя педагогические аспекты выбора профессии школьниками и состояния общеобразовательной школы 60-70-х годов, обращаемся к работе, где В.П. Беспалько пишет: «...крупный изъян общей концепции школьного образования того времени – почти полная потеря общей цели функционирования школьной педагогической системы: общее образование вообще, безотносительно к будущей жизнедеятельности школьников» [3].

Такой подход в обучении школьников не мог обеспечить полноценно профессиональной ориентацией, дать представления о содержании той или иной профессии, характерных особенностях профессиональной деятельности, подготовить к выбору профессионального пути.

Чтобы улучшить состояние профориентационной работы со школьниками, расширить диапазон их знаний и развить способности, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности, для решения этих важных задач в 70-80-е годы на уровне правительства принимаются соответствующие положения.

В хронологической последовательности нашего исследования представляется интересным ряд следующих постановлений. «Постановление Совета Министров СССР от 23 августа 1974 года «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» было направлено на создание межшкольных учебно-производственных комбинатов (УПК). В 1974 году предполагалось целенаправленное решение ряда важных задач: укрепление связи школы с жизнью, приведение содержания обучения и воспитания в соответствие с требованиями науки, техники, производства и культуры, привлечение коллективов предприятий к работе по трудовой подготовке школьников и так далее. С целью улучшения организации работы по подготовке школьников к выбору профессии было принято постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 22 декабря 1977 года «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к

труду». А также инструктивное письмо Министерства просвещения СССР от 28 августа 1978 года предписывало «...средним общеобразовательным школам создать учебно-методические кабинеты по профессиональной ориентации, а в восьмилетних школах – уголки профориентации». В постановлении 1984 года ЦК КПСС и СМ СССР «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации и организации общественно полезного, производительного труда», говорилось о необходимости повышения уровня работы учебно-методических кабинетов профориентации, введения в школах курса «Основы производства. Выбор профессии» [13].

Как видим образовательные трансформации были направлены на реализацию качества образования и предполагали существенные изменения в общеобразовательной школе трудового обучения и профессиональной ориентации. Вместе с тем, подготовка рабочих кадров в рамках общеобразовательной школы становится неприемлемой. «В интересах повышения качества общего образования, - пишет Н.А. Хроменков, - признано целесообразным снять со школы обязанность массовой профессиональной подготовки рабочих кадров» [14].

Качественно меняется образовательная система, создаются условия для профориентационной работы, трудовое обучение в школах способствует формированию необходимых для жизни трудовых навыков.

«Общеобразовательной школе, - подчёркивает В.П. Беспалько, - фактически возвращена её общая (основная) цель – подготовка труженика, путём придания всему процессу и содержанию обучения в школе трудовой, профессиональной направленности» [3].

Дальнейшие производственно-технологические преобразования в России, развитие современных информационных технологий влекут за собой изменения в профессиональной ориентации общества. Переход к интенсивному развитию и конкуренция на рынке труда выдвигают принципиально новые требования к содержанию образования.

Э.Д. Днепров и его соавторы, характеризуя образовательную систему в переходный период пишут, что «рыночные отношения, конкуренция, свободный выбор усиливают интерес и потребность в допрофессиональной подготовке и раннем профессиональном самоопределении» [5].

Н.К. Сергеев, отмечая в своих исследованиях изменения существующей практики подготовки кадров обращает внимание на переход системы образования к многоступенчатой и многоуровневой модели подготовки специалистов. Он пишет: «Развиваются различные допрофессиональные формы работы с молодежью, ориентированной на профессию» При этом, замечает автор: «К сожалению, эти тенденции наукой еще должным образом не осмыслены» [10].

Действительно, наблюдаем в историческом периоде этого времени возникновение допрофессиональной подготовки. При чем следует заметить, что допрофессиональная подготовка реализуется и в общеобразовательных школах, и в учреждениях дополнительного образования, и на подготовительных курсах в вузах не только как профориентация, но и первичное целенаправленное знакомство с элементами профессиональной деятельности будущей профессии.

Исходя из того, что впервые знакомство с разными профессиями происходит на этапе школьного обучения, многие учёные считают именно это время следует рассматривать как период допрофессионализма.

По утверждению Н.В. Немовой: «Допрофессионализм включает в себя три этапа: первичное ознакомление с

профессией; адаптация в профессии; самоактуализация, сознание себя как индивидуальности, развитие способностей к самодиагностике, и своего предназначения в профессии» [8].

Опираясь на исследования учёных, формирование допрофессиональных качеств обучающихся понимаем как процесс допрофессиональной подготовки, предполагающий проектирование образовательной траектории, ориентированной на допрофессионализм.

Л. В. Байбородова исследуя концептуальные основы и модели обучения школьников, выделяет следующие функции допрофессиональной подготовки: диагностическую, стимулирующую, образовательную, воспитательную, корректирующую, функцию самоопределения, коммуникативную. В своей работе автор рассматривает допрофессиональную подготовку как образовательный процесс в школе [1].

Теоретический анализ педагогических аспектов показал, что если считать допрофессиональную подготовку как образовательный процесс, где практическая учебная деятельность школьников является неотъемлемой частью, тогда педагогическая деятельность может включать: «...подготовку к выбору профессии – ознакомление с миром профессий, выявление и развитие профинтересов и профпригодности» [7].

Важно подчеркнуть, что выявление профессиональных интересов и развитие профпригодности для сферы архитектурно-художественной сферы деятельности особенно актуально в силу особенного творческого характера профессии.

«Вместе с тем отсутствие в традиционной образовательной парадигме психолого-педагогических условий, обеспечивающих возможности адаптации школьников к освоению будущего профессионального образования и выбора профессионального пути без дополнительного образования, привело к возникновению учреждений разных типов, видов и уровней с различными дополнительными образовательными программами» [13].

Начиная с 1988 года в образовательной системе меняется роль внешкольных организаций. Имеет значение развитие учреждений дополнительного образования и новых программ досуга. Однако, «несмотря на многообразие образовательных программ досуговых учреждений, основная роль в подготовке человека к предстоящей взрослой жизни, к труду принадлежит общеобразовательной школе» [13].

Можно согласиться с утверждением Н.Н. Дьяченко, что цель общеобразовательной школы дать «...основы для последующего профессионального обучения, ознакомить с общими принципами и научными основами производства» [6].

Именно основы для последующего профессионального обучения в вузах архитектурно-художественного профиля нужны школьникам, поскольку являются для них вступительными испытаниями в вузы. Поэтому «в качестве диагностической цели общего образования должна выступать подготовка к профессиональному обучению» [12].

Подготовка к дальнейшему обучению в профессиональных учреждениях осуществлялась не только на подготовительных курсах в соответствующих вузах, но и в профильных классах школ и гимназий. В период возникновения профильных классов начала 90-х не только архитектурно-художественного направления, но и других (физических, математических, гуманитарных и пр.), существенным недостатком общеобразовательных школ была проблема нехватки учителей для допрофессиональной подготовки. Эти вопросы удалось решить путём привлечения вузовских преподавателей и обучения учителей специальным дисциплинам.

Учитывая необходимость в профессиональной ориентации школьников и помощи в выборе профессии и сегодняя допрофессиональная подготовка является актуальной. Возрастает роль допрофессиональной подготовки, как востребованность в качественной подготовке для поступления в вузы. В той или иной форме «процесс допрофессиональной подготовки реализуется в разных образовательных структурах и формах: как подготовительные курсы в вузах, курсы подготовки в учебных комбинатах, курсы в учреждениях дополнительного образования, специальные курсы в производственно-технических школах, профильное обучение в общеобразовательных школах» [13].

Однако, теоретический анализ педагогических аспектов и практическая работа позволяют утверждать, что «...в современных условиях общеобразовательной школы допрофессиональная подготовка не ставит перед собой задачу подготовки учащихся к непосредственной производственной деятельности и не даёт права на присвоение производственной квалификации. Для школьников допрофессиональная подготовка в единении с общим образованием соотносится как: профессиональная ориентация; рациональность обучения; активизация деятельности; освоение специальных знаний и умений, норм и правил, условий труда и возможностей профессии; саморазвитие и формирование себя как будущего профессионала; осознание профессионального самоопределения» [13].

Наши практические исследования лежат в поле готовности школьников к выбору профессии в архитектурно-художественной сфере и допрофессиональной подготовки для предполагаемой будущей профессиональной деятельности. Известно, что будущая профессиональная сфера архитектурно-художественной деятельности достаточно обширна. Включает в себя работу в проектных институтах и мастерских; предприятиях промышленности и строительства; институтах науки и учреждениях образования. Профессиональная деятельность может быть связана с проектированием зданий, сооружений и объектов различного назначения; согласованием проектов; оформлением чертежей; авторским надзором и т.д.

Сравнительный анализ целесообразности допрофессиональной подготовки в профильных классах общеобразовательной школы и на подготовительных курсах показал, что процесс профессиональной ориентации хоть и отличается по форме организации, однако реализуется в полной и равной степени в соответствии с программой, обозначенными целями и поставленными задачами. Что касается подготовленности школьников к выбору профессии, то вузы не ставят перед собой такие вопросы, поскольку содержат другие целевые установки в своей системе образования. Кроме того, на подготовительные курсы в вузы приходят не только школьники, а желающие разного возраста. Процесс профессионального самоопределения не ограничивается жёсткими рамками и эффективно реализуется как в вузе, так и в общеобразовательной школе, имея отличительные черты (об этом в нашем диссертационном исследовании представлено более подробно). Что касается подготовки к вступительным экзаменам можно заметить, что при одинаковом целеполагании характер процесса и результативность различается.

Опрос обучающихся и их родителей свидетельствует, что на подготовительных курсах недостаточно времени для подготовки к вступительным экзаменам. Чтобы тщательно подготовиться желательно посещать такие курсы два, а лучше три года. Краткосрочные четырёх месячные курсы для начинающих неприемлемы вообще. К достоинствам подготовительных курсов можно отнести возможность заниматься у квалифицированных преподавателей, работающих в этих же вузах.

Обучение в профильных классах может проходить по всей вертикали с 1 по 11 классы и охватывать широкий диапазон дисциплин допрофессиональной подготовки на принципах преемственности. Как один из вариантов преемственности на рисунке 1 представлена структура преемственности профильных дисциплин в процессе обучения учащихся общеобразовательной школы.

В то же время рисунок 1 свидетельствует о том, как допрофессиональная подготовка в школе может включать ряд профильных дисциплин. Содержание дисциплин базируется на истории, традициях и опыте отечественного образования; ориентируется на особенности передовых школ в области архитектуры и градостроительства; учитывает требования, предъявляемые к выпускникам на вступительных экзаменах; обеспечивает профильный характер и принцип преемственности процесса обучения.

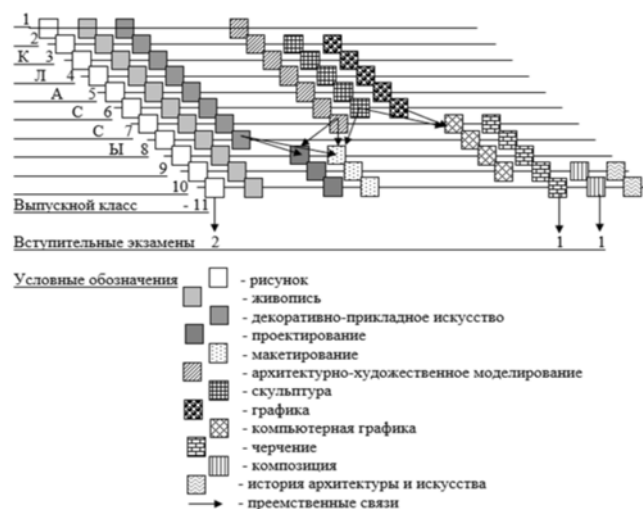


Рис. 1. Структура преемственности профильных дисциплин в процессе обучения учащихся общеобразовательной школы

При этом видим, что содержательный перечень дисциплин отражает курс допрофессиональной подготовки, ориентированный на вступительные экзамены в вузы, дальнейшее обучение профессии и профессиональную деятельность в архитектурно-художественной сфере. Дальнейшее обучение профессии возможно в учреждениях профессионального образования по таким направлениям как архитектура гражданских и общественных зданий, архитектура уникальных зданий и сооружений, промышленная архитектура, архитектура малых форм, ландшафтная архитектура, градостроительство, дизайн (промышленный, интерьера, рекламы и пр.), реставрация, реконструкция и т.д.

Для проведения этапа экспериментальной проверки практической реализации допрофессиональной подготовки в школе (гимназии, профильные классы – первая экспериментальная группа), в вузе (подготовительные курсы – вторая экспериментальная группа), досуговых центрах (художественные школы, кружки, творческие клубы – третья экспериментальная группа) нами анализировались процессы: профессиональной ориентации, подготовки к выбору профессии, формирования профессионального самоопределения и подготовки к вступительным экзаменам на соответствующие специальности. Реализация в полной мере процессов предполагает высокий уровень, не достаточная в той или иной степени – это средний уровень, отсутствие наличия какого-либо процесса проявляет низкий уровень.

Таблица 1

Допрофессиональная подготовка	Школа (профильные классы)	Вуз (подготовительные курсы)	Досуговый центр (художественные школы, кружки)
	1 экс. группа	2 экс. группа	3 экс. группа
профессиональная ориентация	средний	высокий	средний
подготовка к выбору профессии	высокий	средний	низкий
формирование профессионального самоопределения	высокий	средний	средний
подготовка к вступительным экзаменам	высокий	высокий	средний

Из табл. 1 видим, что уровень процессов профессиональной ориентации и подготовки к вступительным экзаменам в вузах высокий. Это обусловлено насыщенным и целенаправленным содержанием самих процессов (обучение по специальным профильным дисциплинам, мастер-классы, дни открытых дверей, выставки, экскурсии, беседы со специалистами, и т.д.). Подготовка к выбору профессии и формирование профессионального самоопределения происходят при этом опосредованно.

Также показательным является соотношение количества обучающихся на начальном этапе обучения по образовательной программе допрофессиональной подготовки с контингентом поступающих в соответствующие вузы. Опрос и анкетирование школьников на этапе допрофессиональной подготовки и оформления документов для поступления в вузы позволил выявить динамику, представленную на рисунках 2,3.

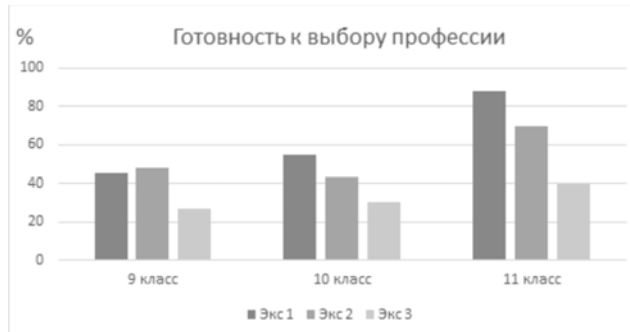


Рис. 2. Динамика готовности к выбору профессии

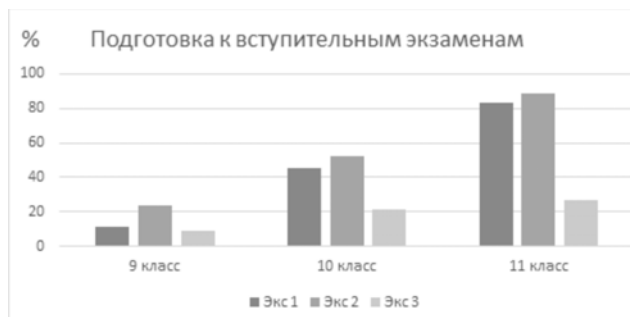


Рис. 3. Динамика подготовки к вступительным к экзаменам

Как свидетельствует график реализация образовательной программы допрофессиональной подготовки в профильных классах постепенно формирует готовность к выбору профессии в сфере архитектурно-художественной деятельности и в 11 классе школьники, уже опреде-

лившись с выбором будущей профессии целенаправленно готовятся к вступительным экзаменам в соответствующие вузы.

Рисунок 3 демонстрирует этапы подготовки к вступительным экзаменам в вузы. Например, отличительна недостаточность допрофессиональной подготовки в досуговых центрах. Художественные школы способствуют и профессиональной ориентации, и профессиональному самоопределению, однако обеспечить достаточный уровень подготовки к вступительным испытаниям не могут. В то время как профильные классы школ и подготовительные курсы вузов справляются с такими образовательными задачами допрофессиональной подготовки.

Таким образом, экспериментальная работа и анализ статистических результатов свидетельствуют об эффективности и целесообразности современного процесса допрофессиональной подготовки, способствующего формированию профессионального самоопределения и готовности к выбору профессии.

В заключении подводя итог, можно сказать следующее: теоретический анализ педагогических аспектов выбора профессии позволил увидеть исторические трансформации нашей страны за длительный период времени, а вместе с тем неизбежные изменения и качественные преобразования образовательной системы от трудового обучения, трудового воспитания к процессу современной и необходимой допрофессиональной подготовке.

В ходе исследований было выявлено, что допрофессиональная подготовка — это самостоятельный образовательный процесс. Может осуществляться для любой возрастной группы людей. Кроме того, может быть составленным элементом обучения в общеобразовательной школе. При этом процесс допрофессиональной подготовки обеспечивает школьников профессиональной ориентацией; даёт уровень специальной подготовки к вступительным экзаменам в соответствующие вузы.

Практической реализацией и экспериментальной проверкой процесса допрофессиональной подготовки для направления архитектурно-художественной профессиональной сферы деятельности доказано, что в профильных классах «...выступая частью общего образования, она непосредственно влияет на формирование готовности учащихся к выбору последующего профессионального обучения и будущей профессиональной деятельности» [13].

Литература

1. Байбородова Л. В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников [Текст] / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 93-99.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст]: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Днепров Э.Д. и др. Всероссийское образование в переходный период. Программа стабилизации и развития [Текст] / Э.Д. Днепров. – М.: Просвещение, 1991. – 238 с.
6. Дьяченко Н.Н. Профессионально воспитание учащейся молодежи. [Текст] / Н.Н. Дьяченко // Профпедагогика. – М.: Высш. шк., 1988. – 142 с.

7. Журкина А.Я. Сущность трудового воспитания. Содержание трудового воспитания школьников. [Текст] / А.Я. Журкина. – М.: Педагогика, 1989. – 169 с.

8. Немова Н.В. Управление методической работой в школе. [Текст] / Н.В. Немова // Библиотека журнала «Директор школы». – М.; Сентябрь, 1999. – 176 с.

9. Пальянов М.П. Всестороннее развитие личности школьника. М.: Томск, 1985. – 273 с.

10. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя [Текст]: дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. / Н.К. Сергеев. – Волгоград, 1998. – 81 с.

11. Скаткин М.Н., Костяшкин Э.Г. Трудовое воспитание и профориентация школьников. [Текст] / М.Н. Скаткин, Э.Г. Костяшкин. – М.: Просвещение, 1984. – 191 с.

12. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. Социальное партнёрство: что ждёт работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – М.: Аспект, 2004. – 32 с.

13. Турутина Т.Ф. Профессиональное самоопределение учащихся общеобразовательной школы в процессе профильного обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.Ф. Турутина. – Екатеринбург, 2004. – 186 с.

14. Хромёнков Н.А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы [Текст] / Н.А. Хромёнков. – М.: Сов. Россия, 1988. – 192 с.

Pedagogical aspects of the choice of profession and pre-professional training

Turutina T.F.

National research Moscow state University of civil engineering
Some aspects from the perspective of multiple modifications of the domestic education system reveal the topical issues of formation of students' readiness for work and choice of profession. The article analyzes the state of the studied problem in pedagogical theory for the historical period from the first experimental stations of 1918-1919 and labor training to the modern educational process of pre-professional training. Pre-vocational training is considered as an educational process that provides a certain level of preparation for future professional activities.

Key words: education, choice of profession, labor training, pre-professional training.

References

1. Bayborodova L.V. Conceptual framework and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren [Text] / L.V. Bayborodova // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2015. – No. 5. – S. 93-99.
2. Bezrukova V.S. Pedagogy. Projective pedagogy [Text]: textbook for engineering and pedagogical institutes and industrial pedagogical technical schools / V.S. Bezrukova. – Yekaterinburg: Business Book, 1996. – 334 p.
3. Bepalko V.P. Components of educational technology [Text] / V.P. Bepalko. – M.: Pedagogy, 1989. – 192 p.
4. Gershunsky B.S. The philosophy of education for the XXI century. In search of practice-oriented educational concepts [Text] / B.S. Gershunsky. – M.: Perfection, 1998. – 608 p.
5. Dneprov E.D. and other. All-Russian education in transition. Stabilization and Development Program [Text] / ED Dnieper. – M.: Education, 1991. – 238 p.
6. Dyachenko N.N. Professional education of students. [Text] / N.N. Dyachenko // Professional Pedagogy. – M.: Higher. Shk., 1988. – 142 p.
7. Zhurkina A.Ya. The essence of labor education. The content of labor education of schoolchildren. [Text] / A.Ya. Zhurkina. – M.: Pedagogy, 1989. – 169 p.
8. Nemova N.V. Management of methodical work at school. [Text] / N.V. Nemova // Library of the school principal. – M.: September, 1999. – 176 p.
9. Palyanov M.P. Comprehensive development of the personality of the student. M.: Tomsk, 1985. – 273 p.
10. Sergeev N.K. Theory and practice of the formation of pedagogical complexes in the teacher's continuing education system [Text]: dis. in the form of scientific. doc. ... dr. ped. sciences. / N.K. Sergeev. – Volgograd, 1998. – 81 p.

11. Skatkin MN, Kostyashkin EG Labor education and career guidance for schoolchildren. [Text] / M.N. Skatkin, E.G. Kostyashkin. - M.: Education, 1984. - 191 p.
12. Smirnov I.P., Tkachenko E.V. Social partnership: what does the employer expect? (Results of the pilot All-Russian sociological research) [Text] / I.P. Smirnov, E.V. Tkachenko. - M.: Aspect, 2004. -- 32 p.
13. Turutina T.F. Professional self-determination of secondary school students in the process of specialized training [Text]: dis. ... cand. ped sciences / T.F. Turutin. - Yekaterinburg, 2004. -- 186 p.
14. Khromenkov N.A. Acceleration and reform of a comprehensive school [Text] / N.A. Khromenkov. - M.: Ovis. Russia, 1988. -- 192 p.

Психолого-педагогические аспекты изучения коммуникативных умений руководителя органов внутренних дел

Хайрутдинова Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, Академия управления МВД России, au-lingva@mail.ru

В статье анализируются психолого-педагогические аспекты коммуникативных умений руководителя органа внутренних дел. Подчеркивается, что наличие коммуникативного умения у руководителя влияет на социально-психологическое поведение людей при общении. Представлена классификация коммуникативных умений. Автор полагает, что педагогическая технология обучения, основанная на данной классификации и использующая приемы выработки стратегий общения, позволит совершенствовать указанные умения, которые, в свою очередь, окажут положительное влияние на личностный потенциал руководителя органа внутренних дел.

Ключевые слова: коммуникативные умения, руководитель органа внутренних дел, педагогическая технология обучения, социально-психологическое поведение, стратегия общения, личностный потенциал.

Эффективность осуществления коммуникативного процесса определяется многими факторами. В первую очередь к ним относится использование участниками процесса имеющихся в наличии знаний, умений и навыков. Их следует обозначить как коммуникативные умения. Владеть ими обязан каждый руководитель органа внутренних дел (ОВД), в противном случае говорить о продуктивности его общения с коллегами и гражданами затруднительно.

Многие авторы определяют коммуникативные умения руководителя ОВД как способность должностного лица формировать и реализовывать требуемые контакты с другими участниками коммуникации [1, с. 25-36]. Самым важным из них стало влияние коммуникативного умения на личность руководителя ОВД, в частности выработку у него социально-психологических особенностей поведения при общении с людьми. Более того, коммуникативные умения входят в состав лингвистической компетенции, владение которой позволяет добиться успеха в различных сферах правоохранительной деятельности.

Так, система умений профессионального общения юристов, по мнению Т.В. Казаниной, включает ряд базовых умений. Среди них:

- 1) информационная группа умений (поиск необходимых сведений, выделение главного, аргументация, постановка вопроса и предоставление четкого ответа, грамотное речевое выражение собственных мыслей и т. д.);
- 2) интерактивная группа умений (выбор кратчайшего пути установления контакта с участником коммуникации, поддержание общения, четкая формулировка своих желаний, возможность предоставлять аргументированную критику и т. д.);
- 3) перцептивная группа умений (правильно идентифицировать собственное психологическое состояние в момент коммуникации, оценивать настроение других участников общения, возможность предугадывать ответную реакцию собеседника и т. д.) [2, с. 162].

Т.В. Казанина видит систему умений профессиональной юридической коммуникации как многовекторную структуру. Специалист считает, что в состав этой структуры входит перечень информационных, перцептивных интерактивных и специфических умений, которые усваиваются для конкретной профессии. Например, в категорию специфических умений для построения профессиональной юридической коммуникации Т.В. Казанина включает такие умения, как: целенаправленное и соответствующее речевой ситуации использование юридической терминологии, возможность разрабатывать процессуальную и нормативно-правовую документацию, публичное донесение собственной позиции по конкретным темам (вопросам) для аудитории (ораторское искусство) [3, с. 56].

С точки зрения Т.В. Яковлевой, система коммуникативных умений состоит из перечня действий, основной целью которых становится информационный обмен, понимание и донесение до участников общения определенных сведений, организация взаимодействия, регуляция

собственного поведения в процессе коммуникации, проявление творчества в коммуникативной среде, что позволяет быстрее достичь поставленных целей. [4, с. 82].

Примечательно, что перечень информационных и перцептивных умений собеседников явился предметом многочисленных педагогических исследований [5, с.89].

В то же время группа интерактивных умений субъектов общения нуждается в дальнейшем активном исследовании. Так, интерактивные умения успешной коммуникации на иностранном языке, педагогические и лингводидактические аспекты феномена, которые являются предметом настоящей работы, на наш взгляд, станут эффективным помощником для выпускников Академии управления МВД России. Основной задачей для этой категории лиц станет успешное овладение представленными умениями, что позволит эффективно осуществлять профессиональную деятельность и создавать продуктивную систему социальных отношений.

Мы придерживаемся точки зрения, высказанной Т.В. Яковлевой. Специалист полагает, что обучение профессиональным коммуникативным навыкам следует осуществлять на основе диагностики и коррекции уже имеющихся в наличии коммуникативных умений личности. Как правило, такие умения приобретаются в ВУЗе в процессе овладения профессиональными навыками [6, с. 98].

Наряду с речевыми умениями (лингвистическая компетенция) анализу, на наш взгляд, подлежат индивидуальные неречевые коммуникативные умения магистрантов. Они позволяют организовать успешное взаимодействие субъектов профессиональной коммуникации и прийти к определенному результату.

На данный момент коммуникативные умения классифицируются по трем основным группам. С их помощью руководители ОВД, а также выпускники Академии МВД РФ осуществляют речевые действия, которые помогают выстроить продуктивный диалог между собеседниками. В перечень упомянутых групп входят: 1) умения, посредством которых происходит коммуникативное воздействие на другого участника общения (или нескольких лиц); 2) умения, преследующие цель коммуникативной помощи участнику общения; 3) умения, позволяющие организовать коммуникативное взаимодействие с участником общения (несколькими лицами).

Педагогическая технология обучения, направленная на формирование и обогащение коммуникативных умений взаимодействия с участником общения, позволяет уделять особое внимание как индивидуальным успехам магистрантов, так и успеху всей группы, который может достигаться только в результате постоянного взаимодействия с другими членами этой же группы.

Коммуникативные умения формируются в результате целостного процесса, что предполагает поэтапное внедрение их в профессиональное общение. Базой для культивирования коммуникативных умений является мотивирующая среда коммуникации, которая создается с учетом индивидуальных характеристик личности. В качестве эффективной педагогической технологии создания коммуникативных умений используются приемы, основной целью которых становится выработка стратегий общения и совершенствование указанных умений.

Общение является не только структурным элементом, но и самостоятельным видом профессиональной деятельности руководителя ОВД [7, с. 65]. Исходя из данного положения, коммуникативные умения включены нами в блок компонентов, характеризующих личностный потенциал руководителей органов внутренних дел.

В настоящее время многие специалисты придерживаются позиции, в соответствии с которой личностно-деятельностный подход рассматривается не только как совокупность характеристик личности в профессиональной

деятельности, но в первую очередь как выявление и исследование способов формирования профессиональных качеств. Так, известный отечественный психолог Б.Г. Ананьев, работая над книгой «Человек как предмет познания», [8, с. 150] проводил исследования возрастной динамики психофизиологических функций у взрослых людей, анализируя в том числе целостное развитие индивидуальности на протяжении длительного времени. Это позволило ученому получить глубокие знания о различных возрастных статусах и многочисленных специфических факторах, влияющих на становление личности. В дальнейшем полученные данные легли в основу разработки практических методов развития коммуникативных умений.

Проблематику формирования и совершенствования личностных качеств руководителей исследовало огромное количество специалистов. В нашей работе были использованы труды отечественных и зарубежных психологов, педагогов, юристов. Среди них: А.В. Барабанщиков, С.С. Муцинов, М.Д. Вудкок, Д. Фрэнсис, А.А. Кочин, С.В. Кошелев, Л.Г. Носкова, В.Л. Марищук, А.Л. Свенцицкий, Н.В. Сердюк, А.Л. Ситников, В.Я. Слепов, В.Г. Сысуев, В.И. Хальзов и др. [9].

Эффективность деятельности всегда связывалась с наличием и развитием личностных и профессионально важных качеств субъекта деятельности [10, с. 320], хотя и характеризующихся весьма разнопланово [11, с.210].

В различных исследованиях, проводившихся с целью выявления наиболее важных компонентов повышения эффективности деятельности руководителя, авторы пришли к выводу, что, помимо различного рода специальных навыков, большое значение имеют личные профессиональные качества руководителя. Так, например, А.П. Ситников указывает на несколько важнейших качеств руководителя. Среди них: 1) наличие технических навыков, позволяющих осуществлять эффективную деятельность с физическими лицами и профессиональными объектами; 2) межличностные навыки, с помощью которых реализуются намеченные задачи в коллективе и обеспечивается взаимодействие с другими людьми; 3) навыки получения и анализа информации; 4) навыки формирования, принятия и следования решениям [12, с. 250-270].

Многочисленные специалисты изучали различные аспекты личности, которые имеют важное значение для руководителей подразделений ОВД. По мнению П.В. Кустова, важнейшие личностные характеристики руководителей ОВД можно разделить на несколько ключевых блоков. Среди них: служебно-профессиональные качества и нравственные установки; психолого-педагогические навыки; навыки общения; эмоционально-волевые свойства личности; уровень интеллектуальности и культуры; физическая развитость; текущее состояние физического и психологического здоровья [13, с. 2].

С нашей точки зрения, справедлива позиция П.В. Кустова, указывающего на то, что авторитет личности растет, только при условии, что эта личность является примером общей и профессиональной культуры. Среди особых качеств, которые ценятся в коллективе, отметим трудолюбие, честность, способность объективно оценивать сложившуюся ситуацию, внимательное отношение к потребностям коллег и граждан, умение аргументировать свою позицию и др. [14, с. 19]. Следовательно, развитие высокоморальных личностных и профессиональных качеств необходимо сделать важнейшей задачей профессиональной подготовки кадров для ОВД [15, с. 47].

Сделанный вывод является, на наш взгляд, правильным, поскольку структура органов внутренних дел предусматривает четкую иерархию взаимоотношений, вследствие чего решение одного должностного лица предопределяет вектор работы большинства сотрудников ОВД.

Управление МВД РФ доверено одной личности, профессиональные качества которой имеют решающее значение. Решения руководства ведомством на различных уровнях должны доноситься до подчиненных в четкой, лаконичной, объективной форме.

Результат работы органов внутренних дел находится в прямой зависимости от решения одного руководителя. Модель подчинения в ОВД выстроена просто: она направлена на беспрекословное и оперативное выполнение приказов вышестоящих должностных лиц [16, с. 15]. Тем не менее организовать эффективное общение с руководством вряд ли удастся без использования идентичного или примерно идентичного «семантического поля». Оно зависит от уровня интеллектуальной и культурной образованности личности, социального положения, словарного запаса, приобретенных речевых навыков. Все перечисленные качества требуются руководителю для адекватной постановки задачи и четкого донесения ее до подчиненных. Иерархическая структура ОВД предполагает ситуацию, когда руководитель является не только начальником, но и подчиненным. Коммуникативные навыки должностного лица позволяют ему не только выстроить правильную модель общения с подчиненными (коллегами), но и организовать продуктивное взаимодействие с гражданами, СМИ, общественными объединениями и т. д.

Наибольшей степенью эффективности характеризуется гибкий ситуационный стиль руководства. Он обладает способностью изменяться (приспосабливаться) в зависимости от ситуации и поставленных для выполнения задач. К таким выводам приходят, в частности, зарубежные исследователи М. Вудкок и Д. Фрэнсис, утверждающие, что в условиях возросшего количества сложных проблем и ограниченных средств их решения способность решать проблемы быстро и эффективно приобретает особую важность в управлении. Усложнение социальной обстановки также делает необходимым выдвижение новых идей и умение приспосабливаться к новым условиям. Поэтому руководителю ОВД необходимо обладать способностью гибко реагировать на изменение ситуации [17, с. 18-19].

В ходе исследования, проведенного в Академии управления МВД РФ, было установлено, что продвижение руководителя по службе сопровождается изменением стиля руководства. Это ведет к смене вектора коммуникативной компетентности должностных лиц [18, с. 85].

При получении новой, более высокой должности коммуникативный круг общения руководителя претерпевает изменения. Помимо этого, повышается социальный статус, возрастает ответственность, перед руководителем встают новые задачи и т. д. Как считает А.М. Столяренко, более высокая должность приближает к статусу государственной важности, вследствие чего к руководителю предъявляются более жесткие требования. Это приводит к активизации мыслительной деятельности и необходимости демонстрировать общенародный подход в реализации поставленных задач [19, с. 88].

Сегодня к руководителю ОВД предъявляются достаточно высокие требования. Возможность соответствия этим требованиям предопределена уровнем образования, культуры, морально-волевыми качествами должностного лица.

В связи с преобразованием милиции в полицию сменились основные задачи данной государственной структуры. Если основной задачей милиции (согласно Закону Российской Федерации «О милиции» от 18 апреля 1991 г. №1026-1 (ВСНДиВС РСФСР. 1991. № 16, в ред. Федерального закона РФ от 25.07.2007 № 126-ФЗ) было «пре-

дупреждение преступлений и административных правонарушений», то задача полиции – «защита личности, общества, государства от преступных посягательств» [20]. Соответственно, возросли и требования к руководителям органов внутренних дел, прежде всего, к их профессионально-психологической компетентности.

Любой вид профессиональной деятельности и особенно в системе «человек-человек» (такой, например, как орган внутренних дел) имеет определенную специфику взаимоотношений, взаимодействия, формирующихся в процессе самой профессиональной деятельности [21, с. 39].

На возможное наличие коммуникативных способностей, по-видимому, указывают такие личностные качества, как: тип отношения к другим субъектам, стремление к доминированию, авторитарность и социальный статус [22, с. 88]. Поэтому анализу результатов деятельности в этих ситуациях, а также диагностике личностных качеств руководителя ОВД уделяется наибольшее внимание при оценке его коммуникативных способностей.

Степень эффективности делового общения находится в прямой зависимости от операциональной составляющей коммуникации. Данная поведенческая компонента состоит из системы внутренних ценностей личности (моральные ориентиры, мировоззрение, адекватная оценка окружающей действительности, жизненный опыт, когнитивный стиль и др.). Сюда же входят возможности по коммуникации с коллегами, подчиненными, рядовыми гражданами. Мерой эффективности коммуникативного взаимодействия является соответствие социального поведения индивида требованиям нормативности и/или ожиданий группы [23, с.50-60].

Успешность в решении многих коммуникативных задач сотрудника органов внутренних дел обусловлена высокой степенью владения психотехниками общения. Согласно обоснованному утверждению В.А. Носкова, каждый компонент структуры профессионально психологической подготовленности специалиста обнаруживает коммуникативную направленность, а коммуникативная компетентность является составляющей профессионального мастерства сотрудника [24, с.97].

Подводя некоторые итоги, можно заключить, что парадигма профессионально значимых качеств и умений руководителя ОВД – это сложная и многоплановая структура, которая, помимо личностных характеристик лидера, включает в себя сформированные как в процессе приобретения жизненного опыта, так и в процессе обучения коммуникативные умения, необходимые для эффективного функционирования в профессиональной и социальной среде.

Литература

1. Климова М.В. Педагогика в деятельности сотрудника ОВД: краткий курс лекций. Н. Новгород, 2010. -99 с; Климова М.В. Коммуникативные умения преподавателя вуза МВД России как составляющая педагогической культуры // Актуальные научные достижения: Сб. ст. по итогам Междунар. науч. конф. Прага, 2011. С 71-76; Болгова В.В. Педагогические условия формирования опыта иноязычного профессионально-делового общения, Вестник ЧГПУ № 3, 2009. С.25-36.
2. Казанина Т.В. Формирование умений профессионального общения как условие успешности профессиональной деятельности юриста: Дисс. ... кандид. педагог. наук. Владивосток, 2001. С.162.
3. Казанина Т.В. Формирование умений профессионального общения как условие успешности профессиональной деятельности юриста: Дисс. ... кандид. педагог. наук. Владивосток, 2001, С.56.

4. Яковлева Т.В. Формирование коммуникативных умений у студентов при изучении педагогических дисциплин: Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. Коломна, 2004. С. 82.
5. Савенкова М.Г. Формирование коммуникативных умений воспитателя в педагогическом вузе. Дисс. ...канд. педагог. наук. Киев, 1987. С.89.
6. Яковлева Т.В. Формирование коммуникативных умений у студентов при изучении педагогических дисциплин: Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. Коломна, 2004. С. 98.
7. См., например: Проблемы профессионального общения сотрудников органов внутренних дел: Сб. статей. / Сост. В.И. Постолев. Домодедово: РИПК МВД России, 1996. С.85.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001. С.150.
9. Барабанщиков А.В., Демин В.Г. О закономерностях военно-педагогического процесса. М.: ВПА, 1967. -180с; Барабанщиков А.В., Муцинов С.С. Педагогическая культура офицера. М., 1985; Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / Пер. с англ. М., 1991, -320с; Кочин А.А. Совершенствование психологической подготовленности будущих офицеров к профессиональной деятельности. Вестник Санкт-Петербургского института ГПС МЧС России. Вып. 1. СПб: Санкт-Петербургский институт ГПС МЧС России, 2005; Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: Учебник / Под ред. проф. В.Я. Кикотя. М.: ЦОКР МВД РФ, 2009.-480с; Маришчук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб: Сентябрь. 2001. - 259с; Свенцицкий А.Л. Очерки теории прагматических коммуникаций. М.: Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт», 2003. -256с; Хальзов В.И. Педагогические основы воспитания военнослужащих внутренних войск. СПб, 1998. -50с.
10. Тарасов В.К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. Л., 1989.С.320.
11. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя практика. / Пер. с англ. М., 1991.С. 210.
12. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология. М., 1996.С.250-270.
13. Кустов П.В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в вузе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел. Дисс. ... канд. педагог. наук. СПб, 2003. С.2.
14. Кустов П.В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в вузе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел. Дисс. ... канд. педагог. наук. СПб, 2003. С.19.
15. Кустов П.В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в вузе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел. Дисс. ... канд. педагог. наук. СПб, 2003. С.47.
16. Робер М., Гильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988.С.15
17. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / Пер. с англ. М., 1991. С.18-19.
18. Энциклопедия современной юридической психологии. / Под общ. ред. профессора А.М. Столяренко, 2002. С.85.
19. Столяренко А.М. Психологические приемы в работе юриста: Практическое пособие. М.: Юрайт, 2000. С.88
20. О полиции: Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (в ред. Федерального закона РФ от 25.06.2012 № 88-ФЗ). // Рос. газ. № 144, 27.06.2012.
21. Профессиональная ориентация молодежи на профессии типа «человек-человек»: Методические рекомендации. Л.: ВНИИ Профтех-образования, 1987.С.39.
22. Сердюк Н.В., Носкова Л.Г., Вахнина В.В., Хайрутдинова И.В. Формирование профессионально ориентированной коммуникации руководителя органа внутренних дел. М.: Академия управления МВД России, 2010.С.88.
23. Гусейнов А.Ш. Внутригрупповая активность как фактор повышения коммуникативной компетентности в студенческих группах: Дисс.... канд. психол. наук. Краснодар, 1999.С.50-60.
24. Носков В.А. Психотехника общения. Н. Новгород: ННГУ, 1997.С.97.

Psychological and pedagogical aspects of the study of communicative skills of the head of the internal affairs body Khairutdinova I.V.

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia
The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of the communicative skills of the head of the internal affairs body. It is emphasized that the presence of a communicative skill in a leader affects the socio-psychological behavior of people in communication. A classification of communicative skills is presented. The author believes that the pedagogical teaching technology based on this classification and using techniques for developing communication strategies will improve these skills, which, in turn, will have a positive impact on the personal potential of the head of the internal affairs body.

Key words: communicative skills, head of the internal affairs body, pedagogical technology of training, social and psychological behavior, communication strategy, personal potential.

References

1. Klimova M.V. Pedagogy in the activities of a police officer: a short course of lectures. N. Novgorod, 2010. -99 s; Klimova M.V. Communicative skills of a teacher at a university of the Ministry of Internal Affairs of Russia as a component of pedagogical culture // Actual scientific achievements: Sat. Art. according to the results of the Intern. scientific conf. Prague, 2011. From 71-76; Bolgova V.V. Pedagogical conditions for the formation of the experience of foreign professional-business communication, Bulletin of CSPU No. 3, 2009. P.25-36.
2. Kazanina T.V. The formation of professional communication skills as a condition for the success of a professional lawyer: Diss. ... candidate teacher. sciences. Vladivostok, 2001.S. 162.
3. Kazanina T.V. The formation of professional communication skills as a condition for the success of a professional lawyer: Diss. ... candidate teacher. sciences. Vladivostok, 2001, p. 56.
4. Yakovleva T.V. The formation of communicative skills of students in the study of pedagogical disciplines: Author. diss. ... cand. teacher. sciences. Kolomna, 2004.S. 82.
5. Savenkova M.G. The formation of communicative skills of a teacher in a pedagogical university. Diss. ... cand. teacher. sciences. Kiev, 1987. P.89.
6. Yakovleva T.V. The formation of communicative skills of students in the study of pedagogical disciplines: Author. diss. ... cand. teacher. sciences. Kolomna, 2004.S. 98.
7. See, for example: Problems of professional communication among internal affairs officers: Sat. articles. / Comp. IN AND. Postoev. Domodedovo: RIPK Ministry of Internal Affairs of Russia, 1996. P.85.
8. Ananyev B.G. Man as a subject of knowledge. St. Petersburg: Peter, 2001. P.150.
9. Drummers A.V., Demin V.G. On the laws of the military pedagogical process. M.: VPA, 1967. -180s; Drummers A.V., Mutsinov S.S. The educational culture of the officer. M., 1985; Woodcock M., Francis D. Emancipation Manager. For the leader-practitioner / Per. from English M., 1991, -320s; Kochin A.A. Improving the psychological preparedness of future officers for professional activities. Bulletin of the St. Petersburg Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia. Vol. 1. St. Petersburg: St. Petersburg Institute of State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia, 2005; Educational work with personnel in the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation: Textbook / Ed. prof. V.Ya. Kikotya. M.: TsOKR MIA RF, 2009.-480s; Marishchuk V.L. Human behavior and self-regulation under stress. SPb: September. 2001. -259s;

- Sventsitsky A.L. Essays on the theory of pragmatic communications. M.: Consulting group IMAGE-Contact, 2003. - 256s; Halzov V.I. Pedagogical foundations of education of military personnel of internal troops. St. Petersburg, 1998.
10. Tarasov V.K. Personnel technology: selection and training of managers. L., 1989.S. 320.
 11. Woodcock M., Francis D. Liberated manager. For the head of the practice. / Per. from English M., 1991.S. 210.
 12. Sitnikov A.P. Acmeological Training: Theory. Methodology Psychotechnology M., 1996.S. 250-270.
 13. Kustov P.V. Psychological and pedagogical training of students at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia as heads of departments of internal affairs bodies. Diss. ... cand. teacher. sciences. St. Petersburg, 2003. C.2.
 14. Kustov P.V. Psychological and pedagogical training of students at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia as heads of departments of internal affairs bodies. Diss. ... cand. teacher. sciences. St. Petersburg, 2003.S. 19.
 15. Kustov P.V. Psychological and pedagogical training of students at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia as heads of departments of internal affairs bodies. Diss. ... cand. teacher. sciences. St. Petersburg, 2003.S. 47.
 16. Robert M., Gilman F. Psychology of the individual and group. M., 1988.S. 15
 17. Woodcock M., Francis D. Liberated manager. For the leader-practitioner / Per. from English M., 1991. S.18-19.
 18. Encyclopedia of modern legal psychology. / Under the total. ed. professors A.M. Stolyarenko, 2002. P. 85.
 19. .. Stolyarenko A.M. Psychological techniques in the work of a lawyer: A practical guide. M.: Yurayt, 2000. P.88
 20. On the police: Federal Law of February 7, 2011 No. 3-FZ (as amended by the Federal Law of the Russian Federation of 25.06.2012 No. 88-FZ). // Grew. gas. No. 144, June 27, 2012.
 21. Professional orientation of young people in professions of the "man-man" type: Methodological recommendations. L.: VNI Profteh-education, 1987.P.39.
 22. Serdyuk N.V., Noskova L.G., Vakhnina V.V., Khayrutdinova I.V. Formation of professionally oriented communication of the head of the internal affairs body. M.: Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2010.S. 88.
 23. Huseynov A.Sh. Intra-group activity as a factor in increasing communicative competence in student groups: Diss. Cand. psychol. sciences. Krasnodar, 1999.S. 50-60.
 24. Noskov V.A. Psychotechnics of communication. N. Novgorod: NNSU, 1997.S. 97.

Веб-квест технология в развитии иноязычных речевых навыков у обучающихся 5-х классов средней школы

Белоцерковская Надежда Васильевна,

к.пед.н., доцент кафедры английской филологии, Институт зарубежной филологии и регионоведения ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», beloc.nadezda@mail.ru

Емельянова Зармена Владимировна,

к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям, Институт зарубежной филологии и регионоведения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», zarmena@list.ru

Махатырова Анна Викторовна,

учитель английского языка МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №7» г.Якутск Саха (Якутия), ania_mach@mail.ru,

Данная статья посвящена поиску новых средств обучения иностранному языку в школе, в частности, эффективного средства для развития иноязычных речевых умений обучающихся 5 класса. По мнению авторов, на основе полученных результатов пробного обучения, таким средством может выступить веб-квест технология, которая как новая дидактическая модель приобретает всё большую популярность в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: речевые умения, средства обучения, веб-квест.

Перед современной системой образования стоит задача поиска и усовершенствования новых видов, форм и средств учебной деятельности. Это и касается обучения иностранному языку в школе. Одной из основных целей обучения иностранному языку является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, в частности, развитие речевой компетенции. По определению Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, речевая компетенция означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Далее они отмечают, что она подлечит усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка. [1, с.251]

По нашему мнению, при определении термина «речь» следует руководствоваться трудами Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Эти ученые видели во внешней речи комплексный процесс трансформации мысли в слово, т. е. речь выступает как средство материализации мысли. Непосредственно в речи происходит формулировка мысли. [5, с.52]

В процессе овладения иностранным языком, также как и в практических предметах, активизируются мыслительные процессы, развиваются речевые умения. Одним из самых сложных форм иноязычных речевых умений для обучающихся является говорение. [3, с. 36]

Говорение как вид речемыслительной деятельности представляет собой сложный психолингвистический процесс. Н.Д. Гальскова определяет понятие говорение как умение строить монологические высказывания и участвовать в диалогической речи в соответствии с целями и условиями коммуникации. Кроме того, следуя ее логике, говорение является формой устного общения, с помощью которой происходит обмен сведениями, организуется контакт и взаимопонимание, а также оказывается воздействие на партнера в соответствии с коммуникативными задачами.[4, с.98] Для более эффективного развития умения монологической и диалогической речи обучающихся необходимо подобрать соответствующую технологию обучения. По определению А.Н. Щукина, технология обучения- это совокупность приемов работы учителя, с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени. [6, с.258] Таким средством может послужить веб-квест-технология. Усовершенствование образования, основанное на новейших информационных разработках, подразумевает развитие новых модификаций учебной деятельности, использующих информационные и телекоммуникационные ресурсы обучения. Как отмечает Н.Д. Гальскова, обучающиеся среднего возраста (5-7 классы) отличаются повышенной общительностью, что может положительно сказываться на организации парных и групповых работ, что характерно для применения коммуникативных игр. [4, с.98] Для гармоничного разви-

тия личности ребенку необходимо освоение новых технологий, а соответственно и знакомство с Интернетом, как с глобальной источником информации. Современную жизнь невозможно представить без интернета. Кто-то использует всемирную сеть для работы, кто-то для учебы, а кто-то для развлечений. Интернет проник во все сферы нашей жизни. Новые информационные технологии занимают все большее и большее место и в образовании. Их применение на занятиях иностранного языка повышает мотивацию и познавательную динамичность обучающихся, расширяет их кругозор и дает возможность использовать интерактивные технологии в обучении иностранному языку. Одним из вероятных решений этой проблемы является образовательная технология веб – квест, которая как новая дидактическая модель приобретает всё большую популярность в процессе обучения иностранному языку. Веб - квест представляет собой проблемное задание-проект с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные интернет-ресурсы. Веб-квесты разрабатываются для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных стадиях обучения и охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему. [2, с.34]

Мы провели пробное обучение с участием обучающихся 5 класса. В начале пробного обучения был проведен контроль начального уровня развития речевых умений обучающихся 5 класса. Критерии контроля уровня развития речевых умений проводился по пяти аспектам: содержание, лексика, грамматика, произношение, взаимодействие с собеседником. Затем были проведены занятия с применением разработанного авторами комплекта из 10 веб-квестов. Для эффективного развития их иноязычного речевого умения, нами были разработаны веб-квесты согласно программе обучения по 10 темам: School days, That's me!, My home, my castle, Family ties, World animals, Round the clock, In all weathers, Special days, Modern Living, Holidays. Каждый урок был организован в определенной последовательности в соответствии с алгоритмом работы по технологии веб-квестов: 1) введение 2) задания 3) выполнения 4) оценивания 5) заключение.

В конце пробного обучения был проведен контроль уже итогового уровня развития иноязычных речевых умений обучающихся. Были использованы те же критерии оценки, что были в начале пробного обучения. Результаты пробного обучения показали, что в пробной группе начальный уровень развития иноязычных речевых умений обучающихся в аспекте «содержание» составлял 28% качества, а на итоговом уровне составил 71% качества, положительная динамика составляет 43% качества; в аспекте «лексика» начальный уровень составил 43 %, а итоговый уровень составил 64 % качества, положительная динамика - 21% качества; в аспекте «грамматика» - 36% качества на начальном уровне, на итоговом уровне - 49%, положительная динамика составил 13%; в аспекте «произношение» на начальном уровне качество составило 50%, на итоговом уровне- 57%, положительная динамика составила 7 %; в аспекте «взаимодействие с собеседником» на начальном уровне качество составило 50%, после пробного обучения составило 57%, положительная динамика – 7 %. качества.

Качество начального уровня развития иноязычных речевых умений обучающихся 5 класса составляло 46%, а на итоговом уровне составило 57%, положительная динамика – 11 %. На основе полученных результатов видно, что те, кто обучался с применением технологии веб – квест продемонстрировали высокий уровень развития иноязычных речевых умений.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что применение веб-квест технологии, которая как современная образовательная технология, направленная на поисковую деятельность обучающихся с применением информационных ресурсов Сети интернет для выполнения конкретного учебного задания, может способствовать успешному развитию иноязычных речевых умений обучающихся 5 класса при обучении иностранному языку.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.,
2. Багузина Е. И. Веб - квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2011. 238 с.
3. Вантеева И.В. Формирование иноязычных речевых умений студентов неязыковых вузов. дис. ...степени магистра. Челябинск , 2017. – 96 с.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е издание., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – С. 336
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика [Текст] : учеб. пособие для преподавателей и студ. / А. Н. Щукин. - 4-е изд. - М. : Филоматис: Омега-Л, 2010. - 476 с.

Web quest technology in the development of foreign language speech skills in students of the 5th grade of secondary school

Belotserkovskaya N.V., Emelyanova Z.V., Makhatyrova A.V.
"M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, "Secondary Comprehensive School 7"

This article is devoted to the search for new means of teaching a foreign language at school, in particular, an effective tool for the development of speech skills of students in grade 5. According to the authors, based on the results of trial training, such a tool can be a web-quest technology, which, as a new didactic model, is becoming increasingly popular in the process of teaching a foreign language.

Keywords: speech skills, learning tools, web - quest.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). - M. : IKAR Publishing House, 2009. - 448 p.,
2. Baguzina E.I. Web - quest technology as a didactic tool for the formation of foreign language communicative competence: dis. ... cand. ped Sciences: 13.00.01. M., 2011.238 s.
3. Vanteeva I.V. The formation of foreign language speech skills of students of non-linguistic universities. dis. ... master's degrees. Chelyabinsk, 2017. -- 96 s.
4. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods: textbook. allowance for students. lingua un-tov and fact. in. lang higher ped textbook. institutions / N.D. Galskova, N.I. Geese. - 3rd edition., Erased. - M.: Publishing Center "Academy", 2006. - S. 336
5. Rubinsteyn, S. L. Fundamentals of General Psychology. - St. Petersburg: Publishing House "Peter", 2000. - 712 p.
6. Schukin A. N. Teaching foreign languages. Theory and practice [Text]: textbook. manual for teachers and students. / A.N. Schukin. - 4th ed. - M.: Filomatis: Omega-L, 2010. -- 476 p.

Из опыта организации социально-педагогической деятельности по формированию экологической грамотности старшеклассников

Большаков Алексей Петрович

аспирант, кафедра педагогических технологий непрерывного образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», a.bolshakoff2010@yandex.ru

В настоящее время одной из наиболее важных задач образования является социализация обучающихся. Один из способов выполнения поставленной задачи – вовлечение школьников в учебно-познавательную и волонтерскую деятельность экологического направления. В данной статье рассматриваются вопросы организации социально-педагогической деятельности по формированию экологической грамотности старшеклассников, предлагается описание модели этой деятельности и краткие результаты её апробации, проведённой в нескольких образовательных комплексах Москвы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что предлагаемый путь социализации может эффективно использоваться.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, социализация, экологическая грамотность, задания метапредметного содержания, комплексный подход.

Экологическое образование, которому уделяется повышенное внимание в связи с объективной реальностью, отличается определённой спецификой, своим комплексным и непрерывным характером. Поэтому необходимо включение современных экологических знаний, методических приёмов и способов формирования экологической грамотности в систему подготовки педагогических кадров. Весьма актуальным является опыт практической деятельности педагогических коллективов в этом направлении.

Результаты некоторых исследований свидетельствуют о том, что многие будущие и уже работающие учителя пока не готовы к такой деятельности. В частности, по данным исследования Н.П. Несговоровой[1], большинство студентов первого курса педагогических ВУЗов не владеют элементарными компетенциями, необходимыми для организации и проведения проектной деятельности. Около 48% работающих в настоящее время в общеобразовательных организациях учителей не готовы к организации социально-педагогической деятельности по формированию экологической грамотности. Основными причинами являются недостаточные знания в области экологии, её последних достижений, а также низкий уровень овладения современными методами педагогической деятельности.

Необходимо учесть накопленный опыт, который свидетельствует о том, что педагогическая деятельность должна осуществляться с использованием имеющихся ресурсов социума. Это даёт возможность достичь планируемых целей, в частности, формирование социально-значимых компетенций и развитие высокого уровня социальной активности, что позволяет принять правильное решение в различных ситуациях, с которыми индивид сталкивается ежедневно, будь то раздельный сбор отходов или поведение во время отдыха на природе.

Социально-педагогическая деятельность по формированию экологической грамотности обучающихся, по нашему мнению, может быть рассмотрена с двух позиций:

Во-первых, это деятельность, включающая в себя формирование естественнонаучного мировоззрения, экологического сознания, необходимой мотивации и экологических умений, то есть основ экологической грамотности обучающихся.

Во-вторых – социально-педагогическая деятельность по формированию экологической грамотности представляет собой комплексную деятельность педагога. Её основными составляющими являются социальная, экологическая и педагогическая деятельность учителя. При этом преподаватель выполняет свои обязанности комплексно: как член общества, живущий в окружающей природно-социальной среде (экосоциальная деятельность) и как педагог, формирующий экологическую грамотность (педагогическая деятельность).

Основные задачи социально-педагогической деятельности по формированию экологической грамотности школьников включают в себя формирование [2]:

- системы представлений о мире природы как совокупности конкретных природных объектов (и их комплексов);

- субъективно значимого отношения к природным объектам как обладающим уникальностью, неповторимостью и самоценностью;

- освоение и использование стратегий и технологий непрагматичного, не связанного с получением какой-либо пользы, выгоды взаимодействия с природой, всем разнообразием ее объектов.

Социально-педагогическая деятельность по формированию экологической грамотности обучающихся содержит элементы эколого-социальной деятельности по отношению к природе и социуму в области познания, наблюдения, сохранения, восстановления, поддержания благоприятного состояния объектов и явлений природы, урбанизированной окружающей среды.

В качестве конечного продукта социально-педагогической деятельности учителя по формированию экологической грамотности следует рассматривать бережное и ответственное отношение обучающихся к природе, обществу, человеку и его здоровью в качестве составляющих интегративного качества личности, называемого социальной ответственностью. Её когнитивным компонентом служит система знаний о сущности социальной ответственности, нормах поведения, переходящих в научное мировоззрение.

Нами была разработана модель системы социально-педагогической деятельности по экологическому воспитанию подростков в школе.

Целью разработанной модели системы социально-педагогической деятельности является формирование функциональной составляющей экологической грамотности у подростков.

Субъектами представленной модели являются обучающиеся-старшеклассники и члены их семей, преподаватели, работники природных территорий и учреждений культуры.

В нашей работе в соответствии с представленной моделью выделяются следующие этапы:

1. Диагностирующий (констатирующий). Используются следующие средства: анкеты, тесты, наблюдения, тематические диагностики МЦКО. На данном этапе учитель анализирует содержание имеющейся учебной и учебно-методической литературы, составляет контрольно-измерительные материалы, которые позволяют оценить исходный уровень естественнонаучных знаний обучающихся, и проводит апробацию этих материалов. Также организуется анкетирование для определения уровня социальных потребностей, способностей и ценностей участников педагогического процесса (обучающихся и педагогов), а также педагогического потенциала социума (по методике В. С. Торохтия).

2. Деятельностный (формирующий) этап представлен несколькими блоками. Прежде всего, это работа с обучающимися и родителями. Учитель должен внести некоторые изменения в рабочие программы по химии и биологии. Необходимо добавить задания экологического характера, творческие задания. Целесообразно использовать ресурсы Московской электронной школы (МЭШ). По обновлённой программе после её апробации учитель проводит занятия в соответствии с календарно-тематическим планированием. Большое значение имеет организация внеурочной деятельности: работы над проектами, сбора вторичных ресурсов, проведение волонтерских природоохранных акций. Для обсуждения экологических

проблем организуются занятия для родителей в рамках «Клуба выходного дня».

Отечественные исследователи отмечают, что привлечение учащихся к различным формам общественно полезной деятельности обеспечивает наиболее интенсивное развитие их социальной активности. Это объясняется тем, что социально значимая деятельность соответствует потребностям в самоутверждении и создает условия развертывания определенных форм отношений, признание реальной значимости подростка как члена общества[3].

В общественно полезной деятельности старшеклассник, включаясь в социальные отношения, моделирует реальную практику общественных взаимосвязей, обеспечивает формирование соответствующей мотивационно-потребностной сферы личности, когда потребность самовыражения себя как человека, творческое отношение к общему делу, забота о других людях, стремление принести благо другим становится способом его жизнедеятельности[4].

Другим важным направлением (блоком) рассматриваемой модели является работа учителя, являющегося организатором деятельности по формированию экологической грамотности, со своими коллегами. Учитель-организатор составляет общий план действий, методические рекомендации по использованию учебного материала преподаваемой дисциплины для формирования экологической грамотности. Также необходимо создать банк заданий конвергентного содержания. Все достижения обучающихся и их педагогов должны оперативно учитываться.

3. Диагностирующий (контрольно-оценочный) этап. Здесь используются те же средства, что и на первом, констатирующем этапе: тесты, наблюдения, анкеты, тематические диагностики МЦКО. Учитель проводит итоговое тестирование с целью определения уровня естественнонаучных знаний обучающихся с использованием составленных контрольно-измерительных материалов. Также организуется анкетирование с целью выявления изменений социальных потребностей, способностей и ценностей участников процесса, а также педагогического потенциала социума (по методике В. С. Торохтия)[5].

Полученные результаты свидетельствуют, что учащиеся стали лучше справляться с заданиями метапредметного содержания, выполнение которых ранее представляло определённую сложность: анализ информации, выполнение практических заданий и расчётов. Анкетирование показало, что уровень развития социума в исследуемых ученических коллективах повысился по сравнению с исходным состоянием. Уровень педагогического потенциала также претерпел положительные изменения: по сравнению с начальными показателями (0,58– 0,62) он повысился в среднем на 0,16 пунктов (примерно до 0,76).

Результаты проведённого исследования позволяют утверждать о положительном влиянии предлагаемой модели социально-педагогической деятельности на формирование экологической грамотности и улучшение основных показателей социума. Для её успешной реализации необходим комплексный подход, учитывающий различные направления учебной работы и внеурочной деятельности. Комплексный подход к формированию экологической грамотности, организация различных форм работы на занятиях и во внеурочной деятельности способствуют активизации познавательной деятельности школьников, повышению усилий в овладении знаниями, а также успешной социализации личности.

Литература

1. Несговорова Н.П. Подготовка к эколого-педагогической деятельности и ее проектированию в системе не-

прерывного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. -2014. - №4. –С. 114-123

2. Абрамовских Н.В. Сущность и особенности социально-педагогической деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. -№3. –С. 9-15.

3. Николаев Г. Молодежная общественно полезная деятельность. - М.: Фонд «Созидание», 2015. –С. 45.

4. Абрамова С. В. Педагогические условия формирования социальной активности личности // Альманах современной науки и образования. - 2013. - N1 (68).- С. 10-14.

5. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / В. С. Торохтий, О.А. Иванова [и др.] ; под общей редакцией В. С. Торохтия. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 451 с.

Experience of the organization of social and pedagogical activity on formation of ecological literacy of high school students

Bolshakov A.P.

Moscow city pedagogical University

Currently, one of the most important tasks of education is the socialization of students. One of the ways to accomplish this task is to involve students in educational, cognitive and volunteer activities of the environmental direction. This article deals with the organization of social and pedagogical activities for the formation of environmental literacy of high school students, offers a description of the model of this activity and brief results of its testing, conducted in several educational complexes of Moscow. The results suggest that the proposed way of socialization can be effectively used.

Keywords: social and pedagogical activity, socialization, environmental literacy, tasks of meta-subject content, complex approach.

References

1. Nesgovorova N.P. Preparation for environmental-pedagogical activity and its design in the system of continuing professional education // Modern problems of science and education. 2014. - No. 4. -FROM. 114-123
2. Abramovskikh N.V. The essence and features of socio-pedagogical activity // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. - 2009.-№3. -FROM. 9-15.
3. Nikolaev G. Youth socially useful activity. - M. : Creation Fund, 2015. –S. 45.
4. Abramova S. V. Pedagogical conditions for the formation of social activity of the individual // Almanac of modern science and education. - 2013.- N1 (68) .- S. 10-14.
5. Social pedagogy: textbook and workshop for academic undergraduate / V. S. Torokhtiy, O.A. Ivanova [et al.]; edited by V.S. Torokhtiy. - Moscow: Yurayt Publishing House, 2019 .-- 451 p.

Влияние тревожности на успеваемость подростков

Дмитриева Степанида Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Nida77@bk.ru

Евдокарлова Туяра Валерьяновна,

старший преподаватель кафедры социальной педагогики, педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, tastu71@mail.ru

Попова Иванна Ивановна,

студент, кафедра социальной педагогики, педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,

На современном этапе одной из актуальных проблем является проблема адекватной постановки заключения об уровне как общего развития личности, так и развития отдельных личностных свойств и состояний. В связи с этим немаловажное практическое значение приобретает вопрос влияния тревожного состояния подростков на их успеваемость. Но прежде, чем, диагностировать тревожность следует, разобраться в понятии «тревожность», также их влиянии на развитие личности и его деятельность.

В настоящее время увеличилось количество тревожных подростков, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

С целью выявления уровня тревожности проведено исследование по опроснику Ч. Спилбергера «Исследование тревожности» на базе МБОУ «Чуйинская средняя общеобразовательная школа» Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия). В исследовании приняли участие 30 учащихся 7-8 классов. Результаты эмпирического исследования подтвердили влияние тревожности на успеваемость и поведение подростков.

Ключевые слова: тревожность, успеваемость, взаимосвязь, мальчики, девочки, подростки, школа, обучающиеся.

Введение. Проблема тревожности подростков является одной из наиболее актуальных проблем в современной педагогике и психологии. Развернутое изучение тревожности у подростков позволит найти более современные подходы к их решению. Тревожность, как психологическое состояние тесно связана с возрастными особенностями и имеет изменчивый характер. Так состояние тревожности в подростковом периоде отличается повышенным беспокойством, раздражительностью, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, что впоследствии отрицательно влияет на учебу, здоровье, общий уровень благополучия.

В научных трудах А.Д. Андреевой, Г.Г. Аракелова, В.К. Гайда, Л.А. Головей, Н.В. Имедадзе, Н.Е. Лысенко, В.С. Мерлина, Э. Пейджа, Е. К. Плотко, А.М. Прихожан, Д.Я. Райгородского, Е.Ф. Рыбалко, Г.С. Саллеван, Ч. Спилбергера, Дж. Тэйлора, Е.Е. Шотта и др. проблема тревожности рассматривается с разных позиций.

На состояние тревожности впервые акцентировал внимание в своих работах Зигмунд Фрейд. Тревожность он характеризует как эмоциональное состояние, который проявляется в переживании ожидания и неопределенности, чувства беспомощности. По изучению проблемы тревожности им выделены два вида тревожности. Первый вид возникает при испуге или панике, второй вид связан склонностью к тревожному состоянию.

Так, по мнению Г.Г. Аракелова понятие «тревожность» - многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека» [1].

А.М. Прихожан в работах понятие «тревожность» рассматривает «как устойчивое личностное образование, применяя последний термин и для обозначения всего явления в целом. Некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие тревожности как устойчивого образования — свидетельство нарушений в личностном развитии. Она мешает нормальной деятельности, полноценному общению...."» [2].

Понятие «тревожность» Б.Б. Айсмонтас раскрывает как «специфическое чувство переживания, предчувствие опасности и угрозы, чаще всего связанным с собственной личностью» [3].

По мнению А.В. Микляева, П.В. Румянцева «школьная тревожность — это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений» [5].

По результатам эмпирического исследования практических педагогов-психологов выявлено, что в последние

годы растет количество подростков, находящихся в тревожном состоянии. Причинами могут быть конфликты с родителями, сверстниками, трудная жизненная ситуация, школьная неуспеваемость, аддиктивное и агрессивное поведение и т.д.

В нашей статье мы рассмотрим проблему влияния уровня тревожности на школьную успеваемость подростков. Как утверждают отечественные психологи А.Д. Андреева, Г.Г. Аракелов, «школьная тревожность характеризуется переживаниями за неудачи, неточность ответов, рассеянность внимания, медлительность, несредоточенность; потребностью в повышенном внимании со стороны педагога; неспособностью к собственному мнению» [1].

Цель исследования – изучение влияния тревожности на школьную успеваемость подростков.

Материал и методы исследования. Тест «Исследование тревожности» (опросник Ч. Спилберга) выявляет уровень тревожности у подростков. По его мнению, каждому человеку присутствует «оптимальный или желательный» уровень тревожности. Исходя из этого в опроснике уровень тревожности оценивается по шкале ситуативной тревожности и шкале личностной тревожности. В каждой шкале по 20 вопросов. По шкале ситуативная тревожность выявляет субъективные переживаемые эмоции респондентов, направленные на внутреннее и внешнее состояние исследуемого. По шкале личностной тревожности – состояние тревожности в разнообразных ситуациях.

Результаты исследования и их обсуждение. Эмпирическое исследование влияния тревожности на школьную успеваемость подростков было проведено в Чуйинской СОШ Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия), в котором приняли участие 30 учащихся. По гендерному составу мальчиков - 14 и девочек - 16.

По результатам тестирования подростков по шкале ситуативной тревожности низкий уровень наблюдается у 7 подростков (23,6%), средний уровень у 8 (26,4%) подростков, высокий - у 15 подростков (50%). На рис. 1 даны общие результаты по данному тесту.

По шкале личностной тревожности получены следующие результаты: 9 подростков - низкий уровень, что составляет 30%, средний уровень – 13 подростков (44%), высокий уровень - 8 подростков (26%).

Таблица 1

Результаты исследования тревожности

шкала	высокий	средний	низкий
Ситуативная	15 подростков (50%)	8 подростков (26,4%)	7 подростков (23,6%)
Личностная	8 подростков (26%)	13 подростков (44%)	9 подростков (30%)

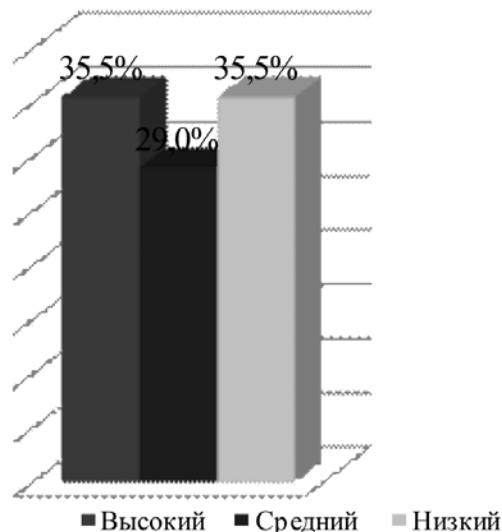
Как видно из табл. 1 по ситуативной шкале у большинства подростков наблюдается достаточно высокий уровень тревожности. По нашим наблюдениям некоторые подростки испытывают затруднения в учебе, связанные с несформированностью учебной мотивации, со стороны родителей предъявляются завышенные требования к своим детям. Это приводит к тому, что подросток становится неуверенным в себе, нервным, пассивным, рассеянным, нерешительным. Все это отражается на его школьную успеваемость и поведение.

Следующий этап включает сравнительный анализ показателей тревожности у мальчиков и девочек, результаты которых приведены в следующем рис. 1.

Как видно по результатам сравнительного анализа показателей уровня тревожности между девочками и мальчиками: у мальчиков уровень тревожности низкий уровень выявлен у 6 мальчиков (42,8%), средний - у 5

мальчиков (35,7%), высокий - у 3 мальчиков (21,5%). У девочек результат показывает у 4 девочек (25%) низкий уровень, средний – у 5 девочек (31,2%); высокий уровень – у 7 девочек (43,8%) .

МАЛЬЧИКИ



ДЕВОЧКИ

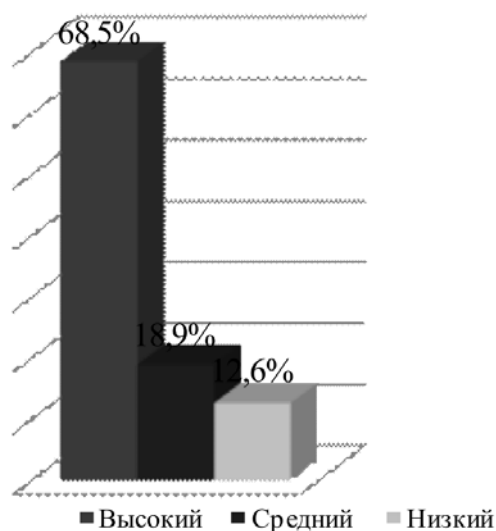


Рис. 1. Сравнительные результаты мальчиков и девочек

У девочек уровень тревожности выше, чем у мальчиков. По природе девочки более эмоциональные, чувствительные и беспокойные. Однако практика показывает, что девочки более старательные, усидчивые, активные, поэтому показатели успеваемости чуть выше, чем у мальчиков.

На основе оценок за полугодие по всем учебным предметам можно утверждать, что тревожность подростков влияет на успеваемость. На таблице 2 представлены результаты успеваемости.

Результат анализа показателей успеваемости подтверждает, что существует связь между показателями

тревожности и успеваемостью подростков: чем выше тревожность у подростков, тем ниже успеваемость.

Таблица 2

Показатели успеваемости на основе оценок подростков за полугодие

Показатели	На отлично	На хорошо	На удовлетворительно
Мальчики	3 (21,9%)	5 (35,5%)	6 (42,6%)
Девочки	4 (25,2%)	8 (49,6%)	4 (25,2%)

С другой стороны, по мнению педагогов тревожность можно рассматривать как побуждающий мотив, связанный с конкретной деятельностью или ее выполнением, а также с потребностью обучающегося быть в определенной позиции. Учитывая возрастные особенности подросткового возраста, которая характеризуется активными психологическими и физиологическими изменениями необходимо ввести целенаправленную работу по снижению уровня тревожности. Одной из форм работы по данному направлению является внеурочная деятельность по интересам: кружки, секции, клубы, занятия и т.д.

Заключение

Таким образом, тревожность у подростков является психолого-педагогической проблемой, которая зависит от возрастных и индивидуальных особенностей.

Проанализировав полученные результаты исследования, мы можем утверждать, что тревожность подростков влияет на успеваемость и поведение. По выявлению и устранению причин и факторов, влияющих на состояние тревожности у подростков, должна проводиться психолого-педагогическая работа, разработанные индивидуальные или коррекционно-развивающие программы, состоящие из нескольких этапов.

На наш взгляд уровень высокой тревожности также можно снизить с помощью социально-психологических тренингов, игровых технологий, психологических консультаций, методов саморазвития и саморегуляции, позволяющие развивать возможности и способности личности подростка.

Литература

1. Аракелов, Г. Г. Тревожность. Методы ее диагностики и коррекции [Текст] : научное издание / Г. Г. Аракелов, Н. Р. Шишкова // Вестн. МГУ. Сер. 14. - 1998. - N 1. - С. 18-32.
2. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»)
3. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. М.: Владос-пресс, 2003. 288 с.
4. Бадикова И.А. Взаимосвязь тревожности и учебной успеваемости в младшем школьном возрасте. Интеллектуальный потенциал: ступени познания / И.А. Бадикова. — СПб.: Педагогические науки, 2014 – №8. — С.135–139.
5. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: Речь, 2004. — 248с.

The impact of anxiety on academic performance of adolescents Dmitrieva, S.N., Evdokarova T.V., Popova I.I.

M. K. Ammosov North-Eastern Federal University

At the present stage, one of the urgent problems is the problem of adequate statement of the conclusion about the level of both the General development of the personality and the development of individual personal properties and States. In this regard, the issue of the influence of the anxiety state of adolescents on their academic performance is of great practical importance. But before, to diagnose anxiety should understand the concept of "anxiety", as well as their impact on the development of personality and its activities.

Currently, the number of anxious adolescents has increased, characterized by increased anxiety, uncertainty, emotional instability.

In order to identify the level of anxiety, a study was conducted on the questionnaire of C. Spielberger "study of anxiety" on the basis of MBOU "Chuyinskaya secondary school" of Megino-Kangalassky ulus of the Republic of Sakha (Yakutia). The study involved 30 students in grades 7-8. The results of an empirical study confirmed the influence of anxiety on the performance and behavior of adolescents.

Keywords: anxiety, performance, relationship, boys, girls, teenagers, school, students.

References

1. Arakelov, G. G. Anxiety. Methods of its diagnosis and correction [Text]: scientific edition / G. G. Arakelov, N. R. Shishkova // Vestn. Moscow State University. Ser. 14. - 1998. - N 1. Pp. 18-32.
2. Parishioners A. M. Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics. - Moscow: Moscow psychological and social Institute; Voronezh: publishing house NGO "MODEK", 2000. - 304 p. (Series " Library of the teacher-practice»)
3. Asmontas B. B. General psychology: Schemes. Moscow: Vladospress, 2003. 288 PP.
4. Badikova I. A. the Relationship of anxiety and academic performance in primary school age. Intellectual potential: stages of cognition / I. A. Badikova. — SPb.: Pedagogical Sciences, 2014-No. 8. - Pp. 135-139.
5. Miklyaeva A.V., Rummyantseva P. V. School anxiety: diagnosis, prevention, correction. — SPb.: Speech, 2004. - 248с.

Особенности педагогической системы цифрового обучения в школе

Дутко Наталья Петровна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, natadu@mail.ru

В статье анализируется проблема изменения педагогической системы в условиях цифрового обучения в школе. Исследуются возможности проектирования педагогической системы с учетом видов и основных характеристик цифрового обучения. Раскрывается понятие «цифровое обучение» через - мотивен. Исследованию предпослан аналитический обзор научных работ в данной области с выявлением структуры педагогической системы с применением цифровых технологий в обучении. Особое внимание в статье уделяется типам педагогической системы цифрового обучения. Рассмотрена структура педагогической системы цифрового обучения с выделением группы элементов, связанных с взаимодействием субъекта, форматом занятий и технологией вида обучения. Экспериментально обоснована целесообразность изменения педагогической системы в условиях цифрового обучения в школе. Решение проблемы автор видит в объединении двух сред обучения (виртуальной и реальной) с включением классных и виртуальных занятий в единый процесс обучения и воспитания.

Ключевые слова: цифровое обучение, педагогическая система, виды цифрового обучения, типы педагогической системы, электронное обучение, дистанционное обучение, мобильное обучение.

В России решается проблема информатизации образования на государственном уровне, создаются и реализуются федеральные программы, направленные на решение проблемы цифровизации обучения. Поэтому требуется уточнение понимания определения «цифровое обучение», вычленение присущих понятию характеристик и свойств.

В русскоязычных педагогических изданиях мы встречаемся со следующим пониманием «цифрового обучения» - это электронное обучение, дистанционное обучение, мобильное обучение, а также обучение при помощи информационно-коммуникативных технологий [4]. Все перечисленные определения считаются зонтичными термину «цифровое обучение». Если следовать этой логике, то обучение с использованием информационно-коммуникативных технологий можно назвать «цифровым».

Многие ученые в области образования, как правило, используют понятия «цифровое обучение», «электронное обучение», «дистанционное обучение» как взаимозаменяемые, определяя e-learning как новое поколение дистанционного образования (Т.В. Якушенко, В.А. Дрейвс, А.В. Хуторский, А. Арафех). Обратимся к англоязычной педагогической литературе, где используется термин digital learning как «цифровое обучение». *Digital- это обучение с использованием принципа человеческого восприятия и построено на представлении информации с помощью и визуальных и звуковых образов.* Новое понятие «цифровое обучение» пока обсуждается, оставаясь дискуссионной проблемой [4].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что термин «цифровое обучение» (digital learning) еще до конца не устоялся как в русскоязычной, так и в англоязычной педагогической литературе.

Исходя из теоретического анализа представленной литературы, мы видим, что под «цифровым обучением» понимается «Интернет-обучение», «обучение с использованием ИКТ» или «электронное обучение».

Ошибочность суждений заключается в том, что за основу вычленения определения берется используемая интерактивная технология или ведущее техническое средство, через которое осуществляется обучение.

Мы предлагаем провести лингвотерминологический анализ понятия для уточнения определения «цифровое обучение» [3].

В понятиях «электронное обучение», «цифровое обучение», «дистанционное обучение», «мобильное обучение» выделяем ключевое слово «обучение».

Находим устоявшие определения этого понятия. По мнению Н.А. Давыдова, «обучение – это целенаправленный процесс управления активной учебно-познавательной деятельностью обучающихся по овладению профессиональными знаниями, навыками, развитию творческих способностей, формированию мировоззрения и личностных качеств».

Следовательно, под обучением мы понимаем процесс,

как:

1.специально организованное, целенаправленное, систематически управляемое взаимодействие педагога и обучающегося;

2.целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности личности путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике.

Итак, понятие «обучение» мы рассматриваем как процесс, в двух аспектах: как взаимодействие и как процесс познавательной активности субъекта.

Давайте обратимся к определениям обучения, таким как, «электронное», «мобильное», «дистанционное», «цифровое», которые выделили авторы в анализируемых работах. Используя лингвотерминологический анализ, выделим мотивировочный признак каждого определения. Под мотивировочным признаком мы понимаем признак определения, положенный в основу его названия [3].

Мотивировочный признак перечисленных определений - это способ обработки, передачи, обмена и организации информации. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что определение «цифровое» имеет более широкое значение по сравнению с другими. Следовательно, термин «цифровое» является гиперонимом, отражающим иерархическую связь по линии РОД-ВИД между обозначением более широкого множества. Понятие «цифровое» является родовым, которое в своем значении выражает отношения между понятиями «электронное», «мобильное», «дистанционное», как видами.

Далее, на основе мотивировочного признака представленных понятий нами выделено две основные группы признаков: собственный признак понятия - свойство и относительный признак понятия, отражающий его связь с иными объектами - функция.

Анализируемые определения мы можем сравнить по двум основаниям: свойство и функция. По первому основанию представленные определения различны и представляют характеристики цифрового обучения

По второму основанию представленные определения являются видами цифрового обучения, поскольку являются гипонимами, которые выражают частную сущность по отношению к «цифровому», более общему понятию.

На основании приведенных характеристик, можно сформулировать следующее определение:

«Цифровое обучение - это процесс субъектного опосредованного взаимодействия с *источниками информации*, представленной в разных видах (электронный, дистанционный, мобильный), ориентированный на удовлетворение познавательной активности и образовательных потребностей личности».

В условиях цифрового обучения педагогическая система видоизменяется в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на совершенствование содержания обучения или на модернизацию средств обучения. Важно заметить, что именно этот механизм и вскрывает природу взаимодействия компонентов педагогической системы. В сложном вопросе о компонентном составе педагогической системы цифрового обучения среди исследователей нет единства взглядов.

Так, В.П. Беспалько выделяет в структуре педагогической системы две взаимосвязанные между собой группы элементов: формулирующих педагогическую задачу и образующих педагогическую технологию, которая решает эту задачу [2]. В группу задачи он включает такие элементы, как: учащиеся, цели обучения и содержание образования. В группу технологии - элементы: организа-

ция обучения, учителя и/или средства обучения. Педагогическую систему делит на два вида - традиционную, в которой участвуют «учителя и средства обучения», и, на которой участвуют «учителя или средства обучения». Такую систему он называет обучением с участием компьютеров, или компьютерикой. Объясняя это понятие, как наука о совместной деятельности учителя и компьютера в образовательном процессе.

С. В. Титова выделяет в педагогической системе три типа обучения в зависимости от применения цифровых технологий [5]:

Первый тип – смешанный (blended learning) – предлагает интеграцию новейших технологий в традиционный процесс обучения для повышения эффективности преподавания.

Второй тип – дистанционный – базируется на использовании цифровых технологий, которые позволяют вести учебный процесс без прямого участия преподавателя, способствуя развитию навыков самостоятельного поиска, выбора и применения информации.

Третий тип – массовые открытые онлайн-курсы– используются для самообразования.

Н.В.Андреева, автор программы «Смешанное обучение как технология индивидуализации в общем образовании», выделяет смешанное обучение как образовательную технологию, совмещающую обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением, предполагающая элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1].

Как мы видим, что проблема изменения педагогической системы разрабатывается многими учеными и есть варианты проектов такой системы, однако все они, по сути, имеют различные основания, такие как: компьютер, технология, педагогический метод. Мы же предлагаем рассмотреть педагогическую систему цифрового обучения с учетом видов и основных характеристик, выделенных в начале статьи.

Для лучшего понимания педагогической системы цифрового обучения, обратимся к видам и основным характеристикам цифрового обучения.

К видам цифрового обучения мы отнесли:

1.Электронное обучение - использование информационно-коммуникационных технологий для улучшения и/или поддержки обучения, будь то в онлайн-режиме или с использованием компьютера или любого другого устройства, обеспечивающего возможность дистанционного обучения [7]. .

2.Дистанционное обучение - интерактивное взаимодействие как между учителем и учащимися, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации средств ИКТ (незамедлительная обратная связь между обучаемым и средством обучения; компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение больших объемов информации, их передача и обработка; автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработки результатов учебного эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения учебного материала) [7].

3.Мобильное обучение-(blended learning, mobile learning или mLearning), модификация трех основных составляющих педагогического процесса – доступ к средствам обучения, форм реализации учебной интеракции и способов подачи учебного материала и заданий [6].

Основными характеристиками цифрового обучения мы считаем:

1. технологии, в частности, связанные с Интернет и технологии как совокупность приемов;

2. интеракция, как взаимодействие, взаимное влияние субъектов или групп друг на друга;

3. интерактивность, как форма представления информации (трансляция и анимация).

Основным элементом педагогической системы цифрового обучения является школа как образовательная среда, которая делится на уровни:

- макроуровень – это глобальная система обучения (международные и федеральные системы обучения);

- мезоуровень – это региональные системы обучения (МЭШ);

- микроуровень – это локальные системы обучения школы.

Образовательная среда школы создается с помощью средств обучения и технологий. В образовательной среде осуществляется взаимодействие между учителем и обучающимся (субъектами) посредством интеракции; обмен информацией посредством интерактивности.

Таким образом, в структуре педагогической системы цифрового обучения мы выделяем три взаимосвязанные между собой группы: группа элементов, связанная с взаимодействием субъекта, группа элементов, связанная с форматом занятий, группа элементов, связанная с технологией вида обучения. В группу взаимодействие субъекта входят такие элементы, как: опосредованное и неопосредованное общение. В группу формат занятий входят элементы: реальное и виртуальное занятие. В группу технологии видов обучения входят элементы: кейс – технологии, TV-технологии, сетевые технологии, web-технологии, flash-технологии. Таким образом, педагогическую систему цифрового обучения можно представить как структуру, состоящую из трех взаимосвязанных между собой групп: взаимодействие субъекта, виды занятий, технология вида обучения.

Исходя из представленной педагогической системы цифрового обучения, мы видим, что меняется онтология образования, поскольку меняется пространство (топос) и время (темпоральность) субъекта. Наблюдаются перемены на уровне основы времени, проявляющиеся в десинхронизации процессов в действительной и виртуальной реальности. Появляется две среды обучения виртуальная и реальная, соответственно два вида занятий. Педагогическая система цифрового обучения должна пониматься как плюральная, неравновесная система, обладающая такими характеристиками, как волатильность (изменчивость), генеричность и принципиальная «сложность» (complexity) внутренних процессов, существование которых задается сетевой логикой.

Литература

1. Андреева, Н.В. Особенности различных моделей смешанного обучения в ходе эксперимента // Психологическая наука и образование. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2018. Т. 23. № 3. С. 20-28.

2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: МПСУ, 2002. – 352 с.

3. Гак, В.Г. К проблеме соотношения языка и действительности // Вопросы языкознания. М.: Наука, 1972. № 5. С. 12 – 22.

4. Террас, М., Найхан, Д., Ванхутт, Э., Кижнер, И. Цифровые гуманитарные науки: хрестоматия / под ред. М. Террас, Д. Найхан, Э. Ванхутта, И. Кижнер. – Пер. с англ. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 352 с.

5. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Издательство «Эдитус», 2017. – 247с.

6. Титова, С. В., Авраменко, А. П. Мобильное обучение иностранным языкам. М.: ИКАР, 2014. – 224с.

7. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: ООО «Издательство "БИНОМ. Лаборатория знаний"», 2012. – 69с.

Features of the pedagogical system of digital learning at school Dutko N.P.

Moscow Pedagogical State University

The article analyzes the problem of changing the pedagogical system in digital learning at school. The possibilities of designing a pedagogical system are studied taking into account the types and main characteristics of digital learning. The concept of "digital learning" is revealed through - motivational. The research was preceded by an analytical review of scientific works in this field with the identification of the structure of the pedagogical system using digital technologies in teaching. Particular attention is paid to the types of pedagogical system of digital learning. The structure of the pedagogical system of digital learning with the allocation of a group of elements related to the interaction of the subject, the format of the classes and the technology of the type of training is considered. The expediency of changing the pedagogical system in the context of digital education at school is experimentally substantiated. The author sees a solution to the problem by combining two learning environments (virtual and real) with the inclusion of classroom and virtual classes in a single process of training and education.

Key words: digital learning, pedagogical system, types of digital learning, types of pedagogical system, e-learning, distance learning, mobile learning.

References

1. Andreeva, N.V. Features of various models of blended learning during the experiment // Psychological science and education. M.: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 2018. V. 23. No. 3. С. 20-28.
2. Bepalko V.P. Computer-assisted education and training (pedagogy of the third millennium). M.: MPSU, 2002. -- 352 p.
3. Hack, V.G. To the problem of correlation of language and reality // Questions of linguistics. M.: Nauka, 1972. No. 5. P. 12 - 22.
4. Terrace, M., Naihan, D., Vanhutt, E., Kizner, I. Digital Humanities: anthology / ed. M. Terrace, D. Naihan, E. Vanhutta, I. Kizner. - Per. from English –Krasnoyarsk: Sib. Feder. Univ., 2017. -- 352 p.
5. Titova, S.V. Digital technologies in language learning: theory and practice. M.: Publishing house "Editus", 2017. - 247 p.
6. Titova, S. V., Avramenko, A. P. Mobile training in foreign languages. M.: IKAR, 2014. – 224 p.
7. Explanatory dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education. - M.: Publishing House "BINOM. Laboratory of Knowledge", LLC, 2012. – 69 p.

Формирование нравственных представлений в картине мира старшего дошкольника средствами базовых национальных ценностей РФ

Ломоносова Наталья Викторовна,

аспирант кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет, Lomonosova.natasha@mail.ru

В ходе экспериментальной работы в дошкольной организации мы оценивали сформированность у старших дошкольников нравственных представлений о мире как совокупности первичных знаний ребенка о себе, социальном, природном, предметном мире, мире культуры, объединенных планетарной ориентацией, положительным эмоциональным откликом к миру, заботой о других людях и окружающем мире и находящих выражение в оценках действий других людей, собственных действий с позиций нравственных норм, способности строить доброжелательные взаимоотношения с миром. Методическим концептом (ориентиром на перспективу) их формирования служит планетарная ориентация в картине мира как совокупность нравственных знаний о мире, ценностных отношений к миру, освоение детьми нравственных способов миродействия.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, формирование нравственных представлений, базовые национальные ценности.

Нравственные представления дошкольников выступают объектом отечественных (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Л.Ю. Соломина, Д.Б. Эльконин, С.Г. Якобсон и др.) и зарубежных (Г. Айзенк, А. Бандура, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.) *психологических исследований* как отдельный элемент психического и нравственного развития детей. Картина мира дошкольника - система сложившихся у него образов мира и себя в нем. Интенсивно выраженная потребность понять и объяснить мир, создать в своем сознании его целостную картину, что способствует возникновению первого схематического абриса цельного детского мировоззрения Д.Б. Эльконин [1]. Логика ее формирования - от преобладания мифопоэтической к преобладанию натурфилософской (житейской), а затем научной (И.Э. Куликовская). Ключевые образы, которые нужно сформировать в этой картине в соответствии с ФГОС ДО и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Я. Семья, Другие (Сверстники, Взрослые, Человечество), Родина большая и малая, Природа, Планета Земля. Необходимо, чтобы данные образы дошкольник рассматривал в различных временных и пространственных контекстах. Временные контексты - прошлое, настоящее, будущее. Пространственные контексты - ближайшее окружение, город, регион, страна, весь мир; их можно систематизировать по кругам приближенности (1 круг - семья, 2-й круг - взрослые и сверстники ближайшего окружения, 3-й круг - герои сказок, 4-й круг - моя страна и другие страны).

Картина мира старшего дошкольника в аспекте формирования нравственных представлений о мире, должна быть планетарной (планетарно-ориентированной). Необходимость такой ориентации обусловлена особенностями современной социальной, политической ситуации (глобализация, интеграция, расширение направлений международного сотрудничества), стратегией развития образования РФ, ФГОС ДО, особенностями мировосприятия старших дошкольников (дошкольный возраст характеризуется глобальным отношением к миру), наличием научных предпосылок (научные исследования планетарного и ноосферного сознания и мышления, разработки по его формированию в дошкольном возрасте).

Большинство авторов П. Бюрнер [2], Р. Хенви [3] и др. понимают планетарную ориентацию без соотнесения с национальной (за рубежом отсутствует направление патриотического воспитания и делается акцент на воспитание гражданина мира). Воспитание «граждан мира» создает опасный вакуум в культурной преемственности поколений, риск воспитания человека без национальной идентичности («без роду-племени»), понимания культуры без ее отношения к народу и нации. Мы же считаем (и в этом новизна исследования), что этнокультура и базовые национальные ценности должны выступать базисом формирования нравственной планетарно-ориентированной картины мира дошкольника.

В основе планетарной картины мира старшего дошкольника в соответствии с нашим пониманием должны

лежать следующие установки: "Я хороший (рожден быть (стать) хорошим)"; "Я рожден быть добрым, делать добрые дела", "Мир доброжелателен, ему можно доверять", "Все люди похожи в том, что для них ценно (семья, родина, труд, мир, здоровье) и различны в том, как они это выражают (семейные, национальные традиции). В основе планетарной картины мира старшего дошкольника в соответствии с ФГОС ДО лежат следующие ценностные доминанты: «семья», «гражданственность», «патриотизм», «социальная солидарность», «труд и творчество», «искусство и литература», «традиционные российские религии», «наука», «природа», «человечество».

Базисом и интегративной основой формирования планетарной картины мира старшего дошкольника выступает этнокультура. Этнокультурный базис картины мира представлен в сознании дошкольника национальными ценностями, представлениями и традициями. Этнокультурный базис картины мира старшего дошкольника - элементы национальной (этнической) культуры, значимые для передачи опыта миропонимания, правил человеческого общежития, конструктивного взаимодействия с миром и другими людьми.

Основные принципы формирования нравственных представлений в планетарно ориентированной картины мира старшего дошкольника на интегративной основе этнокультуры: элементарности (рассмотрение любого объекта начинать с семьи и заканчивать планетой), обнаружения национального в общечеловеческом и общечеловеческого в национальном С. И. Гессен [4], многовекторной социокультурной включенности ребенка, множественности временных контекстов (положительное будущее, активное настоящее, значимое прошлое) и пространственных контекстов.

Средством формирования нравственных представлений планетарно ориентированной картины мира старшего дошкольника на интегративной основе этнокультуры (с использованием этнокультурного базиса) выступают этнокультурные сценарии. По целевой направленности они дифференцируются на три группы: ценностно-ориентирующие (направлены на формирование ценностных доминант и базовых нравственных представлений), идентифицирующие (идентификация с основными социальными ролями), регулятивные (формирование моделей деятельности, поведения, межличностных взаимодействий).

Технологией реализации этнокультурных сценариев выступает технология обеспечения многовекторной социокультурной включенности дошкольника. Она предполагает, во-первых, включение дошкольника в различные пространственные и временные контексты (прошлое, настоящее, будущее; семья, город, регион, моя страна, другие страны, весь мир), во-вторых, использование для этих целей комплекса средств (игровая, воображаемая, реальная, историческая ситуации, игра, сказка, пословицы и поговорки (фольклор), различные виды деятельности (творческая (изобразительная, сочинение историй, изготовление кукол-кувадок, макета планеты Земля и др.), проектная, учебно-познавательная, трудовая), общение со взрослыми, сверстниками, сказочными героями).

Таким образом, формирование нравственных представлений в картине мира старшего дошкольника средствами базовых национальных ценностей РФ на интегративной основе этнокультуры позволяют комплексно формировать нравственные представления и национальную идентичность; постепенно расширять пространственные и временные контексты познания мира; обеспечивают необходимую полноту содержания и нравственную ориентацию представлений о мире; единство их содержания и практической реализации; выполняют ряд важных функций в познании ребенком мира; соответствуют стратегическим ориентирам российского образования; реализуют высокий потенциал этнокультуры в дошкольном воспитании.

Литература

1. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.
2. Bündler, P. Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung / P. Bündler, A. Sirringhaus-Bündler, A. Helfer. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
3. Хенви, Р. Достижимая глобальная перспектива / пер. с англ. Я.М. Колкера. – Рязань : Изд-во Ряз.гос. пед. ун-та, 1994. – 69.
4. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

The formation of moral ideas in world picture older preschooler basic national values of the Russian Federation

Lomonosova N.V.

Sochi state University

In the course of experimental work in preschools, we evaluated the formation of the senior preschool children's moral understanding of the world as a set of primary knowledge of the child itself, social, natural, material world, the world of culture United in a planetary orientation, positive emotional response to the world, care about other people and the natural world and finding expression in the estimates of other people's actions, own actions from the standpoint of ethical standards, ability to build friendly relations with the world. The methodological concept (orientation for the future) of their formation is the planetary orientation in the picture of the world as a set of moral knowledge about the world, value relations to the world, the development of children's moral ways of world action.

Key words: preschool children, formation of moral ideas, basic national values.

References

1. Elkonin, D. B. Mental development in childhood: selected psychological works / D. B. Elkonin. - ed. 2nd, stereotyped. - M.: Institute of Practical Psychology; Voronezh: NPO MODEK, 1997. - 416 p.
2. Bündler, P. Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung / R. Bündler, A. Sirringhaus-Bündler, A. Helfer. - Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
3. Henvey, R. Achievable global perspective / trans. from English Ya.M. Kolker. - Ryazan: Publishing house Ryaz.gos. ped University, 1994. -- 69.
4. Hesse, S. I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy / S. I. Hessen. - M.: School-Press, 1995. -- 448 p.

О роли цифровых образовательных ресурсов в обучении современных школьников

Глухих Татьяна Юрьевна

студент, Тюменский государственный университет, tanya-bukhryakova@yandex.ru

Глухих Максим Валериевич

студент, Тюменский государственный университет, cgsafg@mail.ru

Малышева Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой, Тюменский государственный университет, el.n.malysheva@utmn.ru

В статье рассматриваются особенности освоения знаний современными подростками, как одна из причин кризиса школьного естественнонаучного образования в условиях развития цифровых технологий. На основе психолого-педагогических и эргономических требований сделан обзор цифровых образовательных ресурсов и их классификация по полноте решаемых дидактических задач. В качестве примера приведена характеристика шести прикладных программных продуктов. Авторы подчеркивают целесообразность использования цифровых ресурсов как средства для повышения эффективности учебного процесса и развития будущих «жестких» и «мягких» навыков.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, дидактические и эргономические требования, «жесткие» и «мягкие» навыки, клиповое мышление, образовательный портал.

Естественнонаучные дисциплины являются одними из самых сложных для изучения предметных областей в школе. Их освоение связано не только с формированием широкого объема знаний обо всей окружающей действительности, но и развитием научного стиля мышления, основанного на применении закономерностей диалектической логики. Однако именно эти предметы с годами все чаще выбираются школьниками в качестве выпускных государственных экзаменов. В чем причина такого явления?

Современный мир диктует свои условия и требования. Рынок труда остро нуждается в грамотных инженерных кадрах. Они получают хорошую заработную плату и имеют большой выбор площадок для работы. Это привлекает выпускников школ, и они сдают именно те предметы, которые требуются для поступления технические ВУЗы. Но этого недостаточно для устойчивого успеха. В профессиональных технических сферах очень важно иметь так называемые «жесткие навыки», или «hard skills», – владение узкоспециализированными программами, опора на логику и интеллект, умение анализировать и запоминать большое количество информации. С другой стороны, именно «мягкие навыки», или «soft skills», связанные с умением коммуницировать внутри и вне рабочего коллектива, часто определяют успешность продвижения идей и проектов. Результаты совместного исследования фонда Карнеги Мелона и Стэнфордского исследовательского института указывают на то, что «мягкие» навыки в большей степени влияют на развитие карьеры [1]. Значит, специалист, желающий реализовать себя в полной мере по своему направлению, должен овладеть и «жесткими» и «мягкими» навыками, основы которых закладывает школьное образование.

Сегодня школа находится в таких условиях, когда уровень информационного и техногенного развития общества определяет не только содержательный компонент подготовки обучающихся, но и требует качественного переосмысления методов обучения. Методы, считавшиеся несколько лет назад эффективными, сейчас теряют свою актуальность, и возникает необходимость в создании новых условий, в которых педагоги смогут организовать учебный процесс для школьников с учетом их особенностей. Вся сложность состоит в том, что современные школьники мыслят иначе, чем дети прошлых лет.

Рассмотрим особенности освоения знаний учащимися подросткового возраста (период обучения физике), как условия формирования основы будущих мягких и жестких навыков при получении профессии.

Важным периодом для формирования будущего успешного специалиста является возраст 14-18 лет (7-11 классы). Для него характерно усиление концентрации внимания, увеличение объема памяти, сформированность абстрактно-логического мышления, развитие умений самостоятельно разбираться в сложных вопросах, принимать решения, готовность к самоуправлению, стремление к получению профессии [2, 3, 4]. Однако, мышление современного ребенка клиповое, что с годами

все больше проявляется и влияет на протекание учебного процесса.

Дети не могут долго заниматься одной и той же монотонной работой, требующей сосредоточения на одном объекте, с трудом воспринимают и способны анализировать, обобщать материал в виде больших объемов научного текста. Современный ребенок большое количество времени проводит с смартфоном, особой популярностью у подростков пользуются социальные сети. Они построены таким образом, что вся информация представлена пользователям в виде меняющейся череды картинок и минимального количества текста. Далеко не всегда вся эта информация имеет прямую логическую связь между собой. Иначе говоря, одной из причин появления клипового мышления у современных детей являются экранные гаджеты.

Гаджеты занимают большую часть времени любого современного человека. Кто-то их использует в качестве развлечений, кто-то получает новые знания. Одни считают, что повсеместное использование гаджетов – это вредно для психического и физического здоровья человека. Другие считают, что это необъемлемая часть жизни, и он нее никуда не деться. Это действительно так, в век повсеместной цифровизации и огромного количества информации без современных технологий не обойтись. Однако нужно уметь правильно использовать современные технологии на благо общества, в том числе, в образовательных целях. Учитывая особенности современных школьников, гаджеты необходимо сделать помощниками в учебе [5].

На сегодняшний день существует достаточно большое количество разработанных программ и платформ для изучения естественнонаучных дисциплин, в том числе и физики, которые доступны и пользуются популярностью у школьных педагогов. Как информационный (цифровой) образовательный ресурс, эти программы должны удовлетворять дидактическим (научность, доступность, систематичность и др.), эргономическим (качество мультимедийных объектов, требования к шрифтам и цветовой палитре и др.) и специфическим (интерактивность, адаптивность, развивающий характер, уникальность, полнота дидактического цикла и др.) требованиям. Эти требования основаны на психолого-физиологических закономерностях восприятия информации человеком и должны в обязательном порядке учитываться педагогами при выборе того или иного информационного средства для использования в учебном процессе [6, 7].

Обзор различных программ и платформ, содержание которых проходит определенную экспертизу на соответствие этим требованиям, позволил условно разделить их на две группы. К первой группе относятся универсальные (мультипредметные) порталы и платформы, в которых могут работать как педагоги, так и учащиеся, эти программы могут выполнять несколько образовательных задач. Во вторую группу мы отнесли обучающие в ограниченной предметной области программы с более узким кругом образовательных задач (виртуальные лаборатории, электронные учебники). Многие из программ имеют мобильные версии.

Рассмотрим для примера несколько универсальных порталов и платформ.

Портал «ЯКласс» [8].

Это цифровой образовательный ресурс для школ. Своего рода, тренажёр, с которым ученик сможет подготовиться к контрольной работе или экзамену, узнать что-то новое, поработать над своими ошибками и узнать, какое место в рейтинге класса/школы он занимает. Система сама проверяет тестовые задания, отмечает задания с ошибкой и выводит статистику по темам заданий.

Стоит отметить, что составление рейтинга является хорошим способом мотивировать школьников на учебную деятельность. Благодаря многообразию заданий, возможности составлять свои задания и проверять их автоматически, этот портал может стать отличным помощником ученику и учителю. Для доступа к нему требуется регистрация, и ее могут пройти учителя школы, создав для каждого ученика личный кабинет. *Достоинства:* возможность использования непосредственно на уроках и дома; контроль успеваемости класса; на сайте есть возможность решения экзаменационных тестов; не требуется скачивание; дифференциация заданий по классам и уровням сложности. *Недостатки:* сервис, в большей степени, предназначен для помощи педагогам, а не ученикам.

Универсальная образовательная платформа «Облако знаний» [9].

Проект «Облако знаний» от издателя «Физикон Лаб» – это универсальная образовательная платформа для учащихся школ, лицеев, гимназий и их преподавателей. В настоящее время «Физикон Лаб» входит в перечень организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, допускаемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального, общего, основного общего и среднего общего образования [10]. Кроме того, в конце 2016 года платформа «Облако знаний» была внесена в Единый реестр российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных. *Достоинства:* наличие конструктора для создания учителями и репетиторами собственного обучающего контента; совместимость со всеми компьютерными устройствами (компьютерами, планшетами и смартфонами); разнообразие мультимедийного контента; 32 типа интерактивных заданий, цифровых изображений и моделей. *Недостатки:* пробный доступ к материалам дается на 7 дней, далее требуется покупка подписки; часть контента не удастся протестировать в бесплатный период.

Образовательная платформа Lecta [11].

Образовательная платформа LECTA предназначена для распространения и использования электронного образовательного контента в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Проект стартовал в декабре 2015 года. Содержание материала определяется федеральными государственными образовательными стандартами. *Достоинства:* наличие приложения для электронных учебников; имеется возможность создания своего личного кабинета педагога со своими учебными материалами; с помощью платформы учащийся сможет подготовиться к ВПР, а педагог пройти курсы повышения квалификации; платформа предоставляет готовые материалы для проведения уроков в виде презентаций с иллюстрациями, мультимедийным контентом, и интерактивными заданиями; совместимость со всеми компьютерными устройствами (компьютерами, планшетами и смартфонами); обеспечение авторских прав на использование учебников; низкая цена за использование учебников по подписке на класс по сравнению с печатными изданиями. *Недостатки:* ограниченное число учебников для бесплатного пользования в течение 30 дней по промокоду; ограниченное число учебников доступны для предварительного просмотра без регистрации.

Ниже приведены результаты обзора нескольких узкопредметных образовательных ресурсов и программ.

Виртуальная лаборатория по физике для школьников от Virtulab [12].

Этот ресурс является типичным представителем виртуальных лабораторий для школьников, содержит набор экспериментов по школьному курсу физики и предназна-

чен для использования учителями на уроках, а также учащимися для выполнения заданий с использованием компьютеров на уроках и дома. Может быть использован при подготовке школьников к ЕГЭ и интернет-олимпиадам по физике. *Достоинства*: позволяет проводить лабораторные работы без необходимого оборудования в классе; возможно использование и дома, и на уроках; наличие некоторых экспериментов с использованием трехмерных моделей; онлайн - ресурс. *Недостатки*: наличие рекламы отвлекает от содержания; ограниченный выбор лабораторных работ, мелкий шрифт.

Обучающая компьютерная игра Kerbal Space Program от компании Squad [13].

Kerbal Space Program – это космический симулятор с реалистичной анимацией, разработан при сотрудничестве с НАСА и SpaceX. Задания игры основаны на строгом соблюдении законов физики. Игровой процесс заключается в продумывании и построении пользователем своего корабля/ракеты и выведении его на различную орбиту в различных условиях тяготения. Программа KerbalEdu была выпущена в 2014 году и внедрена в десятках школ. В Kerbal Space Program предусмотрено три игровых режима: песочница, наука и карьера. Помимо перечисленных, игра предоставляет выбор обучающего режима, где игрок сможет на практике освоить ракетостроение, отработать навыки пилотирования и навигации и др. *Достоинства*: возможность выбора пакета игры; доступна для платформ Windows, macOS и Linux, а также есть версии для консолей PlayStation 4 и Xbox One; наличие музыкального сопровождения; наглядная демонстрация применения знаний по физике и астрономии; углубление знаний по физике, астрономии, изучение прототипов реальных кораблей и принципов ракетостроения. *Недостатки*: относительно высокая стоимость игры (от 14,99\$ до 39,99\$).

Портал для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ «Незнайка» [14].

Это один из ряда цифровых ресурсов-тренажеров, предназначенных для подготовки школьников к сдаче ЕГЭ или ОГЭ. Содержит в себе актуальную информацию об итоговом сочинении, обновляющийся список литературы, банк работ и сами тестовые задания по всем школьным предметам. *Достоинства*: наличие 20 вариантов тестовых заданий с проверкой ответа; возможность учителю создания своего экзаменационного теста; наличие видеоматериалов с полным разбором заданий по выбранному варианту. *Недостатки*: реклама на сайте.

Таким образом, существует множество цифровых образовательных ресурсов, как для учителя, так и для учащихся, которые удовлетворяют общим дидактическим и эргономическим требованиям. Проведенное исследование в школах города показало, что, в основном, эти ресурсы используются учителями для организации самостоятельной работы и внеурочных занятий. С другой стороны, школьники испытывают потребность в увеличении динамичного, мультимедийного, интерактивного контента на уроках, свойства которого отвечают особенностям восприятия информации современных детей [15]. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках поможет учителю не только развивать познавательный интерес к предмету, но и формировать критическое и системно-логическое мышление школьников, способствуя более глубокому усвоению знаний, как основы будущих «жестких» и «мягких» навыков.

Литература

1. Иванов Д. Путь к вершине. Факторы успеха. Что важнее: soft skills или hard skills? // Управление человеческим потенциалом. №36 2010 / Colloquium. – URL:

http://www.colloquium.ru/article/hard_soft/hard_soft.php (дата обращения 21.11.2019).

2. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. – М.: НИУ «ВШУ», 2012. – 528 с.

3. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. — Санкт-Петербург: Питер, 2016. - 416 с. - ISBN 978-5-496-02069-5. - Текст: электронный. URL: <http://znanium.com/catalog/product/1055289>.

4. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. – М.: Юрайт, 2013. – 567 с.

5. Трайнев, В. А. Электронно-образовательные ресурсы в развитии информационного общества (обобщение и практика) / Трайнев В.А. - Москва :Дашков и К, 2018. - 256 с

6. Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования. Естествознание: Сб. учебно-методических материалов для педагогических вузов / Под общ. ред. Е.В. Оспенниковой. – М.: Издательский Дом «Университетская книга», 2008. 480 с.

7. Векслер В.А. Эргономические требования к электронным образовательным ресурсам // Психология, социология и педагогика. 2015. № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/05/4949> (дата обращения 23.11.2019).

8. ЯКласс. Цифровой образовательный ресурс для школ. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/05/4949> (дата обращения 01.12.2019).

9. Облако знаний. Универсальная образовательная платформа / ООО «Физикон Лаб». – URL: <https://www.imumk.ru> (дата обращения 09.12.2019).

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 июня 2016 г. № 699 “Об утверждении перечня организаций, осуществляющих выпуск учебных пособий, которые допускаются к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования” / Информационно-правовой портал «ГАРАНТ.РУ» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71336240/> (дата обращения 04.12.2019).

11. Lecta Образовательная платформа / Корпорация «Российский учебник». – URL: <https://lecta.rosuchebnik.ru> (дата обращения 17.11.2019).

12. VirtuLab. Виртуальная образовательная лаборатория. – URL: <http://www.virtulab.net> (дата обращения 11.12.2019).

13. Kerbal Space Program. Официальный сайт. – URL: <https://www.kerbalspaceprogram.com> (дата обращения 13.12.2019).

14. Незнайка. Портал для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ. – URL: <https://neznaika.info> (дата обращения 06.12.2019).

15. Бухрякова Т.Ю., Глухих М.В. Изучение заинтересованности школьников в физике как науке и школьном предмете // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум: электр. сборник статей по материалам XI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 11(11). URL: [https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/11\(11\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/11(11).pdf) (дата обращения: 13.12.2019)

On the role of digital educational resources in teaching modern schoolchildren

Glukhikh T.Yu., Glukhikh M.V., Malysheva E.N.

Tyumen State University

The article discusses the features of knowledge development by modern adolescents, as one of the causes of the crisis of school science education in terms of development of digital technologies. On the basis of psycho-pedagogical and ergonomic requirements, an overview of digital educational resources is made and their classification according to the

fullness of didactic problems solved. The characteristic of six applied software products is given as an example. The authors emphasize the appropriateness of using digital resources as a means to improve the effectiveness of the educational process and development of future "hard" and "soft" skills.

Key words: digital educational resources, didactic and ergonomic requirements, "hard" and "soft" skills, clip thinking, educational portal.

References

1. Ivanov D. The path to the top. Success factors. What is more important: soft skills or hard skills? // Management of human potential. No. 3b 2010 / Colloquium. - URL: http://www.colloquium.ru/article/hard_soft/hard_soft.php (accessed 11/21/2019).
2. Bolotova A.K., Molchanova O.N. Developmental Psychology and Developmental Psychology: A Training Manual. - M.: NRU "Higher School of Economics", 2012. - 528 p.
3. Pedagogical psychology: a training manual / ed. L.A. Regush, A.V. Orlova. - St. Petersburg: Peter, 2016. -- 416 p. - ISBN 978-5-496-02069-5. - Text: electronic. - URL: <http://znaniy.com/catalog/product/1055289>.
4. Shapovalenko I.V. Development Psychology and Developmental Psychology. - M.: Yurayt, 2013. -- 567 p.
5. Traynev, V. A. Electronic educational resources in the development of the information society (generalization and practice) / Traynev V.A. - Moscow: Dashkov and K, 2018. -- 256 s
6. Digital educational resources at school: methodology of use. Natural History: Sat. educational materials for pedagogical universities / Ed. ed. E.V. Ospennikova. - M.: University Book Publishing House, 2008. 480 p.
7. Wexler V.A. Ergonomic requirements for electronic educational resources // Psychology, Sociology and Pedagogy. 2015. No. 5 [Electronic resource]. - URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/05/4949> (accessed 11.23.2019).
8. YaKlass. Digital educational resource for schools. - URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/05/4949> (accessed December 1, 2019).
9. The cloud of knowledge. Universal educational platform / LLC Fizikon Lab. - URL: <https://www.imumk.ru> (accessed December 9, 2019).
10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of June 9, 2016 No. 699 "On approval of the list of organizations issuing educational materials that are allowed to be used in the implementation of state-accredited educational programs for primary, basic, general, and secondary education" / Information GARANT.RU Legal Portal URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71336240/> (accessed December 4, 2019).
11. Lecta Educational platform / Russian Textbook Corporation. - URL: <https://lecta.rosuchebnik.ru> (accessed November 17, 2019).
12. VirtuLab. Virtual educational laboratory. - URL: <http://www.virtulab.net> (accessed December 11, 2019).
13. Kerbal Space Program. Official site. - URL: <https://www.kerbalspaceprogram.com> (accessed December 13, 2019).
14. Dunno. Portal for preparing for the exam and the exam. - URL: <https://neznaika.info> (accessed December 6, 2019).
15. Bukhryakova T.Yu., Glukhikh M.V. Studying the interest of schoolchildren in physics as a science and a school subject // Humanities. Student Scientific Forum: Electr. collection of articles on the materials of the XI int. Stud. scientific-practical conf. No. 11 (11). URL: [https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/11\(11\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/11(11).pdf) (accessed December 13, 2019)

Диагностика уровня развития памяти у детей младшего дошкольного возраста

Мамедова Лариса Викторовна,
канд. педагогических наук, зав. кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ
(г. Нерюнгри), larisamamedova@yandex.ru

Шахмалова Ирина Жаповна,
старший преподаватель кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ (г. Нерюнгри)

Иоаниди Анна Филипповна,
студент кафедры ПИМНО ТИ (Ф) СВФУ (г. Нерюнгри)

Анализ психологической литературы и терминологии по данной теме работы, свидетельствует о том, что память является одним из сложных психических процессов, так как она способна выполнять функции не только запоминания и сохранения, накапливания, но и воспроизведения, а также забывание.

В справочниках по психологии выделяют определенные виды памяти, свойства, которые свойственны человеку, и которые необходимо развивать на определенном этапе развития ребенка.

Проведенный анализ исследований в данной области свидетельствует о том, память ребенка дошкольного возраста является особой, она тесно связана с полученными впечатлениями и заинтересованностью происходящим. Эффективность запоминания напрямую зависит от увлеченности ребенка процессом. Чем он активнее и вызывает больший эмоциональный отклик, тем больше вероятность запоминания информации. В связи с этим многие методики улучшения памяти выстроены в игровой форме.

В данной статье представлен анализ проведенного нами исследования на базе дошкольного образовательного учреждения в городе Нерюнгри республики Саха (Якутия). Данное диагностическое исследование проводилось по психодиагностическим методикам по шести блокам: Методика на узнавание. Методика определения объема кратковременной зрительной памяти. Методика определения объема кратковременной слуховой памяти. Методика определения динамики процесса заучивания. Методика опосредованного запоминания. Методика определения развития образной памяти. На основе полученных результатов диагностики, были подобраны упражнения развития памяти и ее характеристик у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольник, ребенок, память, виды памяти, развитие, травма, диагностика.

Память является бесценным хранилищем знаний, умений, навыков человека, мозг которого способен накапливать, удерживать, забывать и восстанавливать информацию. Память позволяет индивиду воспроизводить события, мысли, звуки, ощущения, выстраивать взаимосвязь между ними, принимать последующие решения на основе них [7; 8; 9].

Память человека можно подразделить на виды согласно нижеследующих категорий: по времени хранения информации – сенсорная, кратковременная, рабочая (оперативная), долговременная память; по типу информации – вербальная и невербальная память; по задействованному органу чувств – зрительная, вкусовая, слуховая, обонятельная, вкусовая и осязательная память [4; 8].

Воспоминания появляются в результате процессов деятельности мозга, нарушения которых не позволят получить желаемый результат. Данные процессы в общем виде можно категорировать по следующим фазам: кодирование (наложение на происходящие события восприятия – эмоций, ощущений и т.д.); хранение (накопление и долговременное сохранение); восстановление (обращение к памяти при необходимости воспоминания) [1].

Необходимо отметить, что полученные травмы головного мозга, врожденные аномалии, отсутствие постоянных упражнений, направленных на развитие памяти, могут быть причинами серьезных нарушений и заболеваний, которые окажут влияние на все сферы жизнедеятельности человека.

Память ребенка отличается от памяти взрослых. Так как ребенок будет лучше запоминать исходя из полученных впечатлений и его заинтересованности.

У детей младшего дошкольного возраста фазы памяти немного отличны от основных, указанных выше: запоминание (ассоциация и привязка новой информации к уже знакомой); сохранение (долговременное или кратковременное); припоминание (обращение и извлечение ранее запомненной информации); узнавание (более активный способ извлечение информации при наличии базиса – видимого, слышимого, осязаемого, осязаемого объекта); воспроизведение – комплексное извлечение информации из памяти в результате наличия сходных впечатлений [2; 6].

Основная особенность памяти детей младшего дошкольного возраста заключается в преобладании непроизвольного запоминания, при этом преобладающим видом памяти является образная.

В этом возрасте наиболее интенсивно развиваются следующие виды памяти:

- образная (воображение ребенка рисует образ услышанного слова, закрепляя его в памяти и при воспроизведении восстанавливает слово из образа);
- слуховая (запоминание слов, звуков, установление их ассоциаций);

- зрительная (запоминание картинок, внешних форм предметов);

- двигательная (основывается на повторении заданного образа движений, например, при выполнении бытовых операций, разучивании танца и т.д.) [9; 10].

Память является сложнейшей когнитивной функцией, однако она способна к развитию путем постоянных тренировок. Данное значительно важно для детей, т.к. еще в раннем возрасте с помощью специальных психодиагностических методик [5] и тестирований, возможно, определить уровень и состояние памяти ребенка, помочь ему усовершенствовать их, тем самым оградив от последующих проблем, связанных со сложностями в процессе запоминания информации при обучении.

В процессе прохождения практики в муниципальном дошкольном учреждении г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия) было проведено психодиагностическое обследование уровня развития памяти у детей младшего дошкольного возраста в группе из 20 человек по методикам А.Н. Леонтьева и Немова Р.С.

По результатам первичного психодиагностического обследования, указанного ниже в таблице были подобраны упражнения, включенные психолого-педагогическую программу «Незабудка», состоящую из 10 занятий, направленную на развитие уровня памяти детей.

Рассмотрим некоторые упражнения более подробнее.

Упражнение №1 «Запоминай картинки» (индивидуальное/групповое). Ребенку предлагается для запоминания за 30 секунд набор из 15 картинок с героями Disney. Далее на 15 минут ребенок отвлекается иной игрой. По истечении времени ребенок должен из набора из 30 картинок максимально быстро отобрать запомненные ранее 15. Постепенно количество предлагаемых для запоминания картинок увеличивается.

Упражнение №2 «Повтори движения» (групповое). Дети становятся в круг. Первый ребенок показывает движение, все его повторяют. Второй ребенок показывает свое движение, после все дети повторяют первое и второе движение. Так продолжается до тех пор, пока дети не повторят цепочку движений, равную количеству детей.

Упражнение №3 «Вспомни, как звучит» (индивидуальное/групповое). Ребенку предлагаются для прослушивания записи с различными звуками. После прослушивания каждого звука он должен рассказать, с чем и почему данный звук ассоциируется. Далее на 15 минут ребенок отвлекается иной игрой. По истечении времени после повторного прослушивания звуков ребенок должен безошибочно повторить свои ассоциации.

Упражнение №4 «Расскажи историю» (групповое). Дети садятся в круг. Первый ребенок называет слово, после чего все его повторяют. Второй ребенок называет свое слово, которое логически должно быть связано для последующего построения рассказа с первым словом, все дети повторяют первое и второе движение. Так продолжается до тех пор, пока дети не повторят цепочку слов, равную количеству детей, собранных в мини-историю.

Упражнение №5 «Разложи предметы» (индивидуальное/групповое). Ребенку предлагается набор из 15 предметов. За 30 секунд он должен заполнить рядок их расположения. Далее на 15 минут ребенок отвлекается иной игрой. По истечении времени ребенок должен безошибочно расположить предметы в запомненном порядке. Постепенно количество предметов в наборе увеличивается.

Упражнение №6 «Хитрые цвета» (индивидуальное/групповое). Ребенку предлагаются 10 карточек с цветами и картинками, однозначно ассоциирующимися с

данными цветами, но изображенными иным цветом (пример: солнышко, нарисованное зеленым цветом). Время, отведенное для запоминания – 60 секунд. Далее на 15 минут ребенок отвлекается иной игрой. По истечении времени ребенку называются цвета и карточки с картинками изображенными корректным цветом. Ребенок к названному цвету должен выбрать карточку с объектом, изображенным на предложенной для запоминания картинке данным цветом. Постепенно количество карточек с цветами и картинками для запоминания увеличивается.

Упражнение №7 «Песенки» (групповое). Выбирается детская песенка для разучивания. Дети садятся в круг. Воспитателем поется первая строка, после чего все ее поют вместе. Воспитателем поется вторая строка, после чего все поют первую и вторую строки вместе. Так продолжается до тех пор, пока дети не повторят куплет/припев. По окончании занятия дети должны спеть всю песню целиком.

Упражнение №8 «Веселые фигуры» (групповое). Дети становятся в круг. Первый ребенок показывает замершую фигуру, все ее повторяют. Второй ребенок показывает свое замершую фигуру, все дети ее повторяют. Так продолжается до тех пор, пока все дети не покажут свою замершую фигуру. Далее воспитатель поочередно выбирает детей, все дети должны повторить показанные ими фигуры.

Упражнение №9 «Угадай, что в мешочке» (индивидуальное/групповое). В мешочек помещается 15 предметов. Ребенку предлагается, не смотря в мешочек, на ощупь выбирать предмет, предварительно стараясь его тщательно ощупать, и угадать что это. После извлечения предмета ребенок должен запомнить свои тактильные ощущения и правильный ответ. Такие действия производятся со всеми остальными предметами в мешочке. Далее на 15 минут ребенок отвлекается иной игрой. По истечении времени ребенок, извлекая предметы из мешочка, должен повторно в соответствии со своими осязательными ощущениями верно назвать предмет до извлечения. Количество предметов в мешочке постепенно увеличивается.

Упражнение №10 «Сравниваем цифры» (индивидуальное/групповое). Ребенку предлагаются 10 карточек, на которых изображены две разные цифры разными цветами. Отведенное время для запоминания каждой карточки – 10 секунд. Далее на 15 минут ребенок отвлекается иной игрой. По истечении указанного времени ребенку даются поочередно 10 карточек с одной отсутствующей цифрой. Ему необходимо цветными карандашами изобразить недостающую цифру. Постепенно количество карточек для запоминания увеличивается. Если дети еще не знают цифр, их можно заменить на простые фигуры.

По завершению проведения занятий по указанной программе было проведено повторное психодиагностическое обследование уровня развития памяти детей дошкольного возраста для возможности оценки эффективности данной программы.

Диагностика уровня развития памяти проводилась по шести блокам:

1. **Методика на узнавание.** Ребенку предлагается 10 рядов из пяти картинок, крайняя левая из которых похожа на все остальные в ряду, однако имеет точное совпадение только с одной. Ребенок должен максимально быстро найти все совпадения в десяти рядах, но не более, чем за 1,5 минуты. Затраченное время оценивается по бальной системе, общее количество полученных баллов определяет уровень развития памяти.

В исследовании принимало участие 20 детей. Результаты первичной и вторичной диагностики, а также процент улучшения/ухудшения повторного результата от

первоначального представлены в таблице ниже. Средний процент улучшения уровня памяти группы составил 46% (таблица 1).

Таблица 1

Уровень развития памяти	Результат первичной диагностики, чел.	Результат вторичной диагностики, чел.	Отклонение ("+" улучшение, "-" ухудшение)
Очень низкий	1	0	100%
Низкий	6	5	17%
Средний	10	10	0%
Высокий	3	5	67%

2. Методика определения объема кратковременной зрительной памяти. Ребенок получает картинку, содержащую 9 различных объектов. Время ее экспозиции составляет 30 секунд. На иной картинке, содержащей данные 9 объектов и еще 6 дополнительных ребенку необходимо максимально быстро отыскать увиденные ранее, но не более, чем за 1,5 минуты. Затраченное время оценивается по бальной системе, общее количество полученных баллов определяет уровень развития памяти.

В исследовании принимало участие 20 детей. Результаты первичной и вторичной диагностики, а также процент улучшения/ухудшения повторного результата от первоначального представлены в таблице ниже. Средний процент улучшения уровня памяти группы составил 33% (таблица 2).

Таблица 2

Уровень развития памяти	Результат первичной диагностики, чел.	Результат вторичной диагностики, чел.	Отклонение ("+" улучшение, "-" ухудшение)
Очень низкий	0	0	0%
Низкий	8	4	50%
Средний	10	13	30%
Высокий	2	3	50%

3. Методика определения объема кратковременной слуховой памяти. Ребенку зачитываются расположенные особым образом ряды цифр, с интервалом в 1 секунду между цифрами. После прослушивания каждого ряда ребенок должен его повторить до тех пор, не допустит ошибки. Если ошибка допущена, то повторяется соседний ряд цифр, состоящий из такого же количества цифр, как и тот, в котором была допущена ошибка. Если ребенок дважды ошибается в воспроизведении ряда цифр одной и той же длины, то на этом эксперимент завершается, отмечается длина предыдущего ряда, хотя бы раз полностью и безошибочно воспроизведенного, и переходят к зачитыванию рядов цифр, следующих в противоположном порядке — убывающем. В заключение определяется объем кратковременной слуховой памяти ребенка, который численно равен полу сумме максимального количества цифр в ряду, правильно воспроизведенных ребенком в первой и во второй попытках.

Таблица 3

Уровень развития памяти	Результат первичной диагностики, чел.	Результат вторичной диагностики, чел.	Отклонение ("+" улучшение, "-" ухудшение)
Очень низкий	1	0	100%
Низкий	6	2	67%
Средний	11	12	9%
Высокий	2	6	200%

В исследовании принимало участие 20 детей. Результаты первичной и вторичной диагностики, а также процент улучшения/ухудшения повторного результата от первоначального представлены в таблице ниже. Средний процент улучшения уровня памяти группы составил 94% (таблица 3).

4. Методика определения динамики процесса заучивания. Ребенок должен за 6 попыток прослушать, выучить наизусть и безошибочно воспроизвести ряд, состоящий из 12 слов. Результаты заучивания ряда слов представляются на графике, где по горизонтали указаны последовательные попытки воспроизведения ребенком ряда, а по вертикали — количество слов, правильно им воспроизведенных в каждой попытке. Согласно количества выученных слов определяется уровень развития памяти.

В исследовании принимало участие 20 детей. Результаты первичной и вторичной диагностики, а также процент улучшения/ухудшения повторного результата от первоначального представлены в таблице ниже. Средний процент улучшения уровня памяти группы составил 7% (таблица 4).

Таблица 4

Уровень развития памяти	Результат первичной диагностики, чел.	Результат вторичной диагностики, чел.	Отклонение ("+" улучшение, "-" ухудшение)
Очень низкий	1	1	0%
Низкий	5	4	20%
Средний	13	14	8%
Высокий	1	1	0%

5. Методика опосредованного запоминания. Ребенку предлагается для запоминания 10-15 слов, а также набор карточек с 20-30 картинкам, которые не должны быть прямой иллюстрацией к словам. В процессе зачитывания слов ребенок должен за 30 секунд выбрать карточку с картинкой, которая, по его мнению, способна помочь ему запомнить данное слово, а также рассказать, почему он ее выбрал. Далее ребенка на 15 минут необходимо отвлечь иной игрой. По истечении данного времени ребенку показываются выбранные им карточки, а он должен назвать опосредованно запомненные на основании них слова. Количество правильных ответов свидетельствует о развитии у ребенка способности к построению логических связей в процессе запоминания.

В исследовании принимало участие 20 детей. Результаты первичной и вторичной диагностики, а также процент улучшения/ухудшения повторного результата от первоначального представлены в таблице ниже. Средний процент улучшения уровня памяти группы составил 67% (таблица 5).

Таблица 5

Уровень развития памяти	Результат первичной диагностики, чел.	Результат вторичной диагностики, чел.	Отклонение ("+" улучшение, "-" ухудшение)
Очень низкий	1	0	100%
Низкий	12	8	33%
Средний	4	8	100%
Высокий	3	4	33%

6. Методика определения развития образной памяти [3]. Ребенку предлагается в течение 30 секунд запомнить 12 образов, которые представлены в виде таблицы. По истечении времени ребенок должен нарисовать или описать те картинки, которые он запомнил. Оценка

результатов тестирования проводится по количеству правильно воспроизведенных образов.

В исследовании принимало участие 20 детей. Результаты первичной и вторичной диагностики, а также процент улучшения/ухудшения повторного результата от первоначального представлены в таблице ниже. Средний процент улучшения уровня памяти группы составил 19% (таблица 6).

Таблица 6

Уровень развития памяти	Результат первичной диагностики, чел.	Результат вторичной диагностики, чел.	Отклонение ("+" улучшение, "-" ухудшение)
Очень низкий	0	0	0%
Низкий	6	3	50%
Средний	11	14	27%
Высокий	3	3	0%

Итак, полученные результаты в ходе итогового диагностирования после проведения набора упражнений, входящих в разработанную программу «Незабудка» показали улучшение в уровне развития памяти детей по каждому методическому блоку.

Данное указывает на то, что при периодических повторениях занятий данной программы, добавлении новых упражнений результат детей можно значительно улучшить за достаточно небольшой период времени.

Игровая форма программы способствовала совмещению изучения нового материала, тренировки и развитию памяти, развлечению детей, а также развитию ассоциативного мышления и самопознания ребят.

Литература

1. Ахмадуллин Шамиль развитие памяти у детей. Как научить ребенка запоминать легко и надолго? - М.: Билингва, 2016. – 112 с.
2. Бьюзен Тони Руководство по развитию памяти и интеллекта. – Минск: Попурри, 2018. – 215 с.
3. Диагностика памяти у детей дошкольного возраста. Режим доступа: <http://psmetodiki.ru/index.php/doshkol/poznavatelnoe-razvitiye/108-pamat>
4. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2016. – 583 с.
5. Немов Р. С. Психология. Психодиагностика. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 458 с.
6. Особенности развития памяти у дошкольников. Режим доступа: <https://alldoshkol.ru/process/razvitiye-pamyati-doshkolnikov>
7. Память. Одна из основных когнитивных функций. Режим доступа: <https://www.cognifit.com/ru/memory>
8. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. 2-е изд. - М.: Академия, 2003 - 464 с.
9. Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. - М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
10. Черемошкина Л. В. Развитие памяти детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, 1996. - 240 с.

Memory development diagnostics at children of preschool age Mamedova L.V., Shakhmalova I.Zh., Ioanidi A.F.

North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova

An analysis of the psychological literature and terminology on this topic of work indicates that memory is one of the complex mental processes, since it is capable of performing functions not only of remembering and saving, storing, but also reproducing, as well as forgetting.

In the reference books on psychology, certain types of memory are distinguished, properties that are characteristic of a person, and which must be developed at a certain stage in the development of the child.

The analysis of research in this area indicates that the memory of a preschool child is special, it is closely related to the impressions and interest in what is happening. The effectiveness of memorization directly depends on the child's dedication to the process. The more active it is and the greater the emotional response, the greater the likelihood of remembering information. In this regard, many memory improvement techniques are built in a playful way.

This article presents an analysis of our study on the basis of a preschool educational institution in the city of Neryungri of the Republic of Sakha (Yakutia). This diagnostic study was carried out according to psychodiagnostic techniques in six blocks: Recognition technique. Methodology for determining the amount of short-term visual memory. Methodology for determining the amount of short-term auditory memory. Methodology for determining the dynamics of the learning process. The technique of indirect memorization. Methodology for determining the development of figurative memory. Based on the obtained diagnostic results, exercises were developed for the development of memory and its characteristics in preschool children.

Key words: preschooler, child, memory, types of memory, development, trauma, diagnosis.

References

1. Akhmadullin Shamil memory development in children. How to teach a child to remember easily and for a long time? - M.: Bilingva, 2016. -- 112 p.
2. Busan Tony Guide to the Development of Memory and Intelligence. - Minsk: Potpourri, 2018. -- 215 p.
3. Diagnostics of memory in preschool children. Access Mode: <http://psmetodiki.ru/index.php/doshkol/poznavatelnoe-razvitiye/108-pamat>
4. Maklakov A. G. General psychology: a textbook for high schools. - SPb.: Peter, 2016. -- 583 p.
5. Nemov R. S. Psychology. Psychodiagnosis. - M.: Humanity. ed. VLADOS Center, 2003. -- 458 p.
6. Features of the development of memory in preschool children. Access Mode: <https://alldoshkol.ru/process/razvitiye-pamyati-doshkolnikov>
7. The memory. One of the main cognitive functions. Access Mode: <https://www.cognifit.com/en/memory>
8. Dubrovina I.V., Danilova E.E., Parishioners A.M. Psychology. 2nd ed. - M.: Academy, 2003 - 464 p.
9. Psychology of personality. Textbook / ed. prof. P.N. Ermakova, prof. V.A. Labunskaya. - M.: Eksmo, 2007. -- 653 p.
10. Cheremoshkina L. V. Development of the memory of children. A popular guide for parents and educators. - Yaroslavl: Academy of Development, 1996. - 240 p.

Подходы к реализации экспериментального исследования формирования когнитивной системы познавательных сил (на примере колледжей технического профиля)

Ноздрина Наталья Александровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, Брянский государственный технический университет, nozdrina.natalye@mail.ru

В данном исследовании проведен анализ организации и методики проведения экспериментального исследования, а также планирования эксперимента в условиях когнитивной подсистемы формирования познавательных сил, способностей и научного мировоззрения личности обучаемых (на примере колледжей технического профиля в г. Брянске и в Брянской области). В результате исследования показаны возможности использования результатов для совершенствования системы обучения в условиях среднего специального образования.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, когнитивная подсистема, формирование познавательных сил, способностей, научного мировоззрения, личность обучаемых, колледжи технического профиля

В ходе эксперимента были поставлены цели, выдвинуты гипотезы и решены задачи в применении когнитивной подсистемы развития познавательных способностей и научных взглядов учащихся в колледжах технического направления. Это все определило планирование и организацию педагогического исследования в экспериментальной части.

Целью исследования в экспериментальной части - подтвердить в ходе эксперимента результативность созданных моделей (прогностической, модели мониторинга и процессной) и подсистем (когнитивной, контрольной и образовательной). А также доказать разумность применения системы дидактического управления учебными заведениями технического направления развития личности при получении профессионального образования.

В ходе эксперимента была сформулирована и выдвинута такая **гипотеза**: если рекомендованные модели, которые были спроектированы на базе предложенной идеи в диссертации и структура дидактического управления учебными заведениями технического направления является результативной, то в итоге проверки гипотезы должны состояться важные сдвиги в процессе развития ОК, ПК и Пр.кв. у студентов контрольных групп. Знания и опыт, полученные в ходе эксперимента, должны помочь студентам получить, согласно профессиональным стандартам, конкретный (с 1 по 5) уровень профессиональных навыков. Стабильное развитие навыков позволит им успешно социализироваться в будущем.

Для проверки верности гипотезы были поставлены следующие цели:

1) для развития личности при получении профессионального образования, выбрать подходящее содержание общепрофессиональных и естественнонаучных предметов и междисциплинарных курсов для структуры дидактического управления учебными заведениями технического профиля. Подобрать задания и материалы, которые потребуются для проведения формирующего и констатирующего эксперимента[1], [4];

2) создать методы диагностики, которые позволят оценить степень сформированности у студентов ПК, ОК, и Пр.кв. в начале и в конце исследования при помощи внутреннего аудита[2], [3];

3) создать и использовать порядок экспертного анализа разных видов правил планирования профессионально ориентированной и компетентностной программы, а также внешнюю оценку зрелости ОК и ПК студентов согласно авторской оценки при помощи сквозной технологии оценивания О.Б. Руссковой в положении внешнего аудита[10], [15];

4) применять одинаковые методы диагностики уровня при оценки сформированности у студентов ОК, ПК и Пр.кв.[9], [14];

5) провести в свойственной ситуации оценку состояния профессиональной и естественнонаучной подготовки при внедрении и интеграции новых профессиональных и образовательных стандартов - SWOT-анализ в учебных

заведениях технического направления Брянской области [11], [12], [13];

б) осуществить экспериментальную работу и организовать на начальном этапе опыта констатирующий эксперимент, который позволит оценить уровень сформированности ОК, ПК и Пр.кв. у студентов, начавших изучать естественнонаучные предметы в учебном заведении [2], [6];

7) провести исследование по созданию у студентов ОК, ПК и Пр.кв., изложить ход этого исследования, и оценить результаты этого эксперимента [1], [7], [8];

8) выполнить количественный и качественный анализ результатов исследования и обработать эти результаты для доказательства верности разработанной экспериментальной части гипотезы в [3], [4], [5].

В исполнении и доказательстве показанной нами в диссертации дидактической цепочки: $З \rightarrow У \rightarrow Н+ТН \rightarrow ОК+ПК \rightarrow НЗ \rightarrow НУ \rightarrow ОТФ$ частично или полностью принимали участие в период с 2013 по 2019 годы следующие учебные заведения технического направления Брянской области и г. Брянска:

1. «Брянский строительный колледж имени профессора Н.Е. Жуковского». Юридический адрес: 241050 г. Брянск, ул. Октябрьская, д. №14. Учредителем (собственником имущества) колледжа является Брянская область. Функции и полномочия Учредителя колледжа от имени Брянской области осуществляет Департамент образования и науки Брянской области.

2. «Брянский техникум энергомашиностроения и радиоэлектроники имени героя Советского Союза М.А. Афанасьева». Юридический адрес: 241022, Россия, Брянская область, город Брянск, ул. Академика Королева, д. 7. Учредитель - департамент образования и науки Брянской области.

3. «Региональный железнодорожный техникум». Место нахождения образовательной организации: 241020, г. Брянск, ул. Дзержинского д. 32. Юридический адрес учредителя: 241050, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 34а. Наименование учредителя образовательной организации: «Департамент образования и науки Брянской области».

4. Брянский филиал Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Адрес образовательной организации: 241020, г. Брянск, ул. Дзержинского, д.47. Юридический адрес учредителя: 241050, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 34а. Учредителем является Российская Федерация. Полномочия Учредителя в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.12.2004 № 1753-р осуществляет Федеральное агентство железнодорожного транспорта. (РОСЖЕЛДОР)

5. «Брянский государственный технический университет». На его основе работает структурное подразделение - Политехнический колледж имени Н.А.Кубяка .. Адрес колледжа: 241035, г. Брянск, Бежицкий район, ул. Ульянова, д. 39А

6. В эксперименте принимали участие следующие специальности:

- Брянский строительный колледж имени профессора Н.Е. Жуковского: 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений, 07.02.01 архитектура;

- Брянский техникум энергомашиностроения и радиоэлектроники им. Героя Советского Союза М.А. Афанасьева: 15.02.07 автоматизация технологических процессов и производств, 11.02.02 техническое обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники (по отраслям), 13.02.11 техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям), 22.02.06 сварочное производство, 27.02.06 контроль работы измерительных приборов, 11.02.06 монтаж, техническое обслуживание и ремонт электронных прибо-

ров и устройств; филиал БТЭИР им. Героя Советского Союза М.А. Афанасьева в г. Дятьково Брянской области: 20.02.01 рациональное использование природоохранных комплексов, 18.02.05 производство тугоплавких неметаллических и силикатных материалов и изделий, 09.02.03 программирование в компьютерных системах, 15.02.01 монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям), 15.02.07 автоматизация технологических процессов и производств;

- Региональный Железнодорожный техникум: 08.02.10 строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство

- Брянский филиал ПГУПС: 08.02.10 строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство, 13.02.07 электроснабжение (по отраслям), 23.02.01 организация перевозок и управление на транспорте (по видам), 23.02.06 техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог (специализация: вагоны, локомотивы);

- Брянский политехнический колледж им. Н.А. Кубяка: 15.02.08 Технология машиностроения, 09.02.03 программирование в компьютерных системах, 15.02.07 автоматизация технических процессов и производств (по отраслям), 15.02.01 монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям)

В результате работы, был предложен следующий алгоритм планирования педагогического эксперимента:

1. Выборка содержания общепрофессиональных и естественнонаучных предметов и междисциплинарных курсов для развития личности при получении профессионального образования.

2. Оценка свойственной ситуации профессиональной и естественнонаучной подготовки в условиях интеграции при внедрении и интеграции новых профессиональных и образовательных стандартов – SWOT (Strengths - сильные стороны, Weaknesses - недостатки, слабые стороны, Opportunities - возможности, Threats - угрозы) в учебных заведениях технического направления Брянской области.

3. Проведение моделирования понятий содержания предметов профессионального и естественнонаучного направления.

4. Создание алгоритмов разработки, реализации и контроля оценки результатов учебных курсов профессиональных и естественнонаучных предметов в колледжах.

5. Применение одинаковых методов оценки результатов изучения профессиональных и общих дисциплин в этих колледжах. Определение уровня квалификации выпускников.

6. Создание экспертного анализа разных видов правил планирования профессионально ориентированной и компетентностной программы преподавания предметов и ВКР.

7. Определение уровня общих и профессиональных знаний у студентов экспериментальных групп специальностей технического направления

8. Контроль за подготовкой и проведением учебного процесса по специальностям технического профиля с использованием разработанного единого диагностического инструментария оценивания результатов обучения в виде общих и профессиональных норм в учебных заведениях технического направления.

9. Оценка на основании результатов внутреннего аудита квалификации и уровня профессиональных знаний у студентов экспериментальных групп.

10. Построение и анализ профессиограмм выпускников, и проведение экспертиз.

Литература

1. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.

2. Акмеология: учебник под общей редакцией доктора психологических наук, профессора, академика РАО А.А. Деркача. М.: Издательство РАГС. 2002. — 299 с.

3. Валева Н.Ш., Хасанова Г.Б. Профессионализм специалиста социальной работы: компетентностный подход. – Казань: Изд-во Казанск.гос.технол.ун-та, 2008. – 230 с.

4. Вартовский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М. «Прогресс». 1988. —508 с.

5. Грузкова С.Ю., Гильмеева Р.Х., Камалева А.Р., Мухаметзянова Л.Ю. Когнитивные механизмы формирования поликультурной толерантности обучающихся в образовательной среде // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5 (130). - С. 165-168.

6. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 224 с.

7. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. - С. 21–26.

8. Камалева А.Р. Научно-методическая система формирования естественнонаучных компетенций студентов-гуманитариев: дис. д.п.н., Москва. МПГУ. 2012. — 546 с.

9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Изд-во «Наука». 1984. - С. 430

10. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. №5. - С. 75–89.

11. Основина В.А., Елисеев В.В., Ермакова Л.Н., Тюгашева Н.А. Обновление содержания и функций управления муниципальной системой образования в условиях модернизации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №4. - С.33-35

12. Подласый И.П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. —540 с.

13. Философия науки и техники: учеб. пособие / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов и др. М.: Контакт-Альфа, 1995. —384 с.

14. Холина Л.И., Абаскалова Н.П., Дахин А.Н. Моделирование и неопределенность педагогических результатов// Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. №6. - С.101-110

Features of the implementation of an experimental study of the formation of a cognitive system of cognitive forces (on the example of technical colleges)

Nozdrina N.A.

Bryansk State Technical University

This study analyzes the organization and methodology of conducting experimental research, as well as the design of an experiment under the conditions of the cognitive subsystem for the formation of cognitive forces, abilities, and the scientific worldview of the personality of students (using the example of technical colleges in Bryansk and the Bryansk region). As a result of the study, the possibilities of using the results to improve the learning system in the conditions of secondary specialized education are shown.

Key words: experimental study, the cognitive subsystem, the formation of cognitive ability, skills, scientific worldview, the personality of learners, colleges, technical profile

References

1. Acmeology: Textbook / A. Derkach, V. Zazykin. - St. Petersburg: Peter, 2003. -- 256 s.
2. Acmeology: a textbook edited by the doctor of psychological sciences, professor, academician of the Russian Academy of Education A.A. Derkach. M.: Publishing House RAGS. 2002. -- 299 p.
3. Valeeva N.Sh., Khasanova GB Professionalism of a social work specialist: competency-based approach. - Kazan: Publishing house Kazan.gos.tekhnol.un-ta, 2008. - 230 p.
4. Wartowski M. Models. Representation and scientific understanding. M. "Progress." 1988. — 508 p.
5. Gruzkova S.Yu., Gilmeeva R.Kh., Kamaleeva A.R., Mukhametzyanova L.Yu. Cognitive mechanisms of the formation of multicultural tolerance of students in the educational environment // Kazan Pedagogical Journal. 2018.No 5 (130). - S. 165-168.
6. Gusinsky E.N., Turchaninova Yu.I. Introduction to the philosophy of education. M.: Logos Publishing Corporation, 2000. - 224 p.
7. Dakhin A.N. Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty // Pedagogy. 2003. No. 4. - P. 21–26.
8. Kamaleeva A.R. Scientific-methodical system for the formation of natural science competencies of humanities students: dis. Doctor of Pedagogical Sciences, Moscow. Moscow State Pedagogical University. 2012. —546 p.
9. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology. M.: Publishing House "Science". 1984. - S. 430
10. Monks V.M. Pedagogical design - a modern toolkit of didactic research // School technologies. 2001. No5. - S. 75–89.
11. Osnovina V.A., Eliseev V.V., Ermakova L.N., Tyugasheva N.A. Updating the content and management functions of the municipal education system under modernization // Municipal education: innovation and experiment. 2008. No4. - S.33-35
12. Podlasy I.P. Pedagogy: a textbook. M. : Higher education, 2006. —540 p.
13. The philosophy of science and technology: textbook. allowance / V.S. Stepin, V.G. Gorokhov, M.A. Rozov et al. M. : Contact-Alpha, 1995. —384 p.
14. Kholina L.I., Abaskalova N.P., Dakhin A.N. Modeling and uncertainty of pedagogical results // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2015. No.6. - S.101-110

Особенности работы с одаренными детьми по математике

Петрова Вера Ивановна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики математического образования, Институт математики, механики и компьютерных наук им. И. И. Воронича Южный федеральный университет, petrova_wera@mail.ru

В статье проведен анализ особенностей работы с одаренными детьми по математике в 4-5 классах. Методология исследования – анализ научной литературы по заданной проблеме, а также практического отечественного опыта. Научная новизна статьи базируется на демонстрации практических и теоретических актуальных данных в современной педагогике по системе работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, потенциал, креативность, талант, способности.

Одаренные люди востребованы обществом, так как их способности мыслить и находить нестандартные решения позволяют создавать блага для представителей общества в целом. В условиях инновационной модели экономики России потребность в выявлении и развитии одаренных детей лишь усиливается [1].

В странах мира растет интерес к изучению математики. Поэтому перед российскими педагогами ставится особая задача, связанная с выявлением талантливых школьников и создание для них особенной учебной среды. Как показывает практика, таланты многих детей не могут быть ими реализованы самостоятельно без поддержки школы и родителей. Если задача семьи сводится к своевременному выявлению способностей, то задача школы сводится к тому, чтобы оказать одаренным детям поддержку. Все это необходимо для развития способностей и их реализации в повседневной жизни. По статистике, количество одаренных детей в России составляет 2-5%.

Существуют разные подходы к определению одаренности. Одни специалисты в педагогике рассматривают под этим гениальность, а другие - одаренность в широком смысле понимания этого слова.

Рассмотрим различные подходы к понятию одаренности.

Так, Платонов К.К. одаренность рассматривает как особый компонент, заложенный генетически от рождения, который может развиваться или деградировать в соответствии с деятельностью человека [8].

Выготский Л.С. в своих исследованиях рассматривает специальную одаренность, где дети могут проявлять свои таланты в какой-нибудь определенной области и считает, что ребенок не может быть одаренным по всем предметам. Он выделяет, что у многих есть предпосылки для развития одаренности к определенному виду деятельности [3].

Хуторской А.В. рассматривает одаренность как развитие заложенной способности, приводящее к успеху в определенной деятельности человека [10].

Лейтес Н.С. развитие одаренных детей связывает с развитием врожденных способностей с учетом психологических особенностей каждого ребенка. При этом, он выделяет следующие категории одаренности: одаренные дети, которые опережают свой возраст (отмечается: умственное развитие в раннем возрасте; умственное развитие соответствует возрасту, но имеющие талант в некоторой области; умственное развитие и возраст тесно взаимосвязаны друг с другом); дети-вундеркинды с интеллектуальным развитием (дается понятие самого интеллектуального вундеркинда; выделяются особенности развития детей и интеллекта); одаренные дети, у которых способности отмечаются не сразу, а в процессе обучения (рассматриваются аспекты, как пробудить скрытую одаренность и детскую одаренность с замедленным возрастным развитием) [6].

Ермаков С.С и Юркевич В.С. выделяют академическую одаренность, где можно развивать свои заложенные способности и успешно обучаться [4].

Исходя из этого, одаренность можно сравнить с потенциалом, предлагая схему обучения, адаптированную для обучения одаренных и других школьников.

Таким образом, ребенка можно считать одаренным, если в условиях образовательной среды он может создавать продукты творческой или интеллектуальной деятельности. Согласно теории Дж. Рензулли, одаренный ребенок обладает несколькими важными характеристиками. Под этим подразумевается креативность ребенка, его развитые интеллектуальные способности и наличие у него мотивации на решение поставленных задач [2].

В рамках работы с одаренными детьми предлагается выявлять одаренных школьников посредством анкетирования и практической работы, использования инструментов для развития интеллектуальных способностей на уроках математики, развития способностей к обучению и самостоятельному развитию в рамках внеурочной деятельности [9].

Для выявления одаренных детей педагог по математике может взаимодействовать со школьным психологом и предлагать для решения детьми тестов или их участия в анкетировании. Важно начинать эту работу еще в начальной школе.

В качестве примера из практики приведем Институт математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича Южного федерального университета г. Ростова-на-Дону. На базе данного института создана воскресная математическая школа, где обучаются одаренные дети с 4 по 11 классы. Рассмотрим возрастную категорию детей 4-5 классов. Перед тем, как выбрать одаренных детей из школы, было проведено анкетирование среди родителей и педагогов в отношении учащихся 4-5 классов по предмету «математика», а после проводились олимпиады по отбору одаренных детей, которые могли обучаться в воскресной школе.

Родителям и педагогам было предложено ответить на несколько вопросов о 80 учениках 4-5 классов.

Данные по анкетированию приведены ниже в таблице 1. В результате проведения этого анкетирования было установлено, что признаками одаренности обладают около 10-15% от всех школьников (80 человек). Однако анкетирования нельзя рассматривать в качестве единственного инструмента для выявления одаренных детей. Дополнительно требуется проводить наблюдение за детьми непосредственно на уроках математики, чтобы педагог мог оценить способность мышления, речи и логики у всех учащихся. Что касается математических способностей, то их диагностика имеет свою специфику. В частности, она подразумевает оценивание у детей способностей к логическому мышлению, способностей обобщать данные по действиям и связям, способности подбирать рациональное решение для предложенных задач с упором на простоту и экономию ресурсов. Все приведенные выше компоненты позволяют выявить детей с математическим складом ума, именно их можно считать одаренными. Для выявления творческих способностей у школьников учитель должен быть сам увлечен предметом, проявлять грамотность и творческий подход при формировании образовательной среды. Чтобы научить педагогов выявлению одаренных школьников, необходимо провести для них специальные семинары.

Рассмотрим методику проведения занятий с одаренными детьми в воскресной школе для 4-5 классов.

В начале обучения в воскресной математической школе проводилось тестирование с целью выявления степени одаренности учеников. По результатам тестирования было выявлено, что многие дети имеют плохое пространственное мышление, например, не умеют дорисовать вторую часть рисунка по клеточкам. Имеют сложности с логическими задачами.

Таблица 1

Анкетирование педагогов и родителей одаренных детей.

Вопрос	Ответы родителей	Ответы педагогов	Общие результаты
Считаете ли вы мысли вашего ребенка/ученика (ФИО) ясными и замечаете ли вы у него способности понимать то, что не было досказано?	Да, в отношении 14 школьников.	Да, в отношении 11 школьников.	В среднем 14-15% школьников по этому критерию можно считать одаренными.
Считаете ли вы, что ваш ребенок/ученик (ФИО) обладает хорошей памятью?	Да, в отношении 21 школьника.	Да, в отношении 16 школьников.	В среднем 20-22% школьников по этому критерию можно назвать одаренными.
Считаете ли вы, что ваш ребенок/ученик (ФИО) задает продуманные вопросы в конкретной учебной ситуации?	Да, в отношении 12 школьников.	Да, в отношении 10 школьников.	В среднем 13-14% школьников по этому критерию можно рассматривать как одаренных.
Считаете ли вы, что ваш ребенок/ученик (ФИО) опережает сверстников освоении учебной программы?	Да, в отношении 8 школьников.	Да, в отношении 6 школьников.	В среднем 8-9% школьников по этому критерию можно назвать одаренными.
Считаете ли вы, что ваш ребенок/ученик (ФИО) проявляет наблюдательность на уроках и способен быстро реагировать на изменения окружающей среды?	Да, в отношении 16 школьников.	Да, в отношении 9 школьников.	В среднем 12-13% школьников по этому критерию можно назвать одаренными.

В начале занятия мы проводим интеллектуальные разминки с целью максимально быстрого включения учащихся в работу, стимулирования и дальнейшего развития психических механизмов (памяти, внимания, воображения, наблюдательности). Приведем примеры таких разминок: различные примеры для устного счета; собирание танграм на скорость (делим команды на две группы. Та команда, которая быстрее соберет животных побеждает); примеры с зашифрованным словом (какая команда быстрее и правильно решит, та и побеждает).

Выделим задачи, которые применяются в процессе обучения: на развитие внимания; на развитие восприятия (задания на метод проб и ошибок – расставить скобки и знаки действия, чтобы получилось верное равенство и т.д.); на развитие памяти; на развитие представления и воображения; на развитие мышления.

С одаренными детьми решаются различные задания из занимательной математики: викторины; кроссворды; ребусы; математические курьезы; старинные задачи; го-

ловоломки и логические задачи, а также логические задачи со спичками; задачи на разрезание и деление фигур на равные части.

С 4 классом проводятся еще и математические сказки, где решая и обдумывая задачу ребенку присваивается определенный персонаж, что делает процесс решения более интересными, решаются различные олимпиадные задачи.

При работе с одаренными детьми в 4 и 5 классах мы применяем еще различные задания для развития левого и правого полушария, например, обвести линии и раскрасить рисунки двумя руками сразу. Анализ данных упражнений показал, что детям интересны такие задания, не у всех четко получается обвести линии одинаково, требуется практика.

Различные задания из занимательной математики позволяют развивать креативность мышления, что способствует: усилению мыслительных операций; развитию математических способностей к решению задач, позволяющих нестандартно мыслить [7].

Для работы с одаренными детьми в воскресной школе для разработки методических материалов и для заданий используется сервис «Google Диск», который усовершенствует процесс обучения и позволяет облегчить создание: тестов-онлайн; учебно-методических пособий; анкетирование учащихся и родителей; задач-сказок для учеников 4 классов; списки учеников, где можно отслеживать посещение и работу учеников и многое другое. Создается банк данных с электронными заданиями в соответствии с тематиками занятий и конкретных разделов математики, изучаемых в 4-5 классе. Основной упор в работе с одаренными детьми был сделан на развитие у школьников способностей мыслить творчески.

В программу по работе с одаренными детьми 4-5 классов для развития творческих способностей были включены опыты и творческие задания, сопровождаемые методическим материалом. Такие задачи школьникам было предложено решать в первой части занятия. На решение каждой задачи педагог дает по 2 минуты, а после каждый ученик подробно должен объяснить ход решения задачи. В качестве эксперимента на протяжении учебного года одаренным детям предлагалось решать несколько групп задач. К первой группе задач были отнесены те, которые не подразумевали формулирование конкретного вопроса. Используя свои логические способности, дети должны были сами сформулировать вопрос и предложить решение для задачи. Ко второй группе были отнесены задачи с пропущенными данными. Задача одаренных детей при их решении сводилась к поиску недостающих данных.

К третьей группе были отнесены задачи с лишними данными. Школьникам требовалось решить задачи, предварительно определив в них лишние данные. К четвертой группе задач были отнесены те, которые требовали доказательства. К двум следующим группам были отнесены задачи, подразумевающие несколько решений и задачи, направленные на соображение. В результате применения такого подхода на занятиях в воскресной школе по математике с одаренными детьми появилась возможность развивать у них логику мысли и гибкость ума. Было отмечено, что по результатам обучения у школьников увеличились способности к решению нестандартных задач. Работа с одаренными школьниками подразумевает постепенное усложнение задач и вариантов для выбора и их самостоятельного решения. Эту работу невозможно представить без стимулирования школьников делать выбор в пользу тех или иных предложенных на выбор задач. Что касается формирования учебной среды на занятиях занимательной математики с одаренными детьми, то в нее необходимо включить источники

информации, откуда бы школьники могли почерпнуть специальные знания о способах решения предложенных задач.

Что касается оценивания результатов по итогам проведенных занятий, то здесь педагогу нужно оценивать не только правильность полученного ответа, но и всю совокупность действий, который выполнил школьник для решения поставленной задачи [5].

Теперь поговорим о конкретным методах и формах, которые могут быть использованы для обучения одаренных школьников на уроках математики. Основными методами обучения должны стать те, которые подразумевают активацию творческого потенциала. В частности, для решения школьникам необходимо предлагать проблемные задачи, задачи, направленные на поиск информации. Школьникам 5-х классов уже можно предлагать проектные задачи и исследовательские проекты. Работа со школьниками может вестись индивидуально или в составе групп. Что касается технологий обучения, то здесь рекомендуется отдать предпочтение тем, которые позволяют индивидуализировать процесс обучения. Реализовать свой творческий потенциал школьники могут, если педагог предложит проектную схему обучения. Кроме того, педагог может обратиться к технологии так называемого проблемного обучения. Отдельно остановимся на технологии проблемного обучения. Она подразумевает постановку перед школьниками проблемных задач, является базовой технологией обучения. Эта технология позволяет развивать у школьников познавательную активность. Внедрение данной технологии в обучение позволяет научить школьников мыслить, используя для решения математических задач схемы выстраивания взаимосвязей. За счет этой технологии развивается творческий потенциал учащихся, они проявляют больше интереса к исследовательской деятельности.

В составе малых групп работа может вестись другим образом. К примеру, можно разделить класс из 15-20 человек на 3-4 группы. Для всего класса озвучивается общий вопрос, после этого каждая группа проводит обсуждение и готовит общий ответ. В ходе обсуждения дискуссионного вопроса школьникам разрешается делать рецензии и вносить свои дополнения к предложенным оппонентами решениям. В этом примере урок может быть выстроен как соревновательная игра, где за правильные ответы и активность в обсуждениях каждая группа получает баллы. Что касается технологии проектного обучения, то она подразумевает выстраивание уроков таким образом, где школьники самостоятельно работают с источниками знаний. В результате самостоятельной работы ими формируется продукт проектирования. К примеру, таким продуктом может быть реферат [3].

Целесообразно использовать технологию проектирования при условии, что педагог знаком с основами личностно-ориентированного обучения. Как и на обычных уроках математики, любая активность и результат работы школьников подлежат оцениванию. В формировании рецензий на проекты могут участвовать сами школьники. Практические задачи в рамках этой технологии, к примеру, могут быть направлены на выявлении в природе геометрических фигур. Для решения творческих задач на уроках математики с одаренными детьми могут использоваться эвристические методы. Такая форма учебного процесса напоминает игру, при прохождении которой ученики самостоятельно делают для себя открытия, узнают какие-то новые факты. Так, И. Ильясов предлагает несколько эвристических приемов для решения задач. Речь идет о таких задачах, где термины заменяются определениями, о задачах, которые делятся на составные части и т. д. Такими эвристическими приемами мо-

жет быть пронизана вся учебная программа на уроках математики. Для обучения одаренных детей специалисты выделяют несколько форм дифференциаций. Так, селективная форма подразумевает обучение детей на базе специально учрежденного учебного заведения. К примеру, это может быть школа с углубленным изучением математики (математическим уклоном).

Параллельная форма в российских школах является наиболее востребованной, так как подразумевает для каждого параллельного класса свой характер обучения. Что касается элективной формы, то не подразумевает создание специальных условий для обучения одаренных школьников. С ней они продолжают учиться вместе со своими остальными одноклассниками. Работать с одаренными детьми на базе школы можно не только на уроках математики. Помимо уроков в классе для школьников может быть предложено обучение в рамках специально созданной предметно-пространственной среды. Целесообразно в работе с одаренными школьниками отказаться от классно-урочной формы обучения, поскольку она не способствует развитию критического мышления и творческих способностей у школьников. При использовании этой модели обучения педагог рассматривается как авторитет, а знания в качестве фактов, которым необходимо просто верить. На базе российских школ все более популярным становится прием, при котором выстраивается коллективная творческая образовательная деятельность. В частности, популярной методикой у математиков-педагогов считается мозговой штурм. Обучение математике для школьников 4-5 классов может проводиться в форме деловых или учебных игр. С использованием коллективного творчества развивается продуктивность обучения. Следовательно, результат от применения такой методики будет заключаться не только в повышении успеваемости, но и в развитии у школьников разных стилей мышления.

В связи со спецификой коллективной творческой деятельности занятия со школьниками могут проводиться в форме факультативов или курсов. Некоторые школы могут предложить для одаренных школьников элективные курсы. В течение учебного года для них могут быть проведены олимпиады на уровне школы, административного района и т. д. Если количество одаренных школьников в классе является относительно небольшим, то работа педагога с ними может вестись на основе индивидуального плана.

Таким образом, современная педагогика и сама образовательная практика уделяют достаточно внимания работе с одаренными школьниками. В педагогическую практику внедряются специальные инновационные формы обучения, которые помогают работать с одаренными школьниками. В общем понимании одаренность подразумевает наличие у ребенка уровня знаний и развитых мыслительных способностей, которые находятся на уровне выше остальных детей. Необходимую поддержку для выявления и обучения одаренных детей должна оказать школа наравне с родителями. Сегодня можно смело заявить о том, что в отечественной педагогике выработаны эффективные подходы к проведению уроков математики для одаренных школьников. Более того, некоторые школы с использованием своего кадрового потенциала и материально-ресурсной базы внедряют свои инновационные подходы к процессу обучения одаренных школьников на уроках математики. Применяя различные методические подходы при работе с одаренными детьми, решая различные олимпиадные и занимательные задачи по математике, учитывая психологические особенности каждого ребенка, можно: повысить уровень развития интеллекта; развить креативные и творческие способности

учащихся; привить интерес к математике; развить логическое и пространственное мышление.

Литература

1. Авдеев Ф.С., Авдеева Т.К. Сопровождение одаренных детей при обучении математике: теоретический аспект // Ученые записки Орловского государственного университета – 2018 г. С.89-93.
2. Агалакова М.Ю. Особенности детской одаренности // Вестник Вятского государственного университета – 2018 г. – С.45-49.
3. Выготский Л.С. Психология.– М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Ермаков С.С., Юркевич В.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Том 2. № 2. С. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (дата обращения: 05.12.2019).
5. Кудрина Е.Л. Развитие художественной одаренности детей в новых социокультурных условиях // Вестник Кемеровского государственного университета – 2015 г. – С.78-90.
6. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. – М.: Издательский центр «Академия», 1996.– 416 с.
7. Петрова В.И. Развитие креативности у студентов педагогического образования при изучении дисциплины «компьютерная графика» // Педагогическая информатика. 2019. № 1. С 59 – 67.
8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учеб. заведений профтехобразования.– 2 изд., перераб. и доп. М.: Высш. школа., 1984. – С. 81.
9. Федорченко С.Ю. Создание комфортной среды развития одаренных обучающихся в условиях профессиональной образовательной организации // Инновационное развитие профессионального образования – 2019 г. – С.81-86.
10. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. – М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2000. –320 с.

Features of working with gifted children in mathematics Petrova V.I.

Vorovich South Federal University

The article analyzes the features of working with gifted children in mathematics in grades 4-5. The research methodology is an analysis of the scientific literature on a given problem, as well as practical domestic experience. The scientific novelty of the article is based on a demonstration of practical and theoretical relevant data in modern pedagogy on the system of work with gifted children.

Key words: giftedness, gifted children, potential, creativity, talent, abilities.

References

1. Avdeev F.S., Avdeeva T.K. Accompanying gifted children in teaching mathematics: a theoretical aspect // Scientific notes of Oryol State University - 2018, pp. 89-93.
2. Agalakova M.Yu. Features of children's giftedness // Bulletin of the Vyatka State University - 2018 - P.45-49.
3. Vygotsky L.S. Psychology. - M.: Publishing House EKSMO-Press, 2000. - 1008 p.
4. Ermakov S.S., Yurkevich V.S. The development of cognitive needs of students in the learning process [Electronic resource] // Modern foreign psychology. 2013. Volume 2. No. 2. P. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (accessed December 12, 2019).
5. Kudrina E.L. The development of artistic talent of children in the new sociocultural conditions // Bulletin of the Kemerovo State University - 2015 - P.78-90.

6. Leites N.S. Psychology of gifted children and adolescents. - M.: Publishing Center "Academy", 1996.– 416 p.
7. Petrova V.I. The development of creativity among students of teacher education in the study of the discipline "computer graphics" // Pedagogical informatics. 2019.No 1. С 59 - 67.
8. Platonov K.K. Brief dictionary of the system of psychological concepts: a training manual for textbook. vocational education institutions. - 2 ed., Rev. and add. M .: Higher. School., 1984. - S. 81.
9. Fedorchenko S.Yu. Creating a comfortable environment for the development of gifted students in a professional educational organization // Innovative development of vocational education - 2019 - P.81-86.
10. Khutorskoy A.V. The development of gifted students. Methodology of productive training. The manual for the teacher. - M .: Humanity. VLADOS Publishing Center, 2000. –320 p.

Детерминация трудностей взаимодействия педагогов с детьми подросткового возраста

Скрипкина Надежда Витальевна

старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии, Челябинский государственный университет, заместитель директора, МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», cknadezhda@yandex.ru

В статье рассматриваются причины, обуславливающие особенности отношения педагогов к детям подросткового возраста. Приводятся результаты исследования отношения педагогов к детям с использованием методики «Система оценочных установок личности», построенной на основе семантического дифференциала. Анализируются трудности взаимодействия педагогов с детьми подросткового возраста, условно относимых к категории «трудные подростки». Представлен социальный контекст педагогического понятия «трудный подросток», связанный с проблемой регуляции поведения обучающегося.

Ключевые слова: отношение педагогов к детям, трудные подростки, межличностное взаимодействие, взаимодействие педагогов с подростками, детерминация трудностей взаимодействия.

Школа на современном этапе переживает ряд внешних (делегируемых государством) и внутренних изменений. К внутренним изменениям можно отнести проблему межличностного взаимодействия и сферы отношений в системе «педагог - дети». До недавнего времени данная проблема не обнаруживала такой актуальности, как в настоящее время. Средства массовой информации не обходят стороной проблему отношений в системе взаимодействия педагогов с детьми. Постоянно появляются новые факты демонстрации негативного отношения педагогов к детям. Особенно тревожит сфера взаимодействия педагогов с детьми подросткового возраста, поскольку именно в этом возрасте чаще и ярче наблюдается демонстрация поведенческих девиаций обучающимися, которые классифицируются как отклоняющееся поведение. Эти проявления часто являются причиной затруднений в профессиональном взаимодействии, а также приводят обучающихся подросткового возраста к отклонению от наиболее важных социальных норм, причинению реального ущерба обществу и самому обучающемуся. Обнаружение такого социального контекста в педагогической практике означает необходимость более детального рассмотрения проблемы.

Проведенные нами ранее исследования, направленные на изучение характера отношения к детям, не обнаружили у педагогов, весьма позитивного отношения к трудному подростку. Между тем, негативное отношение (от слабо негативного до весьма негативного по силе выраженности) выявлено у 52 % педагогов. Кроме того, в ходе этого исследования мы выявили взаимосвязь отношения к детям и его ориентации на ценности недирективного подхода. Чем выраженнее положительное отношение педагога к трудному подростку, тем выше степень его ориентации на ценности недирективного подхода ($r = 0.843$, $p \leq 0.001$) и тем больше степень отвержения педагогом ценностей директивного подхода в образовании ($r = -0.5907$, $p \leq 0.001$) [5].

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) № 4 г. Челябинска» в соответствии с календарным планом федеральной инновационной площадки на 2019 год по теме «Исследование взаимосвязи сформированности уровня коммуникативной компетентности педагогических работников с проявлениями поведенческих девиаций у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата с сохраненным интеллектом», с целью изучения, обобщения, продвижения и распространения инновационного опыта работы провело ряд исследований, результаты которых нам позволят в дальнейшем спланировать работу по минимизации проявлений поведенческих девиаций у обучающихся.

Так, для изучения системы отношений педагогов к детям мы использовали тест «СОУЛ» (система оценочных установок личности), разработанный на базе семантического дифференциала. Метод семантического дифференциала (СД) получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. В тесте СОУЛ используются шкалы (полярные профили) одного фактора теста СД – оценочного, данный вариант теста СД - СОУЛ валиден и надежен также при изучении иерархии ценностей.

В исследовании приняли участие 101 педагог школы-интернат № 4 г. Челябинска. Все педагоги были приглашены для участия в исследовании на добровольной основе и осведомлены об использовании полученных данных только в целях проведения исследования.

Результаты исследования показали, что негативное отношение педагогов на школьника (от слабо негативного отношения до негативного отношения) регистрируется в 11 %. Негативное отношение педагогов к трудному подростку (от слабо негативного отношения до негативного отношения) составляет 38 %. Результаты исследования приводят нас к выводу, что отношение к детям у педагогов образовательной организации дифференцировано, что значительно затрудняет взаимодействие в профессиональной сфере. Необходимо проанализировать причины трудностей взаимодействия педагогов с детьми, в особенности с детьми подросткового возраста, условно относимых к категории «трудные подростки».

Мы считаем, что выявление трудностей в системе взаимодействия педагогов с детьми подросткового возраста не случайно. Подростковый возраст, в отличие от младшего школьного возраста, нацелен на внутреннюю сторону взаимодействия в системе «педагог – дети», на сферу межличностных отношений. В сравнении с подростковым возрастом, младший школьный возраст ориентирован на внешнюю сторону взаимодействия – оценку себя, как одноклассниками, так и педагогом, с точки зрения функциональных и ситуативных характеристик (как обучающийся ведет себя и как учится). Подростков эта сторона взаимодействия интересует меньше всего. Эффективное взаимодействие, общение на равных (которое возможно только при положительном отношении к подростку) являются главными критериями «симпатии – антипатии» в системе взаимодействия педагогов с подростками.

Рассмотрение указанного социального контекста приводит нас к пониманию регулирующей роли поведения в системе взаимодействия человека с человеком. Решение проблемы регуляции поведения в обществе позволяет удерживать баланс между условной нормой и девиациями. Однако на личностном уровне этот баланс не всегда удаётся удержать, отсюда возникают факты нежелательного отклоняющегося поведения, и в особенности, в подростковом возрасте.

Необходимо отметить, что отклоняющееся поведение обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья с сохранным интеллектом, является результатом сложного взаимодействия социальных и биологических факторов, действие которых преломляется через систему их отношений к себе, к окружающим, к миру.

В тоже время, воспитывающее воздействие на формирование мотивов нравственного поведения у обучающихся оказывают отношения людей друг к другу. Важная роль в этом воздействии отводится педагогическим работникам в ходе осуществляемой ими образовательной деятельности. Соответственно, формирование у обучающихся нравственных форм поведения происходит не

только в результате целенаправленного воздействия педагогических работников, но и в результате наблюдения за поведением самих педагогов, в процессе которого дети впитывают неосознаваемые педагогами формы их поведения, отношения к другим, к себе.

Трудности взаимодействия также возникают потому, что с помощью насаждаемых в настоящее время смысловых конструктов, которые разве что условно можно назвать ценностями, и огромным недостатком положительных героев для идентификации с ними, трудно сформировать у подростков признаки позитивного поведенческого репертуара. Часто как родители, так и педагоги, оказываются совершенно беспомощными в вопросах организации позитивного воздействия на подростков, а психологическая помощь оказывается малоэффективной. Это происходит потому, что часто родители, педагоги, психологи предлагают решение данной проблемы, ориентируясь на внешние, наблюдаемые проявления в поведении подростка, и совершенно не анализируют внутреннюю сторону его поведения [6].

Трудность подростка во многих, но не во всех случаях, вызвана сопровождающим влиянием среды, в которой воспитывался ребенок и которая по своему характеру асоциальна. Однако, на практике такой подросток активно приспосабливает среду под себя, получая приятные выгоды из отклоняющегося поведения и девиантного образа жизни. Потому как «вся история психической жизни ребенка протекает внутри системы «ребенок-общество»... все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе» [7, с. 374]. Говоря словами Л.С. Выготского, человек продельывает руками то, что прежде было в его представлении – это социальный опыт, который у подростка не всегда бывает социальным-одобряемым по своей сути, что ярко проявляется в его поведении.

Трудности взаимодействия также вызваны применением на практике тех же приемов взаимодействия, которыми педагог пользовался тогда, когда ребенок был еще мал и которые в подростковом возрасте же не работают. Подросток уже не желает, чтобы его только учили, делая за него выбор. Он уже сам готов выбирать, с кем общаться, и его авторитеты не всегда принимаются взрослыми. У подростка возникает особая эмоциональность, которая сильно пугает, как родителей, так и педагогов, поскольку они ее воспринимают на свой счет. Между тем механизм возникновения у подростков особой эмоциональности уже объяснен в литературе. Так Д.Б. Эльконин, отвечая на этот вопрос, писал, что в подростковом возрасте происходит превращение ребенка из субъекта деятельности в личность, то есть коренным образом изменяется его позиция по отношению ко всем стоящим перед подростком задачам [7]. Подросток сам становится основным условием решения задачи. У подростка, говоря словами Л.С. Выготского, происходит «социальный контакт с самим собой» [8]. Поэтому важно не мешать этому процессу, понять механизм его функционирования и оказать активное содействие, не нарушая дозволенных границ во взаимодействии с подростком. На практике часто педагоги и родители не умеют соблюсти эту грань и терпят неудачи в попытке наладить взаимодействие с взрослеющим ребенком, разочаровываются и либо выбирают путь пассивного созерцания и переживания времени взросления, либо путь активных «боевых» действий. И тот и другой путь не является продуктивным и часто приводит к нарастанию проблем в сфере взаимодействия. Для подростка, взрослеющего в условиях асоциальной среды, такое активное воздействие в рамках дозволенных границ является зачастую единственным шансом на формирование нравственных форм поведения в обществе.

Педагог выступает как «социальный деятель, действующий по поручению той или иной социальной организации или по собственному почину и ставящий своей задачей целесообразно организованную помощь росту юных людей в направлении наилучшего общего и специального приспособления к окружающим естественным, социальным и культурным условиям, экономного усвоения приобретенных в культурном опыте прошлого знаний и умений, укрепления их индивидуального и социального характера и раскрытия в них углубленного интереса и творческого отношения к культурным ценностям, действуя частью непосредственным образом, частью побочными путями, как организатор опыта, как выразитель государственно-общественных интересов, как социальный корректив, как носитель и сеятель культурных ценностей» [4, с. 23]. Поскольку установочная система личности трудного подростка, демонстрирующего проявления отклоняющегося поведения сильно искажена, именно функция «социального корректива» будет востребована в этом случае в первую очередь. Выполняя эту функцию, педагогу необходимо помнить о том, что индивидуальный опыт вторичен по своему характеру, то есть является производным социального опыта и конструируется по точному его образцу [1, с. 45]. Поэтому рассмотрение широкого социального контекста решения данной проблемы позволит педагогу преодолеть трудности взаимодействия с детьми подросткового возраста.

Так в решении данной проблемы поможет создание в образовательном учреждении такой событийно-насыщенной среды, которая бы оптимизировала процессы воспитания и социальной адаптации обучающихся. Цель, принципы, этапы модели событийно-насыщенной образовательной среды, способствующей минимизации проявлений поведенческих девиаций у обучающихся представлено на рис. 1.

В модели событийно-насыщенной образовательной среды воспитание обучающихся мы понимаем как процесс целенаправленного воздействия на обучающегося со стороны педагога с целью передачи и присвоения им системы понятий, норм и правил. Воспитание в модели событийно-насыщенной образовательной среды предстаёт перед нами как управляемый (целенаправленный) и нерегулируемый процесс социализации, которые, как правило, существуют одновременно (табл. 1).

Таблица 1
Процессы социализации

Целенаправленный процесс	Нерегулируемый процесс
Закрепление определенных норм и правил, привитие определенной системы понятий.	Происходит присвоение реально испытываемого или наблюдаемого опыта социального взаимодействия взрослых и детей, как между собой, так и внутри социальной группы.

В регулировании этих процессов помощь школьного педагога-психолога оказалась бы весьма к месту, и педагог-психолог готов помочь. На практике же наблюдается интересная тенденция во взаимодействии педагогов и психологов: педагоги готовы решить проблемы взаимодействия со своими обучающимися, но с позиции стороннего наблюдателя, полностью поручая эту работу педагогу-психологу. Однако положительные отношения можно сформировать только на основе равного участия всех задействованных в этих отношениях лиц. Поэтому позиция стороннего наблюдателя приводит к неустойчивым результатам, когда в условиях коррекционных или тренинговых занятий педагог-психолог отмечает позитивные сдвиги в поведении подростка, а во взаимодействии подростка с педагогом, последний этих изменений

не фиксирует, поскольку сам находится на позиции незнания этих изменений, в частности, и приемов общения с подростком (коммуникативной компетентности), вообще.

Такое свойство, когда всякое состояние, переживание фиксируется, озвучивается и в результате обсуждения заново (но иначе) переживается, Л.С. Выготский сравнил с рефлексам, которые носят обратимый характер и которые человек может создавать сам. По Л.С. Выготскому, обратимые рефлекс (когда слово является то раздражителем, то реакцией) являются основой социального поведения, служат коллективной координации поведения. А речь выступает, как источник социального поведения и сознания [2, с. 44]. Однако, трудно рефлексировать себя, не выходя за пределы педагогической сущности. Часто педагогическая корпоративная культура сохраняет профессиональную целостность педагога и не всегда положительно сказывается на личности самого педагога, т.к. не позволяет замечать, а тем более устранять некоторые частные проблемы, скрывающиеся под общим положительным решением. Поэтому педагог, стараясь соответствовать педагогическому сообществу, не выносит свои проблемы напоказ, а часто их маскирует, либо не признает. Все это отрицательно сказывается на психоэмоциональном, соматическом состоянии и личностном росте педагога. Однако об истинной причине своего состояния педагог часто не догадывается.

Только расширение социального контекста проблемы, позволяет восстановить целостность ощущений себя в профессии и осознанно двигаться к устранению недостатков и решению проблем взаимодействия. Расширение круга социального опыта возможно через получение психологических знаний по разным интересующим педагога темам. В нашем случае, особо ценными знаниями для педагога являются знания о психологических особенностях подросткового возраста и особенностях проявления поведенческих девиаций механизме функционирования и генезисе личностных установок, о возможности формирования положительного отношения к детям и повышения уровня своей коммуникативной компетентности.

Характеризуя механизм такого познания, обратимся снова к работе Л.С. Выготского, который писал: «Мы познаем себя, поскольку мы познаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся тем же самым, чем другие в отношении нас. Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим» [1, с. 45]. Понимание особенностей своего отношения к детям помогает педагогу осознавать себя как личность и как профессионала. И параллельно осознавать других людей, относящихся или не относящихся к сфере профессионального взаимодействия.

Планируя работу с педагогами, необходимо помнить о том, что определенные формы деятельности различных социальных групп порождают свои специфические, только им присущие «фигуры» сознания людей, реализующих эту деятельность; она задана в вербальной форме, в системе образов и правил поведения [3]. Так, к представителю педагогической профессии обществом предъявляются определенные требования, создан образ учителя, стереотип профессионального поведения педагога. Данный стереотип зачастую является барьером на пути понимания и принятия педагогом своего истинного отношения к детям.

Работа с детьми подросткового возраста будет направлена на минимизацию проявлений поведенческих девиаций, формирование нравственных форм поведения. Психолого-педагогическое сопровождение процесса, направленного на минимизацию проявлений поведенческих девиаций у обучающихся в едином событийно-

насыщенном образовательном пространстве школы зависит от конкретного этапа работы: диагностический, подготовительный, коррекционный, аналитический.

Так, диагностический этап включает в себя получение запроса от классного руководителя, проведение работы по его уточнению путём взаимодействия со всеми участниками ситуации (дети, родители, педагоги), выявление причин возникновения затруднений в социальной адаптации обучающегося с использованием диагностических методов. С помощью диагностических методов проводится исследование психологических особенностей обучающихся, акцентуаций характера. Получив диагностическую информацию, можно перейти к профилактической и коррекционной работе.

Подготовительный этап представляет собой подготовку к проведению коррекционной работы с обучающимися. Здесь требования к составлению программы сопровождаются тем же, что и в любой программе психолого-педагогического сопровождения (пояснительная записка, цели, задачи, тематический план и т.д.).

Коррекционный этап акцентирует внимание на обучении конструктивным формам поведения и основам коммуникации через развитие способности адекватного восприятия себя и других людей. Особое внимание на этом этапе уделяется развитию навыков самоконтроля в различных жизненных ситуациях, формированию навыков позитивного влияния на других, снятию чрезмерного напряжения и тревожности, а также барьеров, которые мешают продуктивным конструктивным действиям.

На аналитическом этапе даётся оценка эффективности проведенной коррекционной работы, анализируется соответствие предполагаемого результата полученному, составляются рекомендации для педагогов и родителей. Эффективность работы оценивается как по объективным признакам уменьшения социально-нежелательного поведения, так и по субъективным изменениям в формировании у обучающихся жизненно важных навыков.

Таким образом, комплекс мероприятий инновационного проекта обеспечивает условия для организации воспитания и социализации обучающихся, минимизации проявлений у них поведенческих девиаций, оптимизации системы отношений и устранения трудностей взаимодействия педагогов с детьми.

Литература

1. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии // Психология развития как феномен культуры: Под редакцией М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512с., с.24-47.
2. Выготский Л.С. Психика, сознательное, бессознательное // Психология развития как феномен культуры: Под редакцией М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512с., с.358-377.
3. Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов. // Вопросы психологии. -1986.- № 3.- С.133-143.
4. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 176с.

5. Скрипкина Н.В. Социально-психологический анализ личностного отношения педагогов к детям // Вестник Костромского Государственного Университета им. Н.А. Некрасова. Том 17, №2, 2011., 382с., с. 232-237.

6. Скрипкина Н. В. К вопросу разработки эффективных подходов в работе с различными проявлениями девиантного поведения личности [Текст] // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 63-70. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/156/6282/> (дата обращения: 17.12.2019).

7. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под ред. Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416с.

8. Эльконин Д.Б. Л.С. Выготский сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М., 1981, с. 350-357.

Determination of difficulties of teachers' interaction with adolescent children

Skripkina N.V.

Chelyabinsk State University

The article discusses the reasons which determine the characteristics of the teachers' attitude to adolescent children. The results of a study of the teacher's attitude to children which are obtained with the usage of the methodology "System of personality assessment" based on the semantic differential are presented. The difficulties of the teachers' interaction with adolescent children which are conditionally classified as difficult adolescents are analyzed. The social context of the pedagogical concept "difficult teenager" is presented, which is associated with the problem of the student's behavior regulation.

Key words: teachers' attitude to children, difficult teenagers, interpersonal interaction, teachers' interaction with adolescents, the determination of interaction's difficulties

References

1. Vygotsky L.S. Consciousness as a problem of psychology // Development Psychology as a Culture Phenomenon: Edited by MG Yaroshevsky. - M.: Publishing House "Institute of Practical Psychology", Voronezh: NPO "MODEK", 1996. - 512s., P.24-47.
2. Vygotsky L.S. The psyche, conscious, unconscious // Development Psychology as a cultural phenomenon: Edited by MG Yaroshevsky. - M.: Publishing House "Institute of Practical Psychology", Voronezh: NPO MODEK, 1996. - 512 pp., S. 358-377.
3. Petrenko V.F. Semantic analysis of professional stereotypes. // Questions of psychology. -1986.- No. 3.- S.133-143.
4. Rubinstein M.M. The problem of the teacher: Textbook. Manual for students. higher ped textbook. institutions / Ed. V.A. Slenin. - M.: Publishing Center "Academy", 2004. - 176p.
5. Skripkina N.V. Socio-psychological analysis of the personal attitude of teachers to children // Bulletin of the Kostroma State University. ON THE. Nekrasov. Volume 17, No. 2, 2011., 382s., P. 232-237.
6. Skripkina N. V. On the issue of developing effective approaches to working with various manifestations of deviant personality behavior [Text] // Modern Psychology: Materials of the III Intern. scientific conf. (Kazan, October 2014). - Kazan: Buk, 2014. -- S. 63-70. - URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/156/6282/> (accessed: 12/17/2019).
7. Elkonin D. B. Mental development in childhood: Ed. DI. Feldstein. - 2nd ed. M.: Publishing house "Institute of Practical Psychology", Voronezh: NPO "MODEK", 1997. - 416s.
8. Elkonin D. B. L.S. Vygotsky today // Scientific work of L.S. Vygotsky and modern psychology. - M., 1981, p. 350-357.

Новые педагогические инструменты профессиональной ориентации школьников

Скрипова Надежда Евгеньевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», nscripova@mail.ru

Рассмотрены социально-экономические и нормативные требования к осуществлению в школе профессиональной ориентации нового качества в условиях постоянно изменяющегося института профессий с учётом регионального рынка труда. Определены направления деятельности, в рамках которых предстоит сконцентрироваться общеобразовательной организации: «результативность профориентации»; «содержательное и методическое обеспечение»; «готовность участников образовательных отношений к участию и осуществлению профориентации, а также представлен их краткий анализ.

Описаны стратегии профориентации: совершенствование управления профессиональной ориентацией в школе; формирование пространства трудовой активности школьников; обогащение представлений школьников о профессиях в условиях интенсивно изменяющегося перечня профессий и с учётом возрастных особенностей детей. Данные стратегии полностью согласуются с законодательной базой федерального и регионального уровней и учитывают специфику управления школой, имеющей не калейдоскопическую мероприятийную направленность, а осуществляемую в парадигме управленческого содействия.

Ключевые слова: школьники; профессиональная ориентация на рабочие и инженерные профессии; пространство трудовой активности; профессиональное обучение, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

На сегодняшний день со стороны государства активно вновь озвучиваются принципиально новые требования, запросы и даже претензии к осуществлению именно в школе профессиональной ориентации нового качества в условиях постоянно изменяющегося института профессий, в том числе на рабочие и инженерные профессии [4; 6]. Обозначенные требования выражаются в том, чтобы школьники а) становились социально активными индивидами в системе профессиональной ориентации; б) были готовы самостоятельно принимать решения относительно будущей профессиональной деятельности в условиях интенсивно изменяющегося института профессий; в) владели информацией о мире профессий, в том числе регионального рынка труда; г) имели продуктивный трудовой опыт в соответствии с собственными возможностями, потребностями и желаниями («знаю – умею – хочу – могу»); д) были активными участниками внутришкольного социального одобряемого и поощряемого пространства трудовой активности, направленного на повышение мотивации школьников к общественно-значимому труду [8].

Из этого следует, что школы должны показывать желание и готовность к осуществлению профориентации нового качества в соответствии с современными требованиями государства и с учётом мнений участников образовательных отношений. В данном аспекте мы можем выделить несколько важных, на наш взгляд, направлений, в рамках которых предстоит сконцентрироваться с целью обеспечения нового качества профориентации на рабочие и инженерные профессии в общеобразовательных организациях: результативность профориентации; содержательное и методическое обеспечение; готовность участников образовательных отношений (семьи и педагогических работников) к участию и осуществлению профориентации детей [8]. Ниже предлагаем краткий обзор причин, которые снижают продуктивность и действенность профориентации.

Анализируя такое направление как «результативность профориентации» мы останавливаемся на следующих причинах: осуществление школьниками намерений по выбору будущей профессии или дальнейшего профессионального обучения проходит в условиях низкой информированности о мире профессий, в том числе с учётом региональной специфики; вся профориентация в школе сводится к калейдоскопическому набору разнообразных мероприятий, которые не дают школьникам опыта социально полезной трудовой деятельности и вследствие этого у учащихся не формируется личностный опыт осуществления определённых трудовых функций будущей профдеятельности [8].

Переходя к анализу направления «содержательное и методическое обеспечение» мы останавливаемся на следующих причинах: достаточно локально при организации профориентации используются ресурсы жизненного пространства школьников (урочной, внеурочной,

внеклассной, внешкольной, семейной и фелксологической среды); в системе профориентации ключевым является профильное обучение, поэтому не пренебрегается содержательная стратегия, которая должна охватывать все уровни общего образования, начиная с дошкольного образования, и аккумулировать все средства с целью формирования у школьников всесторонних представлений о выбранной профессии в самореализации сущностных свойств личности;

И, наконец, анализ такого направления как «готовность участников образовательных отношений (семьи и педагогических работников) к участию и осуществлению профориентации детей» позволяет выделить следующие причины: отсутствие системной работы по профориентации в школе в модели управленческого содействия (руководитель общеобразовательной организации

заместитель руководителя по учебной и воспитательной работе учитель-предметник классный руководитель педагог-психолог, социальный педагог, тьютор, педагог-библиотекарь, медицинский работник); последние достижения в сфере педагогики, психологии, социологии профессий не всегда используются в школе своевременно и системно; слабо в организации профориентации используются возможности организаций профессионального образования, предприятий бизнеса, работодателей и семьи.

Описанные выше причины выявлены по результатам статистической информации, разнообразных мониторинговых исследований, которые проводились с 2009 г., и анализа многочисленных управленческих практик. И только понимание сущности происхождения данных причин может являться основой для определения новых педагогических инструментов профессиональной ориентации школьников.

Рассматривая новые педагогические инструменты профессиональной ориентации школьников, мы считаем необходимым выделить стратегии профориентационной деятельности, а затем уже их описать. Итак, к стратегиям можно отнести следующие: совершенствование управления профессиональной ориентацией в школе; формирование пространства трудовой активности школьников; обогащение представлений школьников о профессиях в условиях интенсивно изменяющегося перечня профессий и с учётом возрастных особенностей детей.

Описанные нами стратегии профориентационной деятельности:

- полностью согласуются с законодательной базой федерального и регионального уровней;

- учитывают специфику управления школой, имеющей не каледоскопическую мероприятийную направленность, а осуществляемую в парадигме управленческого содействия (совместного действия).

Приступаем к описанию управленческих технологий организации профессиональной ориентации школьников. Принципиально новый аспект при осуществлении профориентации выражается в том, что а) происходит учёт всех требований (социально-экономических, нормативных, психолого-педагогических, региональных); б) деятельность направлена на достижение качества образования, в том числе, достижения обучающимися новых образовательных результатов.

Презентуемые стратегии отличаются от имеющихся планов профориентационных мероприятий общеобразовательных организаций и имеют определённые атрибуты. Во-первых, представлены в нормативном поле и полностью согласуются с идеологией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Являются структурным компонентом основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования в части,

формируемой участниками образовательных отношений (планируемые результаты (личностные и метапредметные) освоения основных образовательных программ общего образования; рабочие программы учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности; программы воспитания и социализации). Включение элементов в содержание учебных предметов, курсов, в том числе курсов внеурочной деятельности всех уровней общего образования и их применение с целью уверенной ориентации в мире профессий, в том числе с учётом регионального рынка труда и принятии самостоятельного, ответственного решения о выборе будущей профессии или направления профессиональной деятельности являются одним из самых действенных инструментов организации профориентации в «новом» режиме. Особо отмечается возможность использования содержания курсов внеурочной деятельности при организации профориентации. Требуемый эффект будет только тогда осущитим, когда курс внеурочной деятельности спроектирован и реализуется с учётом использования следующих подходов:

- модульного подхода, который предполагает сосредоточиться на знакомстве обучающихся с группами профессий;

- спиралеобразного подхода, при котором на каждом новом этапе обучения (уровне образования или классе обучения) осуществляется реальное расширение и обогащение представлений обучающихся знаниями о профессиях;

- комплексного подхода, который выражается в установлении связей и зависимостей в содержании учебных предметов (например «Технология») и курса внеурочной деятельности, в установлении единой целевой направленности.

Разработаны и реализуются локальные нормативные акты, определяющие в общеобразовательной организации регламенты системной организации профессиональной ориентации (должностные инструкции руководителя, заместителей руководителя и всех и педагогических работников общеобразовательной организации с учётом внесения изменений, направленных на регламенты осуществления профессиональной ориентации школьников; Положение о внутренней системе оценки качества образования; Положение о поощрениях обучающихся и др.).

Во-вторых, формируется пространство трудовой активности школьников. Пространство трудовой активности мы связываем с теми местами или предметами окружения, где школьник может осваивать этот мир (классы, предметные лаборатории (робототехника, леги конструирование), мастерские, пришкольный участок и др.) и развиваются трудовые отношения. Напоминаем, что данные трудовые отношения для каждого возраста обучающихся должны быть своеобразными. В связи с продолжительностью процесса профориентации пространство трудовой активности обучающимися осваивается постепенно. Одной из главных задач здесь является присутствие позиции социального одобрения, поощрения и признания активности в труде всех субъектов образования. Достаточно важно при формировании положительного имиджа профессий, в том числе востребованных на региональном рынке труда, использовать разнообразные административные и социально-психологические поощрительные методы (стипендии, распоряжения, доска почёта, книга трудовых династий и др.). Деятельная природа познания и освоения описываемого пространства будет обеспечена при условии активного взаимодействия школы с социальными партнёрами (организации профобразования, предприятия промышленности, бизнеса, науки и др.). В данном случае уместно описать обязательно использование возможностей семейно-фелксоло-

логической среды. Это позволит привлечь семью и сформировать у школьников ценности своей жизнедеятельности, посредством понимания ценностей своей будущей профессии.

В-третьих, должно происходить обогащение представлений школьников о профессиях в условиях интенсивно изменяющегося перечня профессий и с учётом возрастных особенностей детей. При описании данной стратегии необходимо указать на то, что в общеобразовательных организациях должны сочетаться несколько аспектов. К первому аспекту можно отнести то, что профессиональная ориентация должна гармонизировать с планами и возможностями обучающихся относительно содержания будущей профессии. А вот второй аспект – это уже сами предпочтения школьников относительно положения в обществе, заработной платы, условий деятельности, стиля жизни и т.п. Поэтому важно, чтобы все работники школы рассматривали профессиональную ориентацию не только как результат индивидуального выбора школьниками будущей профессии, но и как социально и культурно обусловленное явление. В данной позиции важно понимание руководителями и педагогами и принятие ими обозначенных обстоятельств [5; 7]. Конечно же, в школе должна быть организована научно-методическая работа со всеми категориями педагогических работников в направлении систематизации и унификации подходов к отбору содержания (учебных предметов, курсов внеурочной деятельности, дополнительных общеобразовательных программ, внеклассной и внешкольной работы), форм, методов, приемов и средств педагогической работы, направленной на ознакомление школьников и их родителей с миром профессий и ориентацию детей на выбор будущей профессии или направления профессиональной деятельности [1; 2].

Необходимо более эффективно использовать возможности дополнительного образования детей (особенно для детей подросткового возраста). Являясь гибкой системой свободного выбора каждым ребёнком сферы своей занятости, выбора направления и времени освоения дополнительного образования предоставляет детям возможность реализовать свой творческий потенциал, сориентироваться в выборе профессии, получить допрофессиональную подготовку.

Важно отметить и ещё один инновационный конструкт как новый инструмент профориентации школьников. Это организация при получении среднего образования ещё и профессионального обучения по должностям рабочих и служащих. Ведь аксиомой успешности любого образования, является осознанность выбора будущей профессии, которая подкрепляется приобретаемыми знаниями и навыками. Как раз такие уникальные возможности даёт организация профессионального обучения обучающихся, которое выступает механизмом социальной защищённости и экономической адаптации выпускников школ, повышения их конкурентоспособности в организациях профессионального образования [3]. Особенно данное направление актуально для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Таким образом, рассматривая новые педагогические инструменты профессиональной ориентации школьников, мы представляем взаимосвязанную и взаимообусловленную (не разрозненную по должностям и функциям) систему профориентации для всех субъектов и всех субъектов образовательных отношений общеобразовательной организации.

Литература

1. Баймакова Т. В. Знакомство с миром профессий взрослых как основа ранней профориентации дошкольников. В сборнике: OPEN INNOVATION: сборник статей III

Международной научно-практической конференции. – 2018. С. 161-163.

2. Девятова И. Е. Формирование профессиональной мобильности педагогов технологиями контекстного обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 4 (37) – С.49-61.

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 02.07.2013 № 513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151083/.

4. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об

утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/.

5. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учебное пособие для студ. высш.

учеб. завед. / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. Издательский центр «Академия». – 2010. – 496 с.

6. Распоряжение Правительства РФ от 05.03.2015 года № 366-р «Об утверждении плана мероприятий по популяризации рабочих и инженерных профессий». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176171/.

7. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии: программа

предпрофильной подготовки: учебно-методическое пособие / Г. В. Резапкина. Москва. – «Генезис». – 2006. – 208 с.

8. Ilyasov D., Yarychev N., Skripova N., Korzhova N. Career guidance technology of blue-collar professions for schoolchildren // EDULEARN19 Proceedings, Palma, Mallorca, Spain. pp. 3294-3301.

New pedagogical instruments of professional orientation of schoolchildren

Skripova N.E.

Chelyabinsk Institute for Retraining and Further Training of Education Workers

Socio-economic and normative requirements are considered to realization at school of professional orientation of new quality in the conditions of constantly changing institute of professions taking into account a regional labour-market. Directions of activity are certain within the framework of that coming to be concentrated to general organization: "effectiveness of vocational orientation"; "rich in content and methodical providing"; "readiness of participants of educational attitudes toward participation and realization of vocational orientation, and also their short analysis is presented.

Strategies of vocational orientation are described: perfection of management by a professional orientation at school; forming of space of labour activity of schoolchildren; enriching of presentations of schoolchildren about professions in the conditions of intensively changing list of professions and taking into account the age-related features of children. These strategies fully comport with a legislative base federal and regional levels and take into account a management specific school having a not kaleidoscopic orientation, and carried out in the paradigm of administrative assistance.

Keywords: schoolchildren; professional orientation on working and engineering professions; space of labour activity; vocational training, federal state educational standards of universal education.

References

1. Baimakova T.V. Acquaintance with the world of adult professions as a basis early career guidance for preschoolers. In the collection: OPEN INNOVATION: collection of articles of the III International Scientific and Practical Conference. - 2018.S. 161-163.

2. Devyatova I. E. Formation of professional mobility educators with contextual education technologies // Scientific support of personnel development system. - 2018. - No. 4 (37) - S. 49-61.

3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 02.07.2013 No. 513 "On approval of the List of professions of workers, positions of employees for which vocational training is carried out." URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151083/.
4. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 "On approval of the state program of the Russian Federation "Development of education". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/.
5. Pryazhnikova E. Yu. Career guidance: a manual for students. Higher textbook. Head / E. Yu. Pryazhnikova, N. S. Pryazhnikov. Publishing Center "Academy". - 2010. -- 496 p.
6. The order of the Government of the Russian Federation dated 05.03.2015 No. 366-r "On approval of an action plan to popularize workers and engineering professions." URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176171/.
7. Rezapkina G. V. Psychology and career choice: program preprofile preparation: teaching aid / G. V. Rezapkina. Moscow. "Genesis." - 2006. - 208 p.
8. Ilyasov D., Yarychev N., Skripova N., Korzhova N. Career guidance technology of blue-collar professions for schoolchildren // EDULEARN19 Proceedings, Palma, Mallorca, Spain. pp. 3294-3301.

Формирование духовно-нравственной культуры младших школьников на основе детской якутской литературы

Бугаева Ая Петровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», ivaya@mail.ru

Сокоротова Людмила Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ФГАОУ «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», sok.lyda@mail.ru

В статье раскрываются особенности использования воспитательного потенциала детской якутской литературы как средства формирования духовно-нравственной культуры младших школьников. Показана гуманистическая направленность литературных произведений якутских писателей, в которых отражается народный идеал, ценности и традиции нравственных отношений, отношения к труду, к природе, к Родине. Программа «Дорогою добра» по развитию духовно-нравственной культуры младших школьников представляет внеурочную деятельность по ознакомлению детей с литературным наследием якутских писателей. В содержание программы вошли произведения детских якутских писателей по темам: «Билиигэ дьулуьуу» о книге и пользе чтения и знаний; «Сахам сирэ барахсан» – о Родине, о культуре и истории народа Саха; «Утуе майгын кетер кынатын» – о добре и зле, о совести и чести; «Айылба барыбыт дьыэбит» – о природе, бережном отношении к природе; «Мин дьыэ кэргэним» – о семье, об отношениях в семье. Представлена методическая система с использованием воспитательного потенциала национальной литературы, способствующая духовно-нравственному развитию младших школьников, повышению качества их знаний, направленных на проявление эмоционально-нравственных чувств и нравственного поведения. Раскрыты основные направления, формы и методы работы с младшими школьниками по развитию духовно-нравственной культуры средствами родной литературы.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, духовно-нравственное воспитание, родная литература, народная педагогика, нравственные качества, якутская литература.

Проблема формирования духовно-нравственной культуры подрастающего поколения в отечественном образовании сегодня приобретает особое значение, что связано с противоречивостью и многообразием культурных и социальных ценностей, с девальвацией традиционных культурных ценностей в современном обществе. В связи с этим педагогическим сообществом актуализируется необходимость пересмотра не только существующих теоретико-методологических подходов, но и педагогических средств, методов и технологий духовно-нравственного воспитания детей. Особое значение в формировании духовно-нравственной культуры детей имеет период обучения в начальной школе, когда закладываются ценностно-нормативные основы личности и нравственного поведения детей.

Важность духовно-нравственного воспитания детей на начальном этапе обучения в школе, подчеркивается в ФГОС НОО. В настоящее время обязательным в общеобразовательных учреждениях является реализация программ духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников в урочной и внеурочной деятельности, направленных на ознакомление с общечеловеческими ценностями мировой культуры, духовными ценностями отечественной культуры, нравственно-этическими ценностями многонационального народа России и народов других стран [13].

Духовно-нравственное воспитание младших школьников представляет собой процесс усвоения учащимися нравственных ценностей и формирование на их основе отношения к природе, обществу, Родине, толерантности к народам, их культуре и традициям [8]. Раскрывая соотношение духовного и нравственного аспектов воспитания, О.М. Потаповская отмечает, что духовная составляющая понимается как содействие ребенку в освоении системы ценностей и идеалов, а нравственная составляющая как содействие в развитии чувств, отношений и поведения, отражающих смысловую позицию в социально значимой деятельности ребенка [10]. Высказывание В.А. Сластенина о том, что «нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие поведение человека» [11, с. 251], позволяет рассматривать нравственную составляющую как интегрированное качество личности младшего школьника. Таким образом, духовно-нравственная культура младших школьников, включающая определенный уровень развития нравственных чувств и качеств, нравственной позиции, нравственного облика и нравственного поведения, выступает результативными характеристиками духовно-нравственного воспитания детей.

Народная культурная традиция, согласно К.Д. Ушинскому, является содержательной основой духовно-нравственного воспитания ребенка, а главными «воспитателями» духовности отдельного человека и целого народа

– «родная природа, традиционная укладная жизнь, национальная наука и отеческая религия» [12, с. 74]. Согласно ФГОС НОО, изучение родной литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа и особого способа познания жизни выступает приоритетной задачей духовно-нравственного развития личности младшего школьника [13]. В связи с этим в образовательных учреждениях республики Саха (Якутия) идет поиск новых форм и методов духовно-нравственного воспитания, в основе которых лежат принципы и подходы народной педагогики, способствующих сохранению и развитию национальных традиций и обычаев народов Якутии [2; 3; 6; 9].

Огромным развивающим потенциалом духовно-нравственного воспитания младших школьников обладает детская якутская литература как явление национальной и мировой культуры, выступающее средством сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций народов Якутии. Ознакомление с ценностями нравственных отношений между поколениями, с трудовыми, охотничье-промысловыми, культурно-досуговыми и природоохранными традициями народов Якутии, которые освещены в литературных произведениях на родном языке, позволяют усвоить этические и нравственные идеалы своего народа. Изучение детской якутской литературы, позволяет сформировать первоначальные этические представления об идеале человека, о добре и зле, о героическом эпосе якутского народа, что является эффективным педагогическим условием приобщения младших школьников к национальным традициям и к духовным истокам народов, проживающих на территории Якутии [1; 4; 5; 7].

С целью формирования духовно-нравственной культуры младших школьников средствами духовного наследия литературного творчества якутских писателей во внеурочной деятельности реализована программа «Дорогою добра». Развитие духовно-нравственной культуры младших школьников посредством чтения детской якутской литературы предполагает решение следующих задач:

- формирование основы гражданской идентичности: чувства сопричастности и гордости за свою Родину, уважения к истории и культуре народа;
- воспитание любви и бережного отношения к окружающей природе, Родине, семье;
- воспитание нравственных качеств личности ребенка;
- формирование интереса к литературному творчеству якутских писателей.

Результативность программы «Дорогою добра» определяется по следующим уровням:

- первый уровень отражает социальные знания учащихся о нравственных нормах, социально одобряемых и не одобряемых формах социального поведения в обществе. Особая роль на данном уровне отводится взаимодействию младших школьников с учителем как образцом положительного социального знания;
- второй уровень результатов отражает опыт переживания и отношения к социально-значимым ценностям общества. Особая роль на этом уровне принадлежит взаимодействию младших школьников между собой на уровне класса и образовательного учреждения;
- третий уровень результатов отражает начальный опыт самостоятельного общественного действия, основанного на социально приемлемых моделях поведения. Особую роль на этом уровне играет взаимодействие младших школьников с представителями различных социальных субъектов за пределами образовательного учреждения.

В программе «Дорогою добра» используются вариативные педагогические приемы и методы, активизирующие познавательную деятельность младших школьников

в процессе освоения родной литературы. Применяются как традиционные формы работы – чтение, беседа, рассказ, так и активные педагогические приемы и методы: сюжетно-ролевые игры, конкурсы, викторины, презентация, просмотр видеофильмов, экскурсии, которые вызывают эмоциональный отклик и интерес у младших школьников.

Содержание программы внеурочной деятельности «Дорогою добра» включает художественные произведения детских якутских писателей по темам, которые направлены на развитие культурных социально-значимых ценностей у детей младшего школьного возраста на примерах духовного наследия родной культуры:

- «Билиигэ дьулуьуу» – художественные произведения о пользе чтения книг, о ценности книги и знаний;
- «Сахам сирэ барахсан» – художественные произведения об истории и национальной культуре народа Саха;
- «Утуе майгын кетер кынатын» – художественные произведения о ценностях добра и зла, совести и чести;
- «Айылба барыбыт дьыэбит» – художественные произведения о бережном отношении к природе;
- «Мин дьыэ кэргэним» – художественные произведения о семейных ценностях.

В процессе ознакомления с разделом программы «Билиигэ дьулуьуу», направленным на формирование у детей ценностного отношения к знаниям, к чтению книг, младшие школьники знакомятся с рассказом В.С. Яковлева Далана «Кинигэ». Рассказ посвящен истории возникновения письменности и появлению книг. Для активизации познавательной активности детей по овладению знаниями о важности ежедневного чтения, развития познавательного интереса к книге, к литературному наследию якутских писателей применялись викторина, посвященная якутским писателям, творческая работа на тему «Кинигэ мин олохпор».

Раздел «Сахам сирэ барахсан» направлен на развитие патриотических и гражданских ценностей, на формирование ценностного отношения к Родине, своему народу, своему краю, культурно-историческому наследию родного языка и народных традиций. Младшие школьники ознакомились с историческими рассказами В.С. Яковлева Далана «Омобой уонна Эллэй», «Тыгын Дархан»; произведениями И.А. Дмитриева Сиэн Чолбдук «Ексуен», М. Ефимова «Саха сириччата», И.Г. Иванова Уйбаан Нуолур «Саллаат обото Чооруона», которые направлены на формирование ценностного отношения к своей малой родине, воспитание чувства гордости и любви к прошлому и настоящему якутского народа. Применялись такие педагогические формы, приемы и методы работы, как заочное путешествие, исследовательская работа по группам «Символы Республики Саха (Якутия)», рассказ об историческом прошлом Якутии, опрос об истории Якутии, презентация «Моя родная Якутия», сочинение на тему: «Аабар сурук» (от имени Чооруоны, его отцу.), экскурсия на природу или в музей.

Воспитанию нравственно-эстетических чувств младших школьников посвящен раздел программы «Утуе майгын – кетер кынатын». В этом разделе говорится о ценности дружбы и взаимопомощи, о ценности человеческой жизни, добра, справедливости, милосердия, чести, достоинства. Эти темы раскрываются в процессе чтения произведений Т. Сметанина «Куерэгэй», «Куттас добор», Н.Е. Мординова – Амма Аччыгыя (серия рассказов «Тобус тегул тобо?») «Бэьис тобо?», «Алтыс тобо», «Сэттис тобо?», «Ахсыс тобо», «Тохсус тобо?», Н.А. Габышева «Елуескэ», В.С.Яковлева – Далан «Дьаарбан уонна Дьанкы». В процессе знакомства с художественными произведениями якутских авторов применяются такие пе-

дагогические приемы, как познавательная беседа, сюжетно-ролевые игры, групповое обсуждение поступков героев произведений, дискуссия «Кто такой настоящий друг?», участие в благотворительных акциях.

Формированию у младших школьников ценностного отношения к природе, к родной земле, к родному краю посвящен раздел программы «Айылба – барыбыт дьиэбит». Младшие школьники ознакомились с такими произведениями якутских авторов, как Н. Золотарева Н. Якутской «Ийэ анды», Сэмэн Тумат «Кубалары атаары», «Тулаайах хаас уонна обо саас», Н.А. Лугинова «Иэстэспит». Развитию духовно-нравственной культуры младших школьников в аспекте ценностного отношения к родной природе способствовали активные методы обучения: викторина «Знаете ли вы птиц Якутии?», самостоятельная работа по группам «Правила поведения в природе», практическая работа «Покорми птиц», коллективное творческое дело «Создание плаката «Берегите природу!», экологическая игра «Родная природа». В процессе данных мероприятий дети получили опыт участия в природоохранительной социально-значимой деятельности.

Раздел «Мин дьиэ кэргэним» направлен на формирование духовно-нравственных семейных ценностей, ценностного отношения к семье и семейным традициям. Приобщение детей к духовно-нравственным ценностям семьи осуществлялось в процессе чтения произведений И.Г. Иванова Уйбаан Нуолур «Мин омукаан сиэнэбин», С. Данилова «Мин дьиэм». Применялись такие активные формы работы как проект «Теруччу» (дерево родства), творческая работа «Дом моей мечты», конкурс «Папа, мама, я – дружная семья», которые направлены на развитие семейных ценностей, ценностного отношения к труду, уважения к человеку труда.

Таким образом, в процессе освоения программы «Дорогою добра» посредством изучения художественного литературного наследия якутских авторов осуществляется целенаправленное развитие духовно-нравственных основ личности младших школьников. Нравственный идеал, традиции якутской народной педагогики, являются действенными факторами формирования нравственного сознания младших школьников, обеспечивают связь времен и поколений, передачу нравственных ценностей, норм и правил поведения. В основе программы лежит творческое взаимодействие детей, содержанием которого является освоение социокультурного наследия, приобретение опыта социально-значимой деятельности, что обеспечивает формирование духовно-нравственной мотивации, нравственных чувств и качеств личности, отношения к ценностям, определяющим духовно-нравственную культуру детей.

Литература

1. Антология детской литературы / составители: В.Н. Луковцев, М.Г. Макеева. – Якутск: «Бичик», 2015. – 256 с.
2. Антонова Р.Я. Воспитание детей: идеи и опыт народной педагогики. – Якутск, 1995. – 218 с.
3. Васильева Т.Г. Формирование культуры межличностного общения младших школьников на традициях народного этикета якутов: монография. – Якутск: Изд-во Якутского госуниверситета, 2008. – 152 с.
4. Гоголева М.Т. Методика изучения устного народного творчества в якутской школе: монография. – Якутск: Бичик, 2008. – 157 с.
5. Иевлев Е.К. Актуализация нравственно-духовного аспекта произведений в процессе изучения якутской литературы в школе; Якутский государственный университет им. М. К. Аммосова. - Москва: ЯГУ, 2004. - 138 с.
6. Из истоков народной педагогики якутов. Материалы научно-практической конференции. – Якутск: РИО Госкомпечати Якутской-Саха ССР, 1992. – 120 с.

7. Колодезников С.К. Актуальные вопросы литературного образования в общеобразовательной школе: учебное пособие. – Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2009. – 207 с.

8. Колпакова А.П., Осипова О.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях сельского образовательного пространства: монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 89 с.

9. Кукушин В.С. Этнопедагогика: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 432 с.

10. Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации на основе отечественной социокультурной традиции: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01. – Москва, 2015. – 175 с.

11. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – Москва: Магистр. – 1997. – 347 с.

12. Ушинский К.Д. Вопросы о народных школах. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1988. – С.73-80.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Минобрнауки РФ. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html.

The formation of the spiritual and moral culture of elementary schoolchildren based on children's Yakut literature

Bugaeva A.P., Sokorutova L.V.

Northeast Federal University. M.K. Ammosova

The article reveals the features of using the educational potential of children's Yakut literature as a means of forming the spiritual and moral culture of younger students. The humanistic orientation of the literary works of Yakut writers is shown, which reflects the national ideal, values and traditions of moral relations, attitudes to work, to nature, to the homeland. The «Way of Good» program for the development of the spiritual and moral culture of younger schoolchildren represents extracurricular activities to familiarize children with the literary heritage of Yakut writers. The program included works by children's Yakut writers on the following topics: «Biliige duluuu» about the book and the benefits of reading and knowledge; «Saham sire barahsan» - about the homeland, about the culture and history of the people of Sakha; «Utue maygyn keter kynatyn» - about good and evil, about conscience and honor; «Aiylysa barybyt dyebit» - about nature, respect for nature; «Min Diye Kergenim» - about the family, about relations in the family. The methodical system using the educational potential of national literature is presented, which contributes to the spiritual and moral development of younger students, improving the quality of their knowledge aimed at the manifestation of emotional and moral feelings and moral behavior. The main directions, forms and methods of working with younger students on the development of spiritual and moral culture by means of native literature are disclosed.

Key words: spiritual and moral culture, spiritual and moral education, native literature, folk pedagogy, moral qualities, Yakut literature.

References

1. Anthology of children's literature / compilers: V.N. Lukovtsev, M.G. Makeeva. - Yakutsk: Bichik, 2015. - 256 p.
2. Antonova R.Ya. Parenting: ideas and experience of folk pedagogy. - Yakutsk, 1995. - 218 p.
3. Vasilieva T.G. The formation of a culture of interpersonal communication of younger students on the traditions of Yakut folk etiquette: a monograph. - Yakutsk: Publishing House of the Yakutsk State University, 2008. - 152 p.
4. Gogolev M.T. Methods of studying oral folk art in the Yakut school: a monograph. - Yakutsk: Bichik, 2008. - 157 p.
5. Ievlev E.K. Actualization of the moral and spiritual aspect of works in the process of studying Yakut literature at school; Yakutsk State University named after M.K. Ammosova. - Moscow: YSU, 2004. - 138 p.
6. From the origins of Yakut folk pedagogy. Materials of the scientific-practical conference. - Yakutsk: RIO of the State Printing Committee of the Yakutsk-Sakha SSR, 1992. - 120 p.

7. Kolodeznikov S.K. Actual issues of literary education in a comprehensive school: a textbook. - Yakutsk: Publishing House of the Yakut University, 2009. - 207 p.
8. Kolpakova A.P., Osipova O.P. Spiritual and moral education of younger schoolchildren in the conditions of rural educational space: a monograph. - Yakutsk: NEFU Publishing House, 2012. - 89 p.
9. Kukushin V.S. Ethnopedagogy: textbook. allowance. - 2nd ed., Rev. and add. - Moscow: MPSU; Voronezh: MODEK, 2013. - 432 p.
10. Potapovskaya O.M. Spiritual and moral education of children in a preschool educational organization based on domestic sociocultural tradition: dis. ... cand. teacher. Sciences: 13.00.01. - Moscow, 2015. - 175 p.
11. Slastenin V.A. Pedagogy: innovative activity / V.A. Slastenin, L.S. Podymova. - Moscow: Master. - 1997. - 347 p.
12. Ushinsky K.D. Questions about public schools. Pedagogical essays: In 6 vol. T. 2. - M.: Pedagogy, 1988. - P.73-80.
13. Federal State Educational Standard of Primary General Education / Ministry of Education and Science of the Russian Federation. - Access mode: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html.

Содержание внутришкольного повышения квалификации учителей и администрации для работы в условиях цифровизации документооборота

Толкачёва Ирина Ашеровна,
аспирант Института социально-гуманитарных технологий
ФГБОУ ВО МГУТУ им. К.Г. Разумовского (Первый казачий уни-
верситет), aminova70@yandex.ru

В статье представлены теоретические положения, на которых строится внутришкольное повышение квалификации учителей и администрации общеобразовательной школы. Теория общей структуры содержания профессионального образования позволяет разработать метод отбора содержания подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы для работы в условиях цифровизации документооборота. Формирование профессиональной компетенцией работы с электронными документами в рамках информационно-образовательной среды учителям и администрации общеобразовательной школы необходима совокупность специальных знаний и навыков по выполнению разносторонних функций при определенных технико-технологических и организационных условиях цифровизации документооборота. Принципиальным положением концепции проектирования содержания подготовки является понимание того, что содержание не просто результат формального отбора, а целенаправленный процесс разработки структуры содержания повышения квалификации учителей и администрации общеобразовательной школы.

Делается вывод о том, что основной эффект цифровизации документооборота общеобразовательной школы выражается в упрощении и ускорении организационно-педагогических процессов, а также в повышении точности и качества исполнения профессиональных функций учителей и администрации общеобразовательной школы, для чего в системе внутришкольного повышения квалификации должна быть организована специализированная подготовка учителей и администрации общеобразовательной школы для работы в условиях цифровизации документооборота.

Ключевые слова: внутришкольное повышение квалификации, педагогические условия, информационный объект, организационно-методическое обеспечение, организационно-распорядительная деятельность, педагогическое проектирование, содержание подготовки, цифровизация документооборота, электронные документы.

Организационно-распорядительная деятельность администрации образовательного учреждения в составе управления закрепляет в системе внутришкольного повышения квалификации определенные нормы отношений, направленные на достижение и поддержание высокого и устойчивого уровня квалификации педагогических кадров.

Организация процесса повышения квалификации учителей и администрации общеобразовательной школы предполагает нормативное закрепление содержания подготовки и связанные с ним критерии оценки результатов.

Теория общей структуры содержания профессионального образования служит общим источником и методологией проектирования содержания внутришкольного повышения квалификации учителей и администрации общеобразовательной школы.

В.С. Ледневым была предложена теория общей структуры содержания профессионального образования, в которой было показано, что эта «...структура предопределяется двумя основными детерминантами - структурой деятельности и структурой объекта изучения» [1].

Одним из основных способов отражения содержания профессиональной деятельности в содержании внутришкольного повышения квалификации является группировка профессиональных знаний и компетенций вокруг профессиональных функций учителей и администрации общеобразовательной школы. Тогда содержание внутришкольного повышения квалификации - есть дидактическая интерпретация профессиональной деятельности учителей и администрации общеобразовательной школы, в которой функционируют системы знаний и компетенций, а также закономерности профессиональной деятельности.

Таким образом, очевидно, что для педагогического проектирования и конструирования содержания внутришкольного повышения квалификации и определения его состава и структуры необходим анализ профессиональных функций учителей и администрации общеобразовательной школы.

Модель профессиональной деятельности учителей и администрации общеобразовательной школы, построенная на основе общепрофессиональных специальных знаний и компетенций, как первый критерий, позволит отбирать содержание внутришкольного повышения квалификации.

Второй критерий отбора содержания внутришкольного повышения квалификации предлагает наличие логической внутренней структуры содержания подготовки квалификации учителей и администрации общеобразовательной школы.

Кроме того, критерии должны быть ориентированы на удовлетворение внутришкольных и индивидуальных потребностей и интересов учителей и администрации общеобразовательной школы.

Таким образом, исходя из предложенного понимания сущности и назначения содержания внутришкольного повышения квалификации, основными требованиями, предъявляемыми к нему, будут следующие:

1. Содержание подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы должно учитывать потребности и возможности участников повышения квалификации и приниматься на основе их интересов.

2. Содержание подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы должно быть ориентировано, прежде всего, на нормирование конечного результата.

3. Содержание и структура подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы должны быть функционально полными с точки зрения задач внутришкольного повышения квалификации.

4. Описание дидактических единиц содержания подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы должно быть оптимизировано до уровня, позволяющего сохранить их целостность, системность и полноту с точки зрения задач повышения квалификации.

5. Содержание подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы должно быть технологичным, рассчитанным на возможность инструментальной проверки оценки результатов внутришкольного повышения квалификации.

Указанным требованиям в полной мере отвечает модульная технология проектирования содержания повышения квалификации учителей и администрации общеобразовательной школы, суть которой состоит в том, что содержание раскрывается в единстве, когда содержание повышения квалификации и соответствующая технология обучения образуют целостную педагогическую систему [2].

Модульный подход к проектированию содержания повышения квалификации обладает необходимой гибкостью, чтобы чутко реагировать на многообразные образовательные потребности и интересы учителей и администрации общеобразовательной школы.

По мнению О.В.Волковой, преимуществом модульного подхода в проектировании образовательных программ повышения квалификации является блочная структура содержания, в известном смысле моделирующая содержание профессиональной деятельности, когда содержание каждого модуля группируется относительно одной или нескольких учебно-профессиональных задач [3, с.34-36].

При проектировании содержания подготовки учителей и администрации общеобразовательной школы следует иметь в виду особенности внутришкольного повышения квалификации.

Так, излишняя конкретизация содержания повышения квалификации может привести к насаждению единой, в значительной степени умозрительной, модели повышения квалификации, не учитывающей, как говорилось ранее, различный профессиональный опыт, личностные особенности и потребности участников повышения квалификации.

Кроме того, подобная конкретизация не может учесть растущее многообразие условий профессионально-педагогической деятельности учителей и администрации общеобразовательной школы.

Ввиду того, что организация внутришкольного повышения квалификации учителей и администрация общеобразовательной школы направлена на подготовку к работе в условиях цифровизации документооборота, следует уделить внимание такому явлению как педагогические условия.

В педагогике под условием понимается то, что усиливает или ослабляет действие педагогического средства

как причины, но не производит данного изменения, вызываемого средствами [4].

Наиболее типичное определение понятия «педагогические условия» приводит В.А.Беликов - «...педагогические условия – это совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач...» [5].

С этой точки зрения, под образовательной средой общеобразовательной школы следует понимать комплекс условий, которые обеспечивают активное взаимодействие субъектов образовательных отношений, создающих возможности для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся и, как следствие, их личностное развитие.

В психолого-педагогической литературе все многообразие условий, которое обобщенно называется образовательной средой, представляют различные виды педагогических условий:

- организационно-педагогические условия;
- психолого-педагогические условия;
- организационно-дидактические условия.

В отличие от понимания педагогических условий, как принадлежности образовательной среды, Н.В.Ипполитова понимает «...педагогические условия как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие...» [6].

Рассмотренные взгляды на понимание педагогических условий не противоречат друг другу в части объективного характера данного педагогического явления. Расхождение проистекает из того, что считать внешним, а что внутренним. Если предположить, что образовательная среда возникает как условие формирования конкретной педагогической системы, то педагогические условия относятся к образовательной среде, если же педагогическая система возникает как замысел, то педагогические условия должны формироваться под реализацию педагогической системы.

В связи с вышесказанным, следует отметить, что образовательная среда должна обладать свойством, позволяющим педагогической системе эффективно адаптироваться с учетом широкого диапазона задач и многообразия условий, в которых эти задачи решаются [7, с. 68-73].

Как утверждалось ранее, с точки зрения педагогической системы, организационные условия (цели, задачи, прогнозирование результата и др.) представляют собой совокупность средств и методов, которые обеспечивают управление педагогической системой общеобразовательной школы.

Комплекс организационных условий включает целеполагание, планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль образовательного процесса.

В общем случае, организационные условия являются внешними факторами, определяющими управленческие воздействия на формирование организационно-педагогических условий.

На это обстоятельство указывает Г.А.Демидова, которая считает, что «...организационно-педагогические условия - это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности...» [8].

Из определения понятия организационно-педагогических условий следует их важный классификационный

признак: внешние и внутренние организационно-педагогические условия.

К внешним организационно-педагогическим условиям относится вся совокупность влияний, которые испытывает образовательное учреждение из внешнего окружения (образовательная политика, педагогическая наука, педагогическое образование, нормативная база системы образования и др.).

Внутренние условия складываются стихийно или конструируются целенаправленно в зависимости от состояния педагогической системы, которая, в свою очередь, определяется характером образовательных отношений, складывающихся в процессе совместной деятельности участников образовательного процесса.

Целенаправленно сконструированные внутренние организационно-педагогические условия являются «...результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности...» [9].

Под технологическими условиями организации образовательной среды будем понимать технологию организации образовательного процесса с широким использованием возможностей и преимуществ информационно-коммуникационных технологий.

В качестве одного из видов педагогических условий, психолого-педагогические условия вызывают интерес, постольку, поскольку среда становится образовательной тогда, когда есть субъекты, мотивированные на получение образования [10, с. 283-287].

Кроме того, меры педагогического воздействия, относящиеся к психолого-педагогическим условиям, направлены на развитие личности обучающегося, что в совокупности с мотивацией обеспечивает успешное осуществление его учебной деятельности.

Организационно-дидактические условия относятся к внутренним организационно-педагогическим условиям.

В общем случае, организационно-дидактические условия вытекают из системы дидактических принципов, на которых проектируется и конструируется конкретная педагогическая система.

В составе педагогических условий организационно-дидактические условия определяют состав содержания обучения, организационных форм, средств и методов педагогической деятельности, качество организационных отношений, которые в совокупности определяют результативность образовательного процесса.

Кроме того, организационно-дидактические условия определяют дидактические подходы к организации педагогического сопровождения учебной деятельности.

Организационно-дидактические условия формируют готовность обучающихся оценивать свои способности и творческие возможности через овладение ими различными средствами и методами продуктивной деятельности в условиях образовательной среды.

Организационно-дидактические условия предполагают широкое использование информационно-коммуникационных технологий, как в режиме педагогического сопровождения, так и в активном привлечении обучающихся к поисковой деятельности в условиях информационно-образовательной среды.

Как говорилось выше, организационные условия обеспечивают управление педагогической системой общеобразовательной школы, которая имеет иерархическую структуру, предполагающую наличие множественных вертикальных связей между элементами соседних иерархических уровней (рис.1).

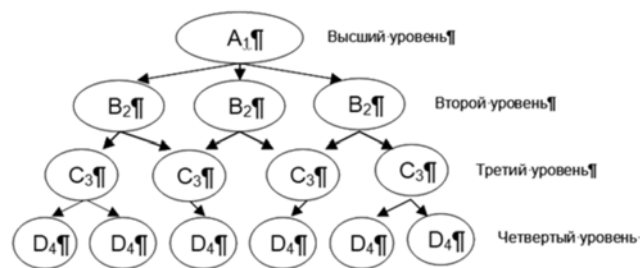


Рис. 1 Иерархическая структура образовательной системы

Элементы педагогической системы, которые находятся на разных уровнях иерархической структуры и образуют один горизонтальный ряд иерархии, называют уровнем иерархии.

Элемент A₁ иерархической структуры занимает высший уровень (директор образовательного учреждения).

На втором уровне - B₂ иерархической структуры расположены заместители директора.

Третий уровень - C₃ объединяет структурные подразделения общеобразовательной школы (кафедры, методические объединения и др.), которые не обладают распорядительными функциями, они выполняют некоторые организационные функции.

На четвертом уровне иерархической структуры D₄ располагаются учителя, классные руководители и др., которые являются исполнителями с точки зрения организационно-распорядительной деятельности администрации общеобразовательной школы.

Вертикальные связи в иерархической структуре носят субординационный характер, в то же время горизонтальные связи между структурными элементами отсутствуют.

Последнее утверждение относится к идеальной модели управления. В реальной системе управления горизонтальные, межэлементные связи разных уровней иерархии имеют место и относятся к неформальным связям.

Движение информации в образовательной системе носит довольно сложный характер и полностью отражает ее иерархическую структуру.

На нижних (третий и четвертый) уровнях происходит обмен информацией технологического характера.

Над ним надстраивается система управления (высший и второй уровень), в которой осуществляется движение и преобразование информации, необходимой для управления нижними технологическими уровнями.

Более низкий – технологический уровень в конкретной педагогической системе всегда более консервативен, чем верхние или управленческие уровни иерархии.

Поэтому условия внешней и внутренней среды, как социальные, так и технологические, вступая во взаимодействие между собой, прежде всего, влияют на изменение информационных, в том числе документационных, потоков в иерархической структуре образовательного учреждения.

На нижних уровнях – это уровни управления, в первую очередь, учебной информацией средствами педагогических технологий, которые осуществляет учитель. Ввиду того, что учитель выполняет организационные функции, на этом уровне иерархии создаются и исполняются организационные документы.

На верхних уровнях иерархии поток учебной информации ослабевает, а информация носит, по преимуществу, документационный характер.

В терминологии информационных технологий коммуникационная структура образовательного учреждения представляет собой два непересекающихся информационных потока.

Информационный поток «сверху вниз» - это организационно-распорядительные документы, которые предписывают структурным подразделениям и персоналу должное поведение, а также требуют от них информации об выполнении. Информационный поток «снизу вверх» - это отчеты о выполнении директив.

Пересекающимися называются такие информационные потоки, которые имеют разные источники и предназначены для различных потребителей информации, но которые имеют хотя бы один общий элемент, играющий роль приемника-источника информации.

Роль этого элемента в коммуникационной структуре двоякая:

во-первых, - это «фильтр», который свободно пропускает одну информацию и задерживает другую,

во-вторых, - это «генератор», вырабатывающий информацию, полученную из разных источников и направляющий новую информацию по каналам коммуникационной структуры.

Критерием адресности информации служит компетенция производителей и получателей информации. Информация, выработанная вне пределов компетенции или адресованная получателю, не компетентного в отношении данной информации, через «фильтр» не проходит.

Сложная коммуникационная структура характеризуется сетью пересекающихся потоков информации с множеством узлов. Узлы могут быть специализированными для обработки заданной информации, узлы могут быть универсальными и обрабатывать любую, относящуюся к системе, информацию.

Качество информации достигается тем, что производители информации пользуются общими правилами и стандартами. Информационные стандарты имеют форму информационных объектов и представляют собой систему документов и способов их создания.

Каждый информационный объект - документ вводится в обращение нормативным актом, в котором устанавливается содержание документа, компетенция производителей и потребителей информации данного вида, способ защиты информации, санкции в отношении утечки или искажения информации и т.д.

Информационные объекты, объединяясь в информационные потоки, циркулируют между производителями и потребителями информации.

Коммуникационная структура не копирует организационную структуру образовательного учреждения, а дополняет ее содержательными связями, которые осуществляются через документы. Поэтому статус информационного объекта в коммуникационной структуре может не совпадать со статусом производителя информации в организационной структуре образовательного учреждения.

Совершенствование коммуникационной структуры документооборота образовательного учреждения связано с переводом школьной документации в электронный вид.

Согласно Распоряжению Правительства РФ общеобразовательные школы должны предоставлять следующую информацию в электронной форме:

«25. Предоставление информации о реализации программ основного общего и среднего (полного) общего образования, а также дополнительных общеобразовательных программ.

27. Предоставление информации о результатах сданных экзаменов, результатах тестирования и иных вступительных испытаний, а также о зачислении в государственное образовательное учреждение субъекта РФ.

28. Предоставление информации о текущей успеваемости учащегося, ведение дневника и журнала успеваемости.

29. Предоставление информации об образовательных программах и учебных планах, рабочих программах учебных курсов, предметах, дисциплинах (модулях), годовых календарных учебных графиках.

30. Предоставление информации о порядке проведения государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших основные и дополнительные общеобразовательные (за исключением дошкольных) и профессиональные образовательные программы.

31. Предоставление информации из федеральной базы данных о результатах единого государственного экзамена» [11].

Внедрение системы электронного документооборота позволяет сократить временные затраты учителей и администрации общеобразовательной школы в процессе решения ее уставных задач, что позволит вывести образовательное учреждение на новый уровень развития.

Система электронного документооборота реализует информационную технологию в виде определенной последовательности информационно связанных функций, задач или процедур.

В процессе функционирования система электронного документооборота представляет собой комплекс средств цифровизации организационно-методических и технических документов, которые используются учителями и администрацией общеобразовательной школы в процессе своей профессиональной деятельности.

В процессе проектирования системы электронного документооборота разрабатывают следующие виды обеспечения: техническое, организационно-методическое, программное, информационное, правовое, математическое, эргономическое.

Внутреннее строение системы электронного документооборота характеризуется при помощи следующих структур (табл. 1).

Таблица 1
Система электронного документооборота

Виды обеспечения	Элементы	Связи
функциональные	функции, задачи, процедуры	информационные
технические	устройства, компоненты, комплексы	линии и каналы связи
организационные	преподаватели и администрация образовательного учреждения	информационные взаимодействия и соподчинения
документальные	неделимые составные части и документы АС	взаимодействия, входимости и соподчинения
алгоритмические	алгоритмы	информационные
программные	программные модули	управляющие
информационные	формы существования и представления информации	операции преобразования информации в системе

Комплекс средств цифровизации - совокупность взаимосвязанных компонентов и комплексов программного, технического и информационного обеспечения.

Е.Л.Вартанова понимает под цифровизацией не только перевод информации в цифровую форму, но и как комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера [12].

Информационное обеспечение - совокупность системно-ориентированных данных (классификаторы, типовые модели, элементы автоматизации, форматы документации и пр.) и данных о состоянии информационной модели системы электронного документооборота.

Организационно-методическое обеспечение - совокупность документов, определяющих организационную структуру системы электронного документооборота; деятельность в условиях ее функционирования и формы представления деятельности.

Правовое обеспечение – совокупность правовых норм, регламентирующих правоотношения при функционировании системы электронного документооборота и юридический статус результатов ее функционирования.

Эргономическое обеспечение - совокупность взаимосвязанных требований, направленных на согласование психологических, психофизиологических, антропометрических, физиологических характеристик и возможностей пользователя, технических характеристик комплекса средств цифровизации, параметров рабочей среды на рабочих местах учителей и администрации общеобразовательной школы.

Для овладения профессиональной компетенцией работы с электронными документами в рамках информационно-образовательной среды учителям и администрации общеобразовательной школы необходима совокупность специальных знаний и навыков по выполнению разносторонних функций при определенных технико-технологических и организационных условиях цифровизации документооборота.

Таким образом, основной эффект цифровизации документооборота общеобразовательной школы выражается в упрощении и ускорении организационно-педагогических процессов, а также в повышении точности и качества исполнения профессиональных функций учителей и администрации общеобразовательной школы.

Для этого в системе внутришкольного повышения квалификации должна быть организована специализированная подготовка учителей и администрации общеобразовательной школы для работы в условиях цифровизации документооборота.

Литература

1. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - М.: Высшая школа, 1991. - 224 с.
2. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, Швисса, 1990.- 271с.
3. Волкова, О.В. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ [Текст] / О.В.Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 34-36.
4. Федуллова М.А. Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федуллова Марина Александровна. – Екатеринбург. – 2008. – 32 с.
5. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность: монография. М.: Академия Естествознания, 2010. - 310 с.
6. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. - 383 с.
7. Кочкорбаева Э.Ш., Положенцева И.В. Влияние цифровой образовательной среды на педагогический процесс в профессиональном образовании // Главный механик. 2019. № 8. С. 68-73.
8. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. - 200 с.

9. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. - 23 с.

10. Козлов О.А. Современные проблемы подготовки педагогических и управленческих кадров в области применения ИКТ в профессиональной деятельности // В сборнике: ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ-2014, Материалы Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Е.В. Данильчук А.Н. Сергеев Борисова Н.В. С.Н. Касьянов Л.Ю. Кравченко К.А. Попов Е.М. Филиппова. - 2014. - С. 283-287.

11. Распоряжение Правительства РФ от 25.04.2011 № 729-р.

12. Вартанова Е.Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее : академическая монография / Е.Л. Вартанова, А.В. Вурковский, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов. - М. : МедиаМир, 2017. - 160 с.

Contents of in-school qualification of teachers and administration for work in the conditions of digitalization of document circulation

Tolkacheva I.A.

Institute of Social and Humanitarian Technologies FSBEI HE MGUTU them. K.G. Razumovsky (First Cossack University)

The article presents the theoretical provisions on which the in-school training of teachers and the administration of a comprehensive school is based. The theory of the general structure of the content of vocational education allows us to develop a method for selecting the content of teacher training and the administration of a comprehensive school for work in the context of digitalization of workflow. The formation by professional competence of working with electronic documents in the framework of the information and educational environment for teachers and the administration of a secondary school requires a set of special knowledge and skills to perform versatile functions under certain technical, technological and organizational conditions for digitalization of workflow. The fundamental point of the concept of designing the content of training is the understanding that content is not just the result of formal selection, but a focused process of developing the structure of the content of advanced training for teachers and the administration of a comprehensive school.

It is concluded that the main effect of the digitalization of the document flow of a secondary school is expressed in the simplification and acceleration of organizational and pedagogical processes, as well as in improving the accuracy and quality of the professional functions of teachers and the administration of a secondary school, for which specialized training should be organized teachers and administration of a comprehensive school to work in a digital workflow.

Key words: in-school advanced training, pedagogical conditions, information object, organizational and methodological support, organizational and administrative activities, pedagogical design, training content, digitalization of document management, electronic documents.

References

1. Lednev V.C. The content of education: essence, structure, prospects. - M.: Higher School, 1991. -- 224 p.
2. Yutsavichene P.A. Theory and practice of modular learning. - Kaunas, Schwiss, 1990.- 271s.
3. Volkova, O.V. Competency-based approach in the design of educational programs [Text] / OV Volkova // Higher education in Russia. - 2005. - No. 4. - S. 34-36.
4. Fedulova M.A. Formation of the special competence of future teachers of vocational training: author. diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Fedulova Marina Aleksandrovna. - Ekaterinburg. - 2008. - 32 p.
5. Belikov V. A. Education. Activity. Personality: monograph. M. : Academy of Natural Sciences, 2010. -- 310 p.
6. Ippolitova N.V. Theory and practice of preparing future teachers for patriotic education of students: dis. ... dr ped. sciences. Chelyabinsk, 2000. -- 383 p.
7. Kochkorbaeva E.Sh., Polozhentseva I.V. The influence of the digital educational environment on the pedagogical process in vocational education // Chief Mechanic. 2019.No 8.P. 68-73.

8. Demidova G. A. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the leadership potential of the manager of the social and labor sphere in the reflective environment of additional professional education // Pedagogical and psychological sciences: current issues: materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference. Part I. (October 31, 2012). Novosibirsk: Publishing House "Siberian Association of Consultants", 2012. - 200 p.
9. Pavlov S. N. Organizational and pedagogical conditions for the formation of public opinion by local authorities: author. dis. ... cand. ped sciences. Magnitogorsk, 1999 .-- 23 p.
10. Kozlov O.A. Modern problems of training pedagogical and managerial personnel in the field of ICT application in professional activities // In the collection: INFORMATIZATION OF EDUCATION-2014, Materials of the International Scientific and Practical Conference. Editorial Board: E.V. Danilchuk A.N. Sergeev Borisova N.V. S.N. Kasyanov L.Yu. Kravchenko K.A. Popov E.M. Filippova. - 2014 .-- S. 283-287.
11. Order of the Government of the Russian Federation of 04.25.2011 No. 729-r.
12. Vartanova E.L. Russian Media Industry: Digital Future: Academic Monograph / E.L. Vartanova, A.V. Vyrkovsky, M.I. Makseenko S.S. Smirnov. - M.: MediaMir, 2017 .-- 160 p.

Принципы проектирования педагогической стратегии развития культуры командной работы у руководителей общеобразовательных организаций

Хохлов Александр Викторович

ректор ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», method-08@mail.ru

Актуализация проблемы развития культуры командной работы у руководителей общеобразовательных организаций продиктована многозадачностью их управленческой деятельности. Такая многозадачность предполагает опору на коллективные формы принятия управленческих решений. Эта технология имеет большой потенциал для развития общеобразовательной организации, решения инновационных задач, деловой и педагогической репутации ее руководителя. Совершенно очевидно, что культура командной работы как качество руководителя развивается в его профессиональной деятельности, соотносится со стилем управления, внешними условиями. Способствовать этой деятельности может разработка стратегии развития командной культуры, которая направлена на реализацию педагогического содействия в освоении форм и методов командного взаимодействия руководителей, которые позволят им эффективно решать задачи обеспечения образовательной деятельности и развития организации. Для проектирования данной стратегии целесообразно выдвинуть методологические основания и принципы, что является целью данной статьи. Методологические основания носят объяснительную и прогностическую функции. Формулирование принципов позволяет четко определиться с целью, задачами, содержанием и направлениями повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций в аспекте развития у них культуры командной работы. Научная новизна статьи заключается в определении подобного рода принципов, их методологическом обосновании и выявлении их практического потенциала. Данные принципы можно рассматривать как элемент проектируемой стратегии развития культуры командной работы у руководителей общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: руководители общеобразовательных организаций, культура командной работы, командно-ориентированные ценности, единство лидерства и партнерства, взаимообогащающее и взаимовыгодное сотрудничество, ответственность за результат.

Умение работать в команде, «командоориентированность» современного специалиста рассматривается как «надпрофессиональная» компетентность, позволяющая ему быть успешным в разных сферах деятельности. В общеобразовательной организации существует целый ряд видов деятельности, которые характеризуются необходимостью вступать в групповое взаимодействие (образовательная, методическая, организационная, экспертная, досуговая). При этом руководитель общеобразовательной организации чаще всего реализует директивный стиль управленческой деятельности. В этом плане он ориентируется на достигнутый коллективом уровень готовности к самоуправлению. Такой стиль управленческой деятельности позволяет добиваться результата, однако не обладает должным стимулирующим эффектом.

Ученые и практики, отмечают стимулирующие возможности делегирования полномочий, создания среды самоуправления. Использование таких способов управления способствует повышению эффективности сотрудников и организации в целом [8]. Кроме того, создание среды самоуправления способствует росту компетенции, обмену знаниями, взаимообучению. Создание такой среды придает черты самообучающейся организации. Формой реализации этих идей служит командная работа, способы деятельности которой могут быть применимы как в принятии управленческих решений, так и в организации профессионально-педагогических коммуникаций.

Данные современные тенденции обусловили необходимость ориентирования руководителей общеобразовательных организаций на освоение и применение способов командной работы в управленческой практике. При этом эпизодическое применение таких способов, на наш взгляд, не приносит нужного эффекта. Руководитель должен понимать системный эффект применения таких способов работы. Именно поэтому стоит говорить о возможности развития культуры командной работы. Наличие такого качества у руководителя общеобразовательной организации гарантирует наращивание системных изменений внутри самой организации. Руководитель, обладая таким качеством, демонстрирует знания и умения в осуществлении командных видов деятельности, ценностное к ним отношение, видение сферы их применения, понимание значимости и роли таких методов в структуре управленческой деятельности.

Можно утверждать, что у каждого руководителя складывается определенный стиль управления. Такой стиль обуславливается индивидуальными особенностями и выражается в преобладании управленческих воздействий определенного типа. В частности, в исследовании М.А. Шухостанова в области психологии управления приводятся факты о том, что стиль управления складывается на протяжении всей профессиональной карьеры и связан с процессами профессионального развития и самореализации [11].

Данное основание позволяет нам говорить о возможности влияния на развитие такого качества, как культура

командной работы. Как мы отмечали в своих работах, это качество характеризуется наличием когнитивного, реализационного, ценностного и эмоционально-волевого компонентов. Влияние на данные компоненты следует выстраивать системно, последовательно на разных уровнях повышения квалификации. Дело в том, что руководитель общеобразовательной организации вовлечен в различные виды деятельности, соответственно, и процесс повышения квалификации может включать в себя формальные и неформальные аспекты. Профессиональное развитие происходит не только в рамках курсов повышения квалификации и в самообразовании, но и в ходе тех форм деятельности, в которых может быть задействован сам руководитель. Так, например, подготовка публичного отчета или участие в проектной мероприятии предполагает коллективную работу или организацию командного взаимодействия.

Для того, чтобы обеспечить направленность различных форм повышения квалификации на поддержку развития у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы, следует обосновать стратегию такой работы. В рамках данной стратегии одним из ключевых элементов, наряду с целями и задачами, выступают концептуальные представления. В рамках научного познания такими концептуальными представлениями могут быть методологические основания и педагогические принципы.

Нужно отметить, что применяемые современные методологические подходы обуславливают процесс профессионального роста руководителей общеобразовательных организаций. Первым методологическим основанием можно считать акмеологический подход. Этот подход во многих аспектах характеризует феномен развития человека в профессиональной среде. Исследования А.А. Бодалева [3], О.П. Бурдаковой [4], Е.В. Емельяновой [5-6] С.И. Пятибратовой [9] определяют возможность использования акмеологического подхода к проектированию стратегий, нацеленных на профессионально-личностное саморазвитие.

Результаты данных исследований констатируют положительный эффект саморазвития при осознании собственной активной позиции в данном процессе. В исследовании Б.Б. Барциц уделяется большое внимание диагностике субъектной позиции руководителя [1]. Некоторые исследователи предлагают развертывание акмеологических стратегий не только в повышении квалификации, но и в практике управления, направленной на поддержку самореализации субъектов образовательной деятельности [4; 6]. Управленческая команда с наличием миссии и цели может служить примером акмеологической, развивающей среды. Это положение можно рассматривать как элемент стратегического проектирования. Положения акмеологического подхода применительно к нашему исследованию позволяют рассматривать создание управленческой команды как целевой ориентир и значимый результат развития у руководителя культуры командной работы. Такую команду можно рассматривать как творческую среду для саморазвития. Развитие культуры командной работы важно соотносить с субъектной позицией руководителя по отношению к стилю управленческой деятельности и ориентировать его на активное участие в собственном профессиональном развитии.

Второе методологическое основание – это системно-синергетический подход. Педагогическая среда, коллектив образовательной организации безусловно являются системным образованием, для которого характерны синергетические эффекты. Опираясь на работы В.А. Игнатовой [7], В.Г. Виненко [5], можно сформулировать пони-

мание синергии как проявление эффектов взаимообусловленности в педагогическом и управленческом взаимодействии. Эти эффекты в полной мере проявляются при организации командной работы. Синергия также характеризует способы возникновения и особенности функционирования управленческих команд. Системно-синергетическая методология хорошо показала свои возможности в исследованиях процессов управления образовательными системами. При этом, интеграция системного и синергетического подхода дает представление об организации целенаправленности взаимодействий субъектов управления. Представление о синергии внешних воздействий и внутренних свойств субъектов образовательной среды дает понимание потенциала синергетических воздействий и определяет целесообразность использования способов субъект-субъектного взаимодействия руководителя общеобразовательной организации и членов управленческой команды (командное сплочение, управленческое содействие, партнерство).

Еще одно методологическое основание – личностно-деятельностный подход, который обнаруживает взаимосвязь развития высших психических функций и деятельности человека. Последователи данного подхода утверждают, что личность выступает как активный субъект деятельности. Ведущей идеей данного подхода является положение о том, что личность является активным субъектом развития в образовательной, профессиональной сфере [2]. Это обуславливает необходимость делать акцент на учет личностно-значимых смыслов, характера, стиля управленческой деятельности в процессе профессионального развития. При этом руководитель может выступать активным субъектом саморазвития. Практическая применимость личностно-деятельностного подхода в повышении квалификации руководителей свидетельствует об эффективности применения активно-деятельностных форм обучения.

Данные методологические подходы дополняют друг друга. Акмеологический подход определяет значимость культуры командной работы как результата разрабатываемой стратегии. Системно-синергетический подход выдвигает потенциал командной работы как один из факторов развития образовательной организации и саморазвития ее руководителя. Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать руководителя общеобразовательной организации как активного субъекта профессионального развития. Способ освоения элементов командной культуры при этом можно основывать на активно-деятельностных формах и методах повышения квалификации.

На основании уточнения положений данных подходов применительно к теме нашего исследования можно сформулировать принципы выстраивания педагогической стратегии развития культуры командной работы у руководителей общеобразовательных организаций.

Первый принцип – направленность на командно-ориентированные ценности профессиональной деятельности. При выдвигании данного принципа мы руководствовались положениями акмеологического и системно-деятельностного подходов. Осознание субъектной позиции по отношению к ценностям командной работы, положительная установка на их реализацию в профессиональной деятельности способствует эффективному освоению способов командной работы и их реализации в управлении общеобразовательной организацией. Реализация данного принципа находит свое отражение в подборе таких форм воздействия, которые бы демонстрировали действенность способов командной работы. Например, демонстрацию демократического стиля управления,

включение элементов командной деятельности в структуру управленческих совещаний вышестоящих органов управления образованием.

Второй принцип, определяемый как принцип целесообразного единства лидерства и партнерства в рамках формального и неформального взаимодействия, обусловлен положениями системно-синергетического подхода. Развивая идеи Г.Н. Серикова о целесообразности сочетания лидерства и партнерства в управленческой практике, можно сказать, что сочетание лидерства и партнерства в рамках командной работы можно признать целесообразным, исходя из управленческой цели, задачи, способа организуемой деятельности [10]. Учитывая вид осуществляемой деятельности (принятие стратегического управленческого решения или осуществление инновационной методической работы), следует принять на себя роль лидера, эксперта или носителя определенных знаний или опыта. В этом случае можно говорить о целесообразном сочетании лидерства и партнерства как способе субъект-субъектного взаимодействия руководителя общеобразовательной организации и членов управленческой команды в достижении общих целей управления.

Принцип взаимообогащающего и взаимовыгодного сотрудничества в педагогическом и управленческом взаимодействии отражает закономерности активного взаимодействия с точки зрения системно-синергетического и личностно-деятельностного подходов. Сотрудничество можно признать элементом командной работы при условии, что данное сотрудничество будет взаимовыгодным. В том случае, когда все члены команды исполняют свои роли, внося существенный вклад в общее дело с помощью обмена знаниями или исполнения определенных действий, имеет место паритетность в обучении, обмене знаниями, управленческом сотрудничестве. Такие отношения называют партнерскими. Взаимообогащающее и взаимовыгодное сотрудничество является основой педагогического и управленческого взаимодействия в развитии культуры командной работы в активных способах деятельности.

Принцип взаимной ответственности за качество результата инновационно-педагогической деятельности предполагает учет свойств группового антропосинергизма. К этим свойствам в аспекте нашего исследования мы можем отнести готовность субъектов командной работы к самоуправлению, распределению, смене функций. В научных исследованиях высказывается мысль о том, что достижение качества результата можно повысить в том случае, если повысить ответственность за его исполнение. Можно утверждать, что партнерские отношения, возникающие в ходе командной работы, создают условия для установления определенных ограничений и негласных правил, нацеленных на повышение ответственности за результат. В аспекте нашего исследования данный принцип может служить основой формирования ценностного отношения к результату командной работы.

Итак, в нашей статье мы отметили актуальность развития у руководителей общеобразовательной организации такого качества, как культура командной работы. Определили, что единство разнородных форм повышения квалификации и саморазвития будет обеспечивать проектирование соответствующей стратегии. Данная стратегия будет основана на методологических основаниях и принципах. Мы проинтерпретировали значение акмеологического, системно-синергетического и личностно-деятельностного подходов применительно к предмету нашего исследования. На основании определения ведущих черт данных подходов, значимых для обеспечения профессионального саморазвития и организа-

ции творческой развивающей среды, мы сформулировали педагогические принципы: направленности на командно-ориентированные ценности, целесообразного единства лидерства и партнерства, взаимообогащающего и взаимовыгодного сотрудничества, взаимной ответственности за результат. В своем единстве данные принципы отражают влияние проектируемой стратегии на развитие когнитивного, реализационного, ценностного и эмоционально-волевого компонентов культуры командной работы руководителя. Можно утверждать, что опора на данные принципы позволит систематизировать дальнейшее проектирование стратегии развития у руководителей общеобразовательных организаций культуры командной работы. На основании данных принципов появляется реальная возможность конкретизировать цели деятельности, описать ее содержательное наполнение, используемые формы и методы педагогического воздействия.

Литература

1. Барциц, Б.Б. Акмеологическая диагностика способностей к командной работе и их развитие: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Б.Б. Барциц. – М., 2008. – 171 с.
2. Беляков, В.В. Личностно-деятельностный подход как основа образовательного процесса в системе повышения квалификации учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Беляков. – Ростов н/Д, 2001. – 245 с.
3. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
4. Бурдакова, О.П. Акмеологический подход к управлению профессиональным развитием педагогического коллектива экспериментальной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.П. Бурдакова. – СПб., 2004. – 233 с.
5. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 322 с.
6. Емельянова, О.В. Акмеологический подход к подготовке управленческих кадров (на примере Президентской программы подготовки управленческих кадров) / О.В. Емельянова, Ю.П. Емельянов // Вестник КемГУ. – 2015. – № 4-2 (64). – С. 18-21.
7. Игнатова, В.А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике / В.А. Игнатова // Образование и наука. – 2013. – № 10. – С. 3-16.
8. Мухамедов Т.Н. Индивидуальные стили управления и руководства / Т.Н. Мухамедов // Акмеология. – 2012. – №2 (42). – С.130-132.
9. Пятибратова, С.И. Совершенствование профессионализма учителя в процессе постдипломного образования (Акмеологический подход): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.И. Пятибратова. – СПб., 2002. – 212 с.
10. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Ч. 1: Явление и понятия: учеб. для студентов пед. специальностей / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.
11. Шухостанов, М.А. Акмеологические особенности управленческих способностей личности руководителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.А. Шухостанов. – М., 2006. – 263 с.

Principles of designing pedagogical strategy of teamwork culture development among heads of educational institutions

Khokhlov A.V.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators

Problem updating of teamwork culture development among heads of educational institutions is dictated by the multitasking of their management activities. This multitasking implies relying on

collective forms of management decision making. This technology has a great potential for the development of educational organization, solving innovative problems, business and pedagogical reputation of its head. It is obvious that the teamwork culture as a quality manager develops in its professional activities, correlates with the style of management, external conditions. This can be facilitated by the development of a team culture strategy. It aims to provide pedagogical assistance in the development of forms and methods of teamwork between leaders that will allow them to effectively address the challenges of providing educational activities and development of the organization. It is expedient to put forward methodological bases and principles for designing of the given strategy. That is the purpose of given article. Methodological grounds have explanatory and prognostic functions. The formulation of principles allows to clearly define the purpose, tasks, content and directions of advanced training of heads of educational institutions in the aspect of development of their teamwork culture. The scientific novelty of the article consists in the definition of such principles, methodological justification and identification of practical potential. These principles can be considered as an element of the projected strategy for the development of teamwork culture among the heads of educational institutions.

Keywords: heads of educational organizations, teamwork culture, team-oriented values, unity of leadership and partnership, mutual cooperation, responsibility for the result.

References

1. Bartsitz B. B. Acreological diagnostics of teamwork abilities and their development: Diss. of cand. of psy. sci.: 19.00.13 /2008. – 171 p.
2. Belyakov V. V. Personal activity approach as the basis of the educational process in the system of teachers' professional development: Diss. of cand. of ped. sci.: 13.00.08 / Rostov-on-Don, 2001. – 245 p.
3. Bodalev A. A. The peak in adult development: characteristics and conditions of achievement/ 1998. – 168 p.
4. Burdakova O. P. Acreological approach to the management of professional development of the teaching staff of the experimental school: Diss. of cand. of ped. sci.: 13.00.08/ St. Petersburg, 2004. – 233 p.
5. Vinenko V. G. Systemic and synergetic modeling in continuous teacher education: Diss. of cand. of ped. sci.: 13.00.08/ Saratov, 2001. – 322 p.
6. Yemelyanova O. V., Yemelyanov Yu. P. Acreological approach to the management personnel training (by the example of the Presidential program of management personnel training) / Bulletin of Kemerovo State University– 2015. – No. 4-2 (64). – pp. 18-21.
7. Ignatova V. A. Problems of using the system-synergetic approach in pedagogy / Education and science. – 2013. – No. 10. – pp. 3-16.
8. Mukhamedov T. N. Individual styles of management and administration / Acmeology – 2012. – No. 2 (42). – pp. 130-132.
9. Pyatibratova S. I. Improvement of teacher's professionalism in the process of post-graduate education (Akmeological approach): Diss. of cand. of ped. sci.: 13.00.08/ St. Petersburg, 2002. – 212 p.
10. Serikov G. N. Management of an educational institution. Vol. 1: Phenomenon and concepts: textbook for students of pedagogical specialties / Chelyabinsk: SUSU Publishing, 2007. – 280 p.
11. Shukhostanov M. A. Akmeological peculiarities of managerial abilities of a manager: Diss. of cand. of psy. sci.: 19.00.13 / 2006. – 263 p.

Обучение письму учащихся с ограниченными возможностями по слуху

Хакимзянова Юлия Илхамовна,
ст. преподаватель КУИМЦ Казанского Национального Исследовательского Технического Университета им Туполева, julia_1232@mail.ru

Гафиатуллина Наиля Рамилевна
к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков Казанского Национального Исследовательского Технического Университета им Туполева, nailya.gafiatullina@inbox.ru

Данная статья посвящена методам обучения письму на иностранном языке. Цель исследований – изучение, определение и реализация в учебном процессе методов, приемов обучения письменной речи. Изучены основные и выявлены наиболее эффективные методы, приемы и средства для владения письменной речью. Особенно актуальны эти методы при обучении письму людей с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

Ключевые слова: иностранный язык, письмо, ОВЗ, текст, грамматика

Владение иностранным языком – один из самых ключевых и важных навыков человека. Мы живем в мире, где знание языка стирает границы, открывает новые двери и возможности. Предложения интересной и высокооплачиваемой работы всегда сопровождаются необходимостью знания иностранных языков. Зная язык, мы можем смотреть фильмы и читать книги в оригинале, понимать о чём поют в наших любимых песнях, и сможем объяснить незнакомцу как пройти в библиотеку. Не смотря на новые тенденции, английский до сих пор сохраняет за собой право называться языком мирового общения, языком бизнеса. Сегодня мы обладаем огромным количеством возможностей для изучения иностранного языка. Изучающие язык могут смотреть фильмы с субтитрами, видео на каналах, делать грамматические упражнения онлайн, и даже общаться с носителями языка. Интернет помогает нам развить все аспекты, необходимые для владения языком: чтение, письмо, аудирование и говорение. Говорение на иностранном языке – есть конечная цель его изучения.

Общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс соперничества и взаимного понимания друг друга.

Когда мы общаемся на иностранном языке, нужно быть уверенным в своих знаниях, уметь применять на практике изученный ранее материал и, конечно, мы должны получать удовольствие от процесса.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья зачастую лишены возможности обучиться всем аспектам владения языком. Обучая студентов с ОВЗ по слуху, всегда нужно помнить об особенностях восприятия ими информации.

Большую часть информации (93 %) люди получают с помощью зрительного анализатора, оставшиеся 7 % – через слух, обоняние, осязание и др. При восприятии окружающего слух во многом дополняет зрение в процессе познания внешнего мира и является ведущим в восприятии речи и музыки.

Учащиеся, для которых даже русский язык не является родным, могут столкнуться с рядом трудностей при овладении английским языком. Нарушения слуха препятствуют приобретению навыка полноценного вербального общения. Для таких учащихся хорошей альтернативой является письменная речь. Грамотно и хорошо поставленное письмо может стать наиболее подходящим способом общения.

Письмо — это сложное речевое умение, дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющих фиксировать речь для передачи ее на расстояние, для сохранения ее произведений во времени.

Письмо рассматривается как цель и как средство обучения. Чтобы сделать письмо эффективным средством

обучения, нужно учить ему специально. Учащиеся должны овладеть письмом как сложным видом продуктивной речевой деятельности, предполагающим не только овладение графикой и орфографией изучаемого языка, но и способами формирования и формулирования мысли в письменной форме.

Для написания письма нужно учесть следующие пункты: орфография, пунктуация, смысловое содержание, лексический состав и объем.

Нужно помнить, что ученики с ограниченными возможностями здоровья по слуху, часто сталкиваются с ошибками в письме даже в русском языке. Типичные ошибки: несогласованные окончания прилагательных, существительных и глаголов, отсутствие времен, предлогов, неправильно подобранный синоним, неверный порядок слов и орфографические ошибки.

Среди обучающихся с нарушениями слуха выделяют глухих и слабослышащих. Аудиальная информация для глухих в основном недоступна. Преодоление сенсорных трудностей глухих должно происходить с опорой на зрительное и осязательное восприятие. Возможно использование остаточной слуховой функции, позволяющей воспринимать громкие неречевые звуки, некоторые звуки речи на близком расстоянии. У слабослышащих ведущим типом восприятия является зрительный наряду с осязательным и слуховым. Слуховое же восприятие имеет ряд особенностей. При низкой громкости или качестве звука они могут испытывать серьезные затруднения при восприятии и понимании аудиальной информации. Поэтому рационально в учебном процессе использовать зрительное, осязательное и слуховое восприятие слабослышащих и методы обучения, основанные на этих способах приема-передачи информации.

Английский язык имеет довольно сложную орфографию и порядок построения предложений. Поэтому в первую очередь нужно уделить особое внимание именно этим пунктам.

При изучении новых слов стоит отдать предпочтение иллюстративным материалам. Для закрепления орфографии новых слов также можно использовать различные игры:

1) Вставить пропущенные буквы: преподаватель пишет на доске новое слово. Затем стирает по одной букве, учащиеся должны вспомнить какая буква пропущена. После того как вся новая лексика прописана на доске, стирается уже целое слово и студенты должны записать на доске недостающее слово.

2) Карточки с буквами алфавита. Каждому учащемуся раздается набор из букв алфавита (в двух или трех экземплярах, на случай если буквы в словах повторяются). Учитель называет слово на русском или английском и студенты должны собрать слово из карточек с буквами. Выполнение задания можно ограничить по времени.

3) Сопоставление картинки со словом. Слева даются слова, справа картинки. Задача учащихся сопоставить их.

4) Найти орфографические ошибки в словах.

После того, как новая лексика изучена, стоит уделить внимание построению предложений. Учащимся с ОВЗ нужно больше наглядности и практики. Можно начать с грамматической основы, например, I cook, и прибавлять по одному новые члены предложения: I cook every day. I cook tasty dinner every day. I cook tasty dinner for my family every day и т.д. Также можно попросить учащихся собрать предложения из предложенных слов. Учащиеся непременно должны использовать словари. Помимо бумажных словарей, можно внедрять различные интернет-ресурсы: translate.google, context.reverso, dic.academic и прочие.

Когда учащиеся освоят последовательность действий и порядок слов при составлении отдельных предложений, можно усложнить задачу и дать тему, которую должны описать учащиеся. В первое время это могут быть простые тексты: о себе, семья, хобби, еда. После выполнения задания учащиеся могут обменяться работами и проверить друг друга на наличие орфографических ошибок.

Для улучшения навыков письма также можно использовать следующие методы:

1) Грамматика: повторение правил и закрепление грамматических навыков, выполняя упражнения.

2) Лексический состав: изучение новой группы слов, употребление их в словосочетаниях и предложениях.

3) Орфография: применение различных средств графической наглядности. Это могут быть таблицы, отражающие звуко-буквенные соотношения, схемы, разрезная азбука, доска, сопоставление с русским языком.

Применение изученного материала для решения конкретной коммуникативной задачи: написать письмо другу о каникулах, о погоде, написать заметку в стенгазету о своем классе, друге, написать о своих впечатлениях, о посещении выставки, зоопарка, написать поздравление с праздником, заполнить анкету, написать микросочинение о себе и своей семье, о друге. На старших курсах предлагаются такие виды письменных работ: написать личное письмо, составить краткие аннотации прочитанного текста, план-тезисы к устному сообщению, реферат, доклад и т.д. Тематика всех перечисленных видов письменных работ соответствует программе.

Также очень эффективной может оказаться переписка с носителями языка. Современные интернет-ресурсы могут с этим помочь. Например, есть сайт для обмена настоящими письмами (snail mail) и электронными письмами (email). Под руководством преподавателя учащийся может зарегистрироваться на сайте www.penpalworld.com. Среди сотен тысяч пользователей можно найти друга по переписке одного пола, возраста, с похожими интересами.

Полезным в развитии письменной речи может быть обмен открытками со случайными адресатами. Это можно сделать на сайте www.postcrossing.com. Студенту выдается пять адресатов, которым он должен отправить открытки. Как только адресат их получает, он регистрирует номер открытки и ученик может отправить ещё. Каждая полученная кем-то открытка – это возможность учащихся получить открытку из любой страны мира.

Опыт обмена письмами и открытками будет полезен и для расширения кругозора, изучения чужой культуры, снятия барьеров в использовании английской письменной речи на практике.

В качестве заключения хотелось бы поделиться некоторыми советами для учителей:

1) Помогите студентам преодолеть свой страх перед пустой страницей, начав свой урок с занятия, которое поможет им генерировать язык и идеи для письма. Это нисходящая стратегия, которая позволит им активировать предыдущие знания и личный опыт, относящиеся к теме.

2) Исследования прикладной лингвистики показывают, что в стратегии используются переводы с первого на второй язык учащегося после того, как они достигли определенного уровня способностей. Для тех учеников, которые не являются сильными писателями на своем родном языке, представьте и смоделируйте стратегии письма.

3) Вы можете подумать, что орфографические ошибки и плохо организованный текст являются результатом отсутствия навыков английского языка, но может быть и другая проблема, такая как дислексия, диспраксия или дисграфия, которая вызывает проблему. Чем раньше

диагностируется трудность в обучении, тем раньше студент может освоить стратегии для ее преодоления.

4) Обсудите разницу между письменным и устным английским языком. Каждый изучающий язык в конечном итоге обнаруживает, что не все, что мы говорим в разговоре, приемлемо в письменной форме. Начинаящим ученикам может потребоваться, чтобы вы рассмотрели некоторые из наиболее распространенных примеров устной речи (слэнг, идиомы, устойчивые выражения)

5) Рекомендуйте студентам завести дневник на английском. Это может быть личный дневник или же ответы на вопросы (здесь можно предложить им использовать пятибук – ежедневник, в котором 365 вопросов на каждый день в году и заполнять его нужно в течение пяти лет, чтобы отследить как менялись предпочтения, мышление за этот срок или, конечно, чтобы заметить прогресс во владении языком), просто полет мысли или описание всего, что происходит вокруг.

Обучение письму – процесс долгий и трудоемкий, но очень важный, особенно если дело касается учащихся с ограниченными возможностями здоровья, для которых письменное изъяснение может быть легче и интереснее, чем говорение на языке.

Литература

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. - М: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
2. Верещагина И.Н. Рогова Г.В. Языкова Н.В. Методика обучения английскому языку. Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: Просвещение, 2008 Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : в 2 ч. Ч. 2: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования/ Н.А.Горлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2013.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2004.
4. Набокова Л.А. Дисс. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия). – М., 2005.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед.вузов и учителей. – М: Просвещение, 2002

Learning to write for students with hearing disabilities

Khakimjanova Yu.I., Gafiatullina N.R.

Kazan National Research Technical University named after Tupolev
This article is devoted to teaching methods of writing in a foreign language. The purpose of the research is the study, definition and implementation in the educational process of methods, methods of teaching written language. Studied the basic and identified the most effective methods, techniques and means for owning written speech. These methods are especially relevant when teaching writing to people with disabilities.

Key words: foreign language, writing, HIA, text, grammar

References

1. Boskis R. M. Deaf and hearing-impaired children. - M: Publishing House of the APN of the RSFSR, 1963.
2. Vereshchagin I.N. Rogova G.V. Yazykova N.V. Methods of teaching English. A manual for teachers and students of pedagogical universities. - M.: Education, 2008 Gorlova N.A. Methods of teaching a foreign language: in 2 hours; Part 2: textbook. allowance for students. institutions of higher prof. Education / N.A. Gorlova. - M.: Publishing Center "Academy", 2013.
3. Winter I.A. Pedagogical psychology. Textbook for high schools. Ed. second, add., rev. and reslave. - M.: Logos Publishing Corporation, 2004.
4. Nabokova L.A. Diss. Correctional pedagogy (signopedopedics and typhlopedagogics, oligophrenopedagogics and speech therapy). - M., 2005.
5. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures: A manual for students of pedagogical universities and teachers. - M: Education, 2002

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом

Пустовойтова Ольга Васильевна

кандидат филологических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, olgapustovojtova@yandex.ru

Чунтонова Анастасия Алексеевна

студент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, chuntonova.1998@rambler.ru

Сунагатуллина Ирина Ириковна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, vosход@list.ru

Яковлева Лариса Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, laris_a_yakovleva_2012@mail.ru

Количество детей с различными расстройствами аутичного спектра с каждым годом увеличивается. По статистическим данным за 2018 год, опубликованным Министерством здравоохранения Российской Федерации, аутизм диагностировали у 31 тыс. детей [4]. В статье рассматриваются рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей с расстройством аутичного спектра, направления работы с родителями детей с РАС, важность сотрудничества семьи ребенка и педагогов.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с синдромом аутизма, родители, коррекция, консультирование, рекомендации.

На сегодняшний день в мире, ввиду ряда причин, прослеживается тенденция к увеличению числа детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особо явно заметен рост детей с аутичным расстройством: сегодня на планете аутизмом страдает примерно каждый сотый ребенок, и, по данным ВОЗ, это число неумолимо растет. По прогнозам через десятилетие этот диагноз может быть поставлен каждому второму. Поэтому данная проблема является предметом исследования исследователей различных областей науки (педагогике, психологии, дефектологии, логопедии и других).

Исследование проблемы аутизма у детей представлены в трудах таких авторов, как Чигинцева Е.Г., Исаева Е.В., которые выделяют общие черты проявлений аутизма [11]. Логопед С.М. Томилина в качестве эффективных способов работы с детьми с расстройствами аутичного спектра предлагает использование логоритмики [10], другие авторы рекомендуют методы сенсорной интеграции [9]. Исследователь Т.Н. Новикова-Иванцова в своих научных работах особое внимание уделяет формированию слоговой структуры слова с системной патологией речи [6]. Таким образом, в настоящее время можно найти большое количество технологий и приемов работы с детьми с данным видом нарушения развития.

В нашем исследовании особое внимание уделяется эффективным методам взаимодействия педагога и родителей с детьми с аутичным расстройством.

Аутизм – это расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга, оно характеризуется выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Похожее состояние, при которых присутствуют более мягкие признаки и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра. Следует отметить, что детей с «классическим аутизмом» немного, и на практике достаточно часто приходится иметь дело с дошкольниками, которым свойственны лишь отдельные аутистические черты (дети с РАС). Среди них можно выделить такие, как: отсутствие навыков и умений общения и взаимодействия с окружающими людьми и миром в целом, нарушение речи и возникновение вследствие этого проблем в коммуникации, специфичность поведения и эмоционального состояния ребенка, трудности в становлении навыков самообслуживания. И, как правило, педагоги дошкольных образовательных организаций одни из первых, кто встречается с такими детьми.

Педагогу в этом случае очень важно выстроить тактику взаимодействия с ребенком с аутичным расстройством, чтобы он и все остальными дети не испытывали чувство дискомфорта при взаимодействии, а, наоборот, приобретали активный социальный опыт. В настоящее время педагоги используют различные методы и приемы работы с детьми с расстройствами аутичного спектра, но в этой ситуации необходимо установить и эффективное взаимодействие с родителями [8].

Опираясь на исследования авторов по данной проблеме [7, 2, 5, 1, 3], мы разработали рекомендации для педагога, работающего с детьми с подобным видом расстройства. К рекомендациям можно отнести следующие:

1. Необходимо составить индивидуальную программу развития дошкольника, ведь даже адаптация к детскому саду у аутичного ребенка происходит иначе. Первое время помогайте ребенку понять смысл происходящего в группе, постоянно комментируйте все намечаемые действия. С ребенком ведите персональную работу, результаты которой регулярно отслеживайте. На основании оценки динамики принимайте решение о продолжении работы по имеющемуся плану, либо о его корректировании, смене.

2. Разработать предсказуемый график пребывания ребенка в дошкольной образовательной организации. Многие дети-аутисты преуспевают, когда изо дня в день в одно и то же время повторяются режимные действия, поэтому было бы очень полезно дать им знать, чего ждать. Можно повесить на стену большие и заметные часы, приклеить на них изображения, которые будут отображать дневные занятия и время, когда ими будут заниматься. Обращаться к этим часам, указывая на время, когда какой деятельностью будете заниматься.

3. Необходимо принимать ребенка таким, какой он есть. Если воспитанник не выполняет просьб педагога, отказывается заниматься, не отвечает на вопросы, не играет с другими детьми, то это не значит, что он упрямый, вредный или избалованный ребенок. Просто в силу своих особенностей он не способен выполнить ваши требования.

4. Важным условием взаимодействия является выстраивание продуктивного диалога с ребенком, в котором нет места эмоциональной перенапряженности со стороны педагога. У детей, страдающих аутизмом, чувствительные уши. Крики только навредят. Например, то, что для вас будет шепотом, для ребенка с аутизмом будет звучать как обычный разговор.

5. Следует обязательно наблюдать за ребенком в свободной деятельности и в процессе его общения с родителями. В ходе наблюдения особое внимание необходимо обратить на такие моменты, как: насколько ребенок привязан к родителям; как он с ними взаимодействует; устанавливает ли зрительный контакт; сохранна ли мелкая, общая моторика; какие предметы, занятия, виды деятельности привлекают внимание ребенка; в каких ситуациях он испытывает дискомфорт (плачет, кричит, проявляет агрессию); насколько развито понимание речи, собственная речь и т.д. Все собранные данные помогут педагогу наладить контакт с дошкольником и правильно организовать его поведение.

6. Если педагогу необходимо провести занятие с группой детей, а аутичный ребенок мешает это делать, то ему можно предложить «любимое занятие» (собираание мозаики, конструктора «Лего», строителя и т.д.) или попросить помощника воспитателя позаниматься с ним в отдельном помещении (спальне, раздевалке).

7. Особенности развития дошкольника с РАС требуют от педагога повышенной внимательности особенно во время прогулки. Дети с РАС бывают двигательно расторможены, неусидчивы, импульсивны; они не способны понять и выполнить требования воспитателей поэтому им необходимо находиться на территории своего группового участка. Такие дети могут уйти или убежать даже за пределы детского сада.

8. Особую трудность представляет процесс организации питания, так как аутичный ребенок, как правило, имеет стойкий аппетит и крайне избирателен в еде, поэтому стоит побеседовать с родителями о том, как лучше

организовать питание их ребенка, чтобы оно было сбалансированным и полезным, а самое главное пробуждало аппетит.

9. Эмоциональное состояние ребенка оказывается очень нестабильным на протяжении всего времени пребывания в дошкольной образовательной организации. Беспричинный смех, вызванный пребыванием в своем мире фантазий, часто сменяется приступами истерики и, как показывает практика традиционные формы стабилизации состояния не всегда являются действенными. В этом случае переключить и успокоить ребенка можно с помощью надутого мыльного пузыря, или включенного фонарика, или мелодии детской песни.

10. Стоит помогать ребенку осваивать навык самостоятельного одевания и раздевания. Большинство детей с РАС не способны овладеть этим навыком без специального обучения. Это связано либо с нарушениями в моторном развитии ребенка, либо непониманием последовательности действий. Поэтому целесообразно в раздевалке группы разместить схему одевания на прогулку в виде картинок с предметами одежды последовательно одеваемых детьми.

11. В задачу педагога входит помощь аутичному ребенку в установлении контактов с другими детьми в группе: следует вовлекать его в общие игры, стараться предотвращать негативное поведение. Нужно не только пресекать недопустимые поведенческие проявления, но и доброжелательно объяснять ребенку более приемлемые способы взаимодействия со сверстниками. Формирование новых навыков и устранение нежелательных форм поведения – это основная задача при работе с детьми с РАС.

12. Регулярно проводить работу с родителями осознанного ребенка. Это очень важная часть комплексного подхода работы с детьми, страдающими аутизмом.

Особое место в системе сопровождения детей-аутистов занимает консультирование родителей, направленное на формирование устойчивых взаимоотношений между детьми и их родителями.

Основные моменты в консультировании родителей детей с РАС:

1. Оказание поддержки. Очень важно, чтобы родители смогли почувствовать, что их готовы выслушать и понять, оказать поддержку в желании помочь своему ребенку. Поэтому уже на первой встрече желательно сказать родителям: «Хорошо, что Вы пришли, чтобы таким образом что-то сделать для Вашего ребенка»; «Я понимаю Ваше беспокойство по поводу Вашего ребенка». Возможность поговорить о своих переживаниях при отсутствии негативной критики дает возможность почувствовать облегчение, и это ведет к снижению напряжения в контакте с ребенком. Нужно помнить, что многое из поведения родителей, что вызывает раздражение и недоумение у специалистов, является продуктом работы внутренних защит от тревоги, связанной с данной ситуацией. Уважение и принятие личности родителя, позволяет создать ситуацию доверия и безопасности. Необходимо хвалить родителей и поддерживать то, что они делают хорошо. Повышение самооценки родителей позволяет сформироваться видению новых альтернатив в отношении к ребенку, отойти от привычных способов взаимодействия и застревании на какой-то одной позиции.

2. В настоящее время получить информацию об аутизме кажется достаточно легко и просто, стоит лишь посетить сайты, где опубликованы статьи о данном виде расстройства развития ребенка. Однако это не так. Информация, которая представлена в данных источниках очень часто пугает родителей, а отдельные термины просто выстроивают взаимодействие с родителями таким образом,

чтобы они могли ему доверять и обращаться за разъяснениями именно к нему, а не к онлайн-консультантам в интернете. Специалисту (педагогу, психологу, дефектологу или логопеду) необходимо беседовать с родителями ребенка о всех тревожных моментах, чтобы предупредить нежелательные последствия. Обучение родителей техникам присоединения, отзеркаливания, совместным играм и пр. в форме тренинга при поддержке педагога способствуют хорошей положительной динамике. Перенос этого опыта в домашнюю среду позволяет всей семье включиться в «работу» с ребенком.

Во время общения с родителями особенных детей нужно заострять внимание на педагогической этике:

1. Всегда называть ребенка по имени, членов семьи по имени и отчеству.

2. Концентрироваться на достижениях, а не на неудачах ребенка.

3. Использовать выражения «особенный ребенок», «нетипичное развитие».

4. Употреблять выражение «пока не...», вместо констатации факта неудачи. Например: «У Миши пока не получается следовать нашему режиму дня...».

В настоящее время разработаны разные технологии работы с аутичными детьми. Ученые предлагают не ограничиваться одной техникой работы, использовать разные стратегии обучения, воспитания и развития в зависимости от вариации аутизма и индивидуальности ребенка. Использование предложенных в статье рекомендаций на развитие вербальной и невербальной коммуникации, абстрагирования мышления и воображения будут способствовать коррекции поведения детей с данной патологией и достижению позитивного мироощущения ребенка.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение детей с РАС имеет много особенностей. Но благодаря комплексному подходу и отдельному вниманию к работе с семьей аутичного ребенка, можно добиться положительных результатов. И даже если нельзя полностью «вылечить аутизм», то улучшить поведение, развить речь, социально адаптировать ребенка не только можно, но и нужно.

Литература

1. Башина, В.М. Аутизм в детском возрасте / В.М. Башина. М.: Экзамен, 2007. 67 с

2. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов – дефектологов. /Пер. с англ./ К. Гилберт, Т. Питерс. М., 2005. 103 с.

3. Лютова, Е.К. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Молина. М.: Лотос, 2009. 120 с.

4. Минздрав: в 2018 году аутизм диагностировали у более 31 тыс. детей [Электронный ресурс] URL:<https://tass.ru/obschestvo/6287169>

5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи/ О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М., 1997. 86 с.

6. Новикова-Иванцова Т.Н. От слова к фразе. Книга 1. М., 2006.

7. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. М., 2003.

8. Сунагатуллина И.И. О.В. Пустовойтова, Л.А. Яковлева Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов // Современное педагогическое образование. 2019. №8. 119-123 С.

9. Сунагатуллина И.И., Каримулина Э.И. Сенсорная интеграция детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С. 212-215.

10. Томилина С.М. Логопед-мастер [Электронный ресурс]

URL:<https://www.logopedmaster.ru/taxonomy/term/105>

11. Чигинцева Е.Г., Сунагатуллина И.И., Исаева Е.В., Аболмасова Л.С. Комплексный подход в преодолении нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 3. С. 28-51.

Features of psychological and pedagogical support children with autism

Pustovoitova O.V., Chuntanova A.A., Sunagatullina I.I., Yakovleva L.A.

Nosov Magnitogorsk State Technical University

The number of children with various autism spectrum disorders is increasing every year. According to statistics for 2018 published by the Ministry of Health of the Russian Federation, autism was diagnosed in 31 thousand children [4]. The article discusses recommendations on the psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorder, directions of work with parents of children with ASD, the importance of cooperation between the child's family and teachers.

Key words: psychological and pedagogical support, children with autism syndrome, parents, correction, counseling, recommendations.

References

1. Bashin, V.M. Autism in childhood / V.M. Bashin. M.: Exam, 2007. 67 s

2. Gilbert, K. Autism. Medical and pedagogical impact: a book for educators - defectologists. / Per. with English / K. Gilbert, T. Peters. M., 2005. 103 p.

3. Lyutova, E.K. Crib for adults. Psychocorrectional work with hyperactive, aggressive, anxious and autistic children / E.K. Lyutova, G.B. Monina. M.: Lotos, 2009. 120 s.

4. Ministry of Health: in 2018, more than 31 thousand children were diagnosed with autism [Electronic resource] URL: <https://tass.ru/obschestvo/6287169>

5. Nikolskaya, O.S. Autistic baby. Ways of help / OS Nikolskaya, E.R. Baenskaya, M.M. Libling. M., 1997. 86 p.

6. Novikova-Ivantsova T.N. From word to phrase. Book 1. M., 2006.

7. Peters T. Autism: from theoretical understanding to pedagogical impact. M., 2003.

8. Sunagatullina I.I. O.V. Pustovoitova, L.A. Yakovleva The problem of the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders using game techniques // Modern pedagogical education. 2019. №8. 119-123 S.

9. Sunagatullina I.I., Karimulina E.I. Sensory integration of children with autism spectrum disorders // Actual problems of modern science, technology and education: materials 75 int. scientific-practical conf. / ed. V.M.Kolokoltseva. Magnitogorsk: Publishing house Magnitogorsk. state those. University of them. G.I. Nosova, 2017. V.2. S. 212-215.

10. Tomilina S.M. Speech therapist-master [Electronic resource] URL: <https://www.logopedmaster.ru/taxonomy/term/105>

11. Chigintseva E.G., Sunagatullina I.I., Isaeva E.V., Abolmasova L.S. An integrated approach to overcoming speech disorders in children with autism spectrum disorders // Modern research on social problems (electronic scientific journal). 2018. Vol. 9. No. 3. P. 28-51.

Особенности музыкального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств

Ткачева Анна Николаевна

к. п. н., доцент Белгородского государственного института искусств и культуры, anna-tkachyova@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы музыкального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств. Среди наиболее актуальных отмечаются недостаточный уровень знаний среди педагогов музыкальных школ и школ искусств об особенностях развития и обучения таких детей. Кроме того, значительным пробелом в современном музыкальном образовании является отсутствие соответствующих методов и методик музыкального обучения, адекватных запросам обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В статье приводятся наиболее распространенные дефекты, при которых возможно обучение в детской музыкальной школе, раскрываются трудности, с которыми приходится сталкиваться при обучении детей с задержкой психического развития, а также даются рекомендации по их обучению.

По мнению автора, в музыкальном обучении в детских школах искусств уместно использование принципов, широко применяющихся в коррекционной педагогике - таких как принцип минимизации, принцип доступности, принцип цикличности, принцип интенсификации и принцип комплексности. Все названные принципы при условии их адаптации к музыкальной педагогике, могут с успехом использоваться в учебном процессе детской школы искусств.

Ключевые слова: музыкальное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционные методы.

В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья имеют значительно более широкие образовательные возможности, чем десять или пятнадцать лет назад. Инклюзивное обучение, активно развивающееся в последние годы, затронуло все уровни образования – начальное, среднее и высшее. Не осталось в стороне и дополнительное образование.

Всё больше детей, имеющих проблемы со здоровьем, поступают в детские музыкальные школы и школы искусств, и с каждым годом число таких детей растет. Согласно данным, приведенным по состоянию на 2017 год «количество учащихся, которые не в состоянии освоить образовательные программы начальной школы, составляет около 20-30% обучающихся, а около 70-80% из них нуждаются в специальных формах и методах обучения» (7, с. 4). Это достаточно высокие цифры.

Как показывает практика, педагоги музыкальных школ зачастую не готовы к работе с такими детьми. Причиной оказывается отсутствие специального дефектологического образования, низкая осведомленность об особенностях развития и обучения детей с ОВЗ и психологическая неготовность воспринять такого ребенка. Кроме того, не во всех школах искусств имеются юридически закреплённые внутренние правила приёма и проведения занятий с детьми с ОВЗ. Данное обстоятельство вносит ещё большее недопонимание в определении педагогом целей и задач обучения таких детей.

В последнее время в научной литературе стало появляться всё больше исследований, посвященных проблемам организации музыкального обучения и его роли в развитии детей с ОВЗ. Достаточно большое количество исследований посвящено музыкальному воспитанию детей, имеющих особые образовательные потребности в дошкольном возрасте, а также детей-инвалидов, находящихся на воспитании в домах ребенка и специализированных интернатах. Среди авторов необходимо назвать Т.С. Овчинникову, Ю.Д. Ульгузуеву, Т.Н. Винтаеву, Е. Котышеву, З.А. Сироткину и некоторых других, познакомивших читателей со своими практическими наработками в этой области. Однако, исследований, касающихся проблем музыкального обучения детей с ОВЗ в музыкальной школе, нам обнаружить не удалось.

Необходимо отметить, что к категории детей с ограниченными возможностями здоровья могут относиться дети, имеющие как значительные нарушения в развитии, так и легкой степени тяжести. Практика показывает, что далеко не все нарушения могут определяться, что называется, невооруженным взглядом. Ряд таких нарушений может выявить только медико-психолого-педагогическая комиссия. К ним можно отнести некоторые формы эпилепсии и детского церебрального паралича, сопровождающиеся задержкой психического и речевого развития (ЗПР), а также синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ). Не все родители желают называть нарушения и диагнозы своих детей, и предпочитают по-

ступать в музыкальную школу на общих основаниях, особенно, если эти нарушения носят легкий или средней степени выраженности характер, и не сразу заметны.

Медицинская справка, подтверждающая для ребенка статус лица с ограниченными возможностями здоровья, предоставляется по желанию родителей. Поэтому часто музыкальные школы сталкиваются с проблемой выявления таких детей и их последующего обучения.

Нередки случаи, в которых причиной неуспеваемости детей, успешно прошедших вступительные испытания и показавших достаточные музыкальные способности, является не соответствующая возрасту сформированность интеллектуальных функций, особенно проходящих через зрительный и слуховой анализатор. Как следствие – затрудненное распознавание и запоминание нотных символов, невозможность соотнести звучание собственного голоса и музыкального инструмента, дефицит внимания и многое другое.

Для полноценного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств, необходима адаптация существующих программ к их образовательным потребностям. Винаева Т.Н. объясняет причины, по которым необходимо написание адаптированной образовательной программы: «Приоритетными направлениями образовательной организации, осуществляющей обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, является обеспечение полноценного, целостного развития детей» (3, с. 96).

В научной и методической литературе многократно говорилось о значении музыкальных занятий для коррекции и социализации детей с ОВЗ. В.П. Анисимов впервые в отечественной музыкальной литературе высказал мысль о том, что музыкальные занятия необходимо рассматривать не как самоцель, а как средство для развития отстающих психических функций. «Очевидно, – пишет он, – что музыкальная деятельность несет в себе не только богатейшие возможности способностей восприятия, но и может выполнять функции психотренинга таких психических свойств, как эмоциональная устойчивость, организованность, управляемость и лабильность, гибкость и отзывчивость» (2, с. 4). Он также предложил методы психодиагностики, позволяющие определить направление и структуру компенсирующих и профилактических программ образования для детей с нарушениями психоэмоциональной сферы.

Действительно, музыкальные занятия, при грамотной их организации, могут оказать существенную помощь в нормализации отстающих психических функций, таких как пространственная ориентация, скорость реакции, умение сравнивать и делать выводы, контролировать свое поведение и руководить собственными движениями. В процессе обучения игре на музыкальном инструменте налаживается координация движений, развивается мелкая и крупная моторика, влияющая на общее развитие психики и формирование речевых функций, развивается память и эмоциональность. Музыцируя, дети раскрепощаются, охотнее и непринужденнее взаимодействуют не только с педагогом, но и со сверстниками. Происходит общее интеллектуальное, музыкальное и психическое развитие.

Анализируя общее развитие музыкальной коррекции как направления в музыкальном образовании, необходимо отметить, что до сих пор не разработаны методы обучения игре на музыкальных инструментах детей, имеющих небольшие отклонения в развитии. Неуточненными остаются способы организации занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инструментальных классах детских школ искусств и музыкальных школ.

Музыкальное обучение детей с задержкой психического и речевого развития, имеет ряд существенных отличий от обучения их нормотипичных сверстников. Отличие состоит, прежде всего, в целях и задачах обучения. В работе с «особыми» детьми нужно, прежде всего, ставить целью коррекцию их развития средствами музыкального искусства. Музыкальное обучение в данном случае будет возможно только в случае синтетического взаимодействия двух отраслей педагогики – музыкальной и коррекционной.

В соответствии с учетом психофизических возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья, должна планироваться учебная работа и прогнозироваться результат. Авторы учебного пособия по коррекционной педагогике С.Ю. Нарциссова и А.И. Киселева пишут, что коррекционно-педагогические цели должны отвечать следующим требованиям: «они должны формулироваться в позитивной форме и вызывать у ребенка желание их достигнуть; быть реалистичны и соотноситься с продолжительностью работы; учитывать индивидуальные и психологические возможности ребенка» (7, с. 10).

Справедливо отмечают авторы цитируемого выше учебного пособия о продолжительности времени, отводимого на работу с детьми, испытывающими трудности в обучении. Для каждого ребенка этот вопрос решается индивидуально. Главным критерием здесь должно быть состояние обучающегося, оптимально возможная для него длительность поддержания активного внимания и восприимчивости.

Так, на индивидуальных занятиях с такими учащимися должна учитываться их неусидчивость, дефицит внимания и, часто, растороженность движений. Следовательно, педагогу, необходимо как можно чаще менять виды деятельности на уроке, активно привлекать внимание детей яркими образными характеристиками и сравнениями, использовать видео- и фотоматериал, разнообразить ход урока, включая в него просмотр художественных произведений выдающихся живописцев и т.д.

Особенно полезно для детей с задержкой психического и речевого развития групповые занятия в хоре, способствующие устранению дефектов речи и произношения, укрепляющие психику ребенка и помогающие ему в социальной адаптации. Однако занятия в слишком большом хоровом коллективе не дадут серьезных результатов, поскольку в этом случае дети с ОВЗ не получают достаточного внимания со стороны педагога. Часто, когда педагог-хоровик увлеченно работает с другими детьми, «особенные» дети остаются без руководства со стороны педагога, что влечет за собой негативное поведение с их стороны, и, как результат, «расхолаживание» всего хора. Поэтому здесь следует рекомендовать хоровые занятия малыми группами, где педагог сможет полноценно уделить время каждому учащемуся.

Инструментальное обучение детей с задержкой психического и речевого развития требует особого подхода. Часто бывает трудно привлечь и удержать на длительное время внимание таких детей. Дефицит внимания – основа задержки их развития. Растороженность нервной системы, преобладание процессов возбуждения над торможением мешают им в освоении информации. Поэтому в работе педагога здесь самое главное – заинтересовать ребенка, увлечь его, ввести в таинственный и чарующий мир музыки.

Особое внимание, на наш взгляд, необходимо уделять выбору репертуара, подбор должен осуществляться тщательно и продуманно. Желательно давать короткие произведения с яркой, запоминающейся мелодией в допустимом изложении. Важно грамотно и последовательно выстроить пьесы по степени сложности, не перегружая учащегося обилием нотных знаков в тексте. На наш

взгляд, лучше дать учащемуся пьесу короткую и несложную, быстро и легко запоминающуюся. Желательно, чтобы учащийся в процессе изучения пьес получал удовольствие от музицирования и радость от выполненной работы. Как показала практика, при неудачном выборе репертуара учащиеся быстро теряют интерес к занятиям музыкой и выбывают из числа учеников школы искусств.

При обучении детей с задержкой психического и речевого развития педагогу важно помнить, что целью музыкального обучения для них является совершенствование мышления, повышение скорости психомоторных реакций, воспитание эстетических эмоций и чувств. Дети, обучаясь игре на музыкальных инструментах, постоянно преодолевают себя и свои возможности, стараясь выполнить трудные для себя задачи. Это надо учитывать педагогу, стараясь проявлять терпение и выдерживать спокойный тон занятий.

В занятиях музыкой все элементы работы с музыкальным текстом вызывают у детей с ОВЗ затруднения. Так как задержка в развитии психики сопровождается нарушениями в крупной и мелкой моторике, то ребенку приходится в процессе обучения игре на музыкальном инструменте налаживать координацию движений, отсюда часто наблюдающаяся неловкость в звукоизвлечении, неумение соизмерить силу звука и силу нажатия клавиши, «зжатость» игрового аппарата.

В занятиях с детьми с ОВЗ приходится дольше, чем с обычными детьми разучивать нотную грамоту, большее время уделять каждому элементу работы с нотным текстом - разбору текста, соединению двумя руками, выучиванию наизусть. Публичное выступление для таких детей также не всегда представляется возможным в силу разных причин, среди которых может быть общая психологическая неуверенность в своих силах, а также патологические состояния нервной системы, сопровождающиеся тиками, навязчивыми движениями, необоснованными внешними факторами - желанием встать или переключиться на другой объект, не доиграв до конца. Поэтому к таким учащимся не следует применять те же способы оценки, что и к обычным детям. Оценка уровня исполнения таких детей на музыкальном инструменте, на наш взгляд, должна складываться, в основном из оценки их музыкального развития за истекший период, нежели из какого-либо конкретного выступления.

При построении музыкальных занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в детской школе искусств необходимо учитывать их преимущественно коррекционную направленность. Перед педагогом на занятиях с «особыми» детьми встает и особая цель – помочь ребенку в коррекции имеющихся нарушений развития средствами музыкального искусства. Поэтому в обучении игре на музыкальном инструменте необходимо ставить преимущественно коррекционные задачи:

- обогатить эмотивный словарь, научить понимать эмоциональный строй изучаемой музыки, научить вербально выражать свои эмоции, подбирать эпитеты;
- развить метроритмическое чувство имеющимися в музыкальной педагогике средствами – повторение ритмического рисунка путем прохлопывания, простукивания и т.д.;
- развить творческое воображение и фантазию;
- отработать координационную точность и согласованность всех движений игрового аппарата, добиться максимально возможной гибкости и ловкости движений руки с учетом индивидуальных возможностей обучающегося;
- расширить общий и музыкальный кругозор детей с ОВЗ, обогатить их представления об окружающей действительности;

- развить слуховое внимание и выработать дифференцированное отношение к звукам;

- организовать обучение, направленное на развитие всех видов музыкального слуха – звуковысотного, динамического, ладового, тембрового и т.д.

Перечисленные выше задачи могут быть дополнены в зависимости от качества и степени выраженности нарушений развития у детей. Кроме того, могут использоваться общие принципы коррекционной педагогики, такие как принцип минимизации, принцип доступности, принцип цикличности, принцип интенсификации и принцип. Рассмотрим данные принципы более подробно.

Принцип минимизации – это методический принцип обучения, предполагающий отбор минимума языкового, речевого, социокультурного материала (1, с. 256). Предполагает отбор минимума содержания и форм в подборе и освоении музыкального материала. Этот принцип обусловлен ограниченностью мнемонических функций головного мозга и дефицитом внимания. Сжатый, концентрированный, изложенный в доступной форме и преподаваемый дозированно материал в короткие отрезки времени будет лучше восприниматься и усваиваться.

Принцип доступности основан на поэтапном построении образовательного процесса, а также применим к подбору музыкального материала и к отбору средств педагогической коммуникации. Язык педагога должен быть точен и лаконичен, близок к афористической форме.

Принцип цикличности – это принцип периодического повторения изучаемого на уроке материала. Он чрезвычайно важен для закрепления пройденного материала, освоенных навыков и умений. Допустимо также многократное повторение нового правила на уроке или выученной звуковой последовательности для её запоминания и закрепления.

Принцип интенсификации направлен на ускорение темпов освоения учебного материала, включает многократное чередование форм работы, включение элементов проблемного обучения через ряд вопросов, а также другие способы, направленные на усвоение и запоминание.

Принцип комплексности – это принцип, предполагающий всестороннее развитие личности обучающегося, комплексный подход.

Подводя итог, необходимо отметить, что инклюзивное музыкальное образование в настоящее время переживает непростой период и нуждается в пополнении багажа методов воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья средствами музыкального искусства, в новых методологических подходах. Педагоги, ощущая этот недостаток, вынуждены прибегать к поискам нестандартных решений, новых средств музыкально-педагогического взаимодействия. Хочется выразить надежду, что в ближайшее время интуитивные подходы в музыкальном образовании сменятся обоснованными, хорошо выверенными методами обучения и воспитания, основанными на интеграции коррекционной и музыкальной педагогики.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий // Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
3. Винаева Т.Н. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – №4 (9) – С. 95-101.

4. Возняк, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья : современные подходы, проблемы и перспективы развития / И. В. Возняк // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4 (111), Ч. 1. – С. 109-113.

5. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

6. Малофеев Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – №190. – С. 8-15.

7. Нарциссова С.Ю., Киселева А.И. Коррекционная педагогика: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова, А.И. Киселева. – М.: Академия МНЭПУ. – 2018. – 192 с.

8. Сироткина З.А. Русский фольклор в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с задержкой психического развития: дисс. кандидата пед. наук: 13.00.03 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия). – М., 2014. – 263 с.

Peculiarities of musical education for children with disabilities of health in children's school of arts

Tkacheva A.N.

Belgorod State Institute of Arts and Culture

The article discusses the problems of music education for children with disabilities in the children's art school. Among the most relevant are the lack of regulatory support in many schools, according to which children with disabilities should be educated, as well as a low level of knowledge among teachers of music schools and art schools about the peculiarities of the development and education of such children. In addition, a significant gap in modern music education is the lack of appropriate methods and techniques of music education, adequate to the needs of students with special educational needs.

The article describes the most common defects and learning difficulties characteristic of children with mental retardation and gives recommendations for organizing their education. According to the author, the use of principles that are widely used in corrective pedagogy, such as the principle of minimization, the principle of accessibility, the principle of cyclicity, the principle of intensification, and the principle of complexity, is appropriate in music education in children's art schools. All these principles, subject to their adaptation to musical pedagogy, can be successfully used in the educational process of the children's art school.

Keywords. Music education, children with disabilities, corrective methods.

References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts // E.G. Azimov, A.N. Schukin. – M.: IKAR Publishing House, 2009. – 448 p.
2. Anisimov V.P. Diagnostics of musical abilities of children: textbook for students of higher educational institutions. – M.: Humanitarian Center VLADOS, 2004. – 128 p.
3. Vintaeva T.N. Design and implementation of individual educational programs for children with disabilities // Volga Pedagogical Bulletin. – 2015. – No. 4 (9). – P. 95-101.
4. Wozniak I. V. Education of children with disabilities: modern approaches, problems and development prospects / I. V. Wozniak // Kazan Pedagogical Journal. – 2015. – No. 4 (111), Part 1. – P. 109-113.
5. Goneev A.D. Fundamentals of correctional pedagogy: Textbook. allowance for students. higher ped textbook. institutions / A.D. Goneev, N.I. Lifintseva, N.V. Yalpaeva. Ed. V.A. Slenin. – M.: Academy, 2002. – 272 p.
6. Malofeev N. N. From equal rights to equal opportunities, from a special school to inclusion // News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. – 2018. – No. 190. – P. 8-15.
7. Narcissova S.Yu., Kiseleva A.I. Correctional pedagogy: textbook / S.Yu. Narcissova, A.I. Kiseleva. – M.: Academy MNEPU. – 2018. – 192 p.
8. Sirotkina Z.A. Russian folklore in correctional development work with preschool children with mental retardation: Diss. candidate ped. Sciences: 13.00.03 - Correctional pedagogy (signopedopedics and typhlopedagogics, oligophrenopedagogics and speech therapies). – M., 2014. – 263 p.

ADASYN как метод решения проблемы несбалансированности данных при сентимент-анализе текстовой информации

Баймаханбетов Мухит Абилкасымович,
главный аналитик АО «Информационно-аналитический центр»
МОН РК, г. Нур-Султан, m.baimakhanbetov@gmail.com

Нурумов Кайдар Серикович,
магистр политологии, менеджер Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК, k.nurumov@gmail.com

Оспанова Улжан Абаевна,
магистр менеджмента, Проектный менеджер Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК, ulzhan.ospanova@iac.kz

Булдыбаев Тимур Керимбекович,
директор Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК, timur.buldybayev@iac.kz

Акоева Инесса Георгиевна,
главный аналитик Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК, inessa.akoyeva@iac.kz

В процессе распознавания тональности новостных текстов исследователи зачастую сталкиваются с проблемой несбалансированности корпусов текстов. Наблюдаемый перекос в разметке текстов может объясняться отражением объективной реальности, когда преобладание нейтральных публикаций обусловлено принципами журналистской этики. Преобладание же негативных текстов над позитивными можно объяснить их большей популярностью у читательской аудитории и способностью к вирусному распространению. Таким образом, для решения вопроса классификации текстов в несбалансированных корпусах, предлагается рассмотреть возможности применения метода ADASYN. В статье представлены экспериментальные результаты сравнения метрик производительности алгоритмов машинного обучения на несбалансированном текстовом корпусе с использованием предложенного метода генерации синтетических данных и без него. По результатам исследования приведены замечания и выводы авторов об особенностях применения метода и выдвинут ряд предложений для дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: ADASYN, несбалансированность данных, сентимент-анализ, машинное обучение

Введение

Растущая потребность в автоматическом анализе настроений в новостных текстах сопровождается растущим интересом к использованию обработки естественного языка (NLP) и машинного обучения для автоматического анализа популярного контента онлайн-новостей [1]. Существует множество метрик, предназначенных для оценки производительности машинного обучения, таких как confusion matrix, precision-recall, F1 score и другие, которые также являются эффективными метриками для понимания качества производительности машинного обучения. Однако многие исследователи очень часто встречаются с проблемой несбалансированностью данных. При работе с такими данными показатели точности не соответствуют классификации мелких классов из-за неравного распределения данных. Для решения проблемы существует множество широко используемых методов преодоления проблемы дисбаланса данных. При несбалансированности данных в корпусе, даже при достижении приемлемых результатов точности, результаты производительности алгоритмов машинного обучения очень низки. Такие противоречивые результаты часто имеют место, когда речь идет об использовании больших объемов разнотонной текстовой информации при исследовании социальных или медицинских явлений.

Ниже дано описание методов и использованные данные, а также полученные результаты попытки повысить производительность алгоритмов без потерь в точности классификации текстов. Наблюдаемый дисбаланс в распределении данных отражает объективную реальность в области электронных СМИ и журналистики. Преобладание публикаций с нейтральной тональностью обусловлено принципами журналистской этики, постулирующими непредвзятое отношение к предоставлению информации. В свою очередь, преобладание публикаций с негативной тональностью над позитивной можно объяснить их большей популярностью у читательской аудитории и способностью к вирусному распространению, как было доказано в исследовании Хансена и соавторов [2].

Несбалансированность корпусов новостных публикаций характерна не только для корпуса, собранного в ходе данного исследования, но и для аналогичных корпусов новостных текстов различного происхождения. К примеру, корпус новостных публикаций на русском языке, предоставляемый в открытом режиме доступа, был собран в ходе проекта Linis-crowd, реализованного Лабораторией Интернет-исследований Высшей школой экономики (Россия, Санкт-Петербург)¹. В данном корпусе соотношение позитивных, негативных и нейтральных публикаций составляет 9,8%, 38%, и 52,2% соответственно, что также указывает на его несбалансированность по признаку «тональность».

Схожая тенденция наблюдается в зарубежных корпусах новостных текстов доступных в открытой базе массивов данных на различных иностранных языках

Данная статья подготовлена в рамках реализации ПЦФ №BR05236839 Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан

¹ linis-crowd.org

kaggle.com². Однако необходимо учитывать, что несбалансированность корпуса новостных текстов характерна для необработанных корпусов. Как правило, для целей машинного обучения корпуса проходят предварительную чистку, в ходе которой часть текстов, способная стать причиной несбалансированности удаляется.

При работе с несбалансированными массивами данных, преобладание мажоритарных классов оказывает значительное влияние на результаты машинного обучения. При этом точность (ассигасу) машинного обучения становится ненадежной метрикой его результативности. Так, расчет точности машинного обучения на несбалансированных данных зачастую дает приемлемый и даже высокий уровень (от 80% и выше), но при этом другие метрики результативности машинного обучения, такие как матрица ошибок (confusion matrix) [3] повышенная точность (precision), полнота (recall) [4], и F-мера [5] (F1 score) демонстрируют противоположную картину. Неравномерное распределение данных приводит к неспособности алгоритмов распознавать и классифицировать миноритарные классы текстов.

Наука о данных выработала несколько стратегий для нивелирования эффекта, оказываемого несбалансированностью, на результаты машинного обучения. Основная стратегия заключается в изменении баланса классов. Наиболее широко применимым подходом для решения указанной проблемы, в силу своей практичности и эффективности, является применение различных стратегий балансирования выборки – сэмплинг (sampling), которые можно разделить на две группы: случайные и специальные. Сэмплинг используется для изменения распределения классов и называется восстановлением равновесия (rebalancing) с целью получения более сбалансированного обучающего множества [6].

Восстановление баланса классов может проходить тремя путями. В первом случае удаляют некоторое количество примеров мажоритарного класса андерсэмплинг (undersampling), во втором – увеличивают количество примеров миноритарного оверсэмплинг (oversampling) [7]. В первой ситуации случайным образом выбирается n записей миноритарного класса и их полностью копируют, во второй – удаляют k записей мажоритарного класса. Третий подход составление сбалансированных подмножеств из исходного массива данных, к которым относится бустинг (boosting) [8].

Среди множества методов и техник оверсэмплинга, одной из сравнительно новых групп методов является генерирование синтетических данных (synthetic data generation).

Генерирование синтетических данных является техникой схожей с бустингом, при которой машина искусственно генерирует данные на основе исходного массива. Среди методов генерирования синтетических данных можно отметить технику синтетического оверсэмплинга миноритарных классов SMOTE (Synthetic minority oversampling technique), введенную Н.В. Чаула и соавторами [9]. SMOTE предусматривает случайную интерполяцию пар ближайших соседей в миноритарном классе, что приводит к увеличению размера подмножества, составляющего миноритарный класс. Введение техники SMOTE стало импульсом для разработки новых техник, основанных на совершенствовании данного метода. К ним относятся такие методы как SMOTEBoost [10], Borderline-SMOTE [11], RWO-sampling [12], DataBoost-IM [13]. SMOTE также является предшественником метода ADASYN, разработанного Х. Хе и соавторами [14]. Отличие метода от исходной техники SMOTE состоит в том, что ADASYN генерирует данные адаптивным способом,

при котором количество генерируемых данных происходит на основе весов, определяемых в зависимости от распределения данных и уровня трудности обучения на миноритарных классах.

Методы и данные

В ходе формирования первичного корпуса новостных текстов экспертная разметка по признаку «тональность» показала несбалансированность корпуса. Так, корпус из 5211 новостных текстов из 5 источников: tengrinews.kz, samonitor.kz, azattyq.org, kz.expert, zakon.kz, отличающихся друг от друга по стилистике, уровню популярности, тематической направленности, был классифицирован по трем категориям тональности: «негативной», «нейтральной» и «позитивной». Данная разметка проводилась экспертами, получившими единую инструкцию по методологии разметки с указанием критериев отнесения статьи к одной из вышеуказанных категорий. Полученная в результате разметка корпуса по признаку «тональность» представлена в Таблице 1.

Таблица 1
Разметка корпуса по признаку «тональность»

Класс	Кол-во
Негативные	696
Нейтральные	4120
Позитивные	395
Итого:	5211

Как видно из таблицы 1, по признаку «тональность» мы имеем высокую степень несбалансированности данных. Миноритарный класс, включающий статьи с позитивной тональностью, составляет всего 7,58%. Несмотря на то, что класс негативных публикаций превышает количество позитивных публикаций, он все же относится к категории миноритарных и составляет лишь 13,36% корпуса. Несбалансированность корпуса является следствием большого количества публикаций, относящихся к мажоритарному классу «нейтральные», который составил 79,06% корпуса.

Причиной отказа от андерсэмплинга стал размер корпуса, который является достаточно небольшим для целей машинного обучения. Составление сбалансированных подмножеств в нашем случае не дало существенного улучшения точности и других метрик результативности машинного обучения. Исходя из этого, было принято решение использовать оверсэмплинг.

Из различных техник оверсэмплинга мы остановились на методе генерирования синтетических данных ADASYN. В случае малых корпусов использование ADASYN рекомендуется ввиду того, что он позволяет проводить машинное обучение без удаления основной части элементов выборки (модель становится более устойчивой к вероятности ошибки), вместо того, чтобы использовать генерирование синтетических данных для простого увеличения размерности выборки.

При использовании ADASYN генерирование синтетических данных происходит с применением следующей функции:

$$G = (|S_{maj}| - |S_{min}|) \times \beta \quad (1)$$

где $\beta \in [0,1]$ – параметр, используемый для определения необходимого уровня сбалансированности после процесса генерирования синтетических данных.

Затем, для каждого элемента $x_i \in S_{min}$ определяются K -ближайшие соседи на основе евклидова расстояния и рассчитывается вес Γ_i по формуле:

$$\Gamma_i = \frac{\Delta_i/K}{z}, i = 1, \dots, |S_{min}| \quad (2)$$

² kaggle.com

где Δ_i количество элементов в подмножестве K -ближайших элемента x_i который в свою очередь относится к S_{maj} , а Z является константой нормализации, при которой Γ_i является функцией распределения ($\sum \Gamma_i = 1$).

Далее, для определения количества синтетических элементов, которые необходимо сгенерировать для каждого $x_i \in S_{min}$ используется формула:

$$g_i = \Gamma_i \times G \quad (3)$$

И наконец, для каждого $x_i \in S_{min}$, генерируется g_i синтетических элементов в соответствии с формулой 1.

Ключевой идеей алгоритма ADASYN является использование плотности распределения Γ в качестве критерия для автоматического принятия решения о необходимом количестве для каждого элемента миноритарного подмножества путем адаптивного изменения весов различных элементов миноритарного подмножества, что в итоге компенсирует неравномерное распределение (несбалансированность) данных.

В ходе исследования на исходном корпусе были получены такие метрики результативности машинного обучения алгоритмами K -ближайших соседей (K -nearest neighbors. K -NN) и наивный Байес (Naïve Bayes, NB) как точность (accuracy), повышенная точность-полнота (precision-recall) и F -мера ($F1$ score). Затем мы сравнили данные метрики результативности машинного обучения до и после проведения ADASYN.

Полученные результаты

Результаты машинного обучения до процедуры ADASYN для алгоритмов K -NN и Naïve Bayes представлены ниже в Таблицах 2 и 3 соответственно.

Таблица 2
Метрики результативности машинного обучения с применением алгоритма K -NN до процедуры ADASYN

K-NN ML			
accuracy	78%		
precision (neg)=	43%	recall (neg)=	24%
precision (neut)=	81%	recall (neut)=	94%
precision (pos)=	25%	recall (pos)=	4%
precision (macro avg)=	50%	recall (macro avg)=	41%
F1 score	42%		

Таблица 3
Метрики результативности машинного обучения с применением алгоритма Naïve Bayes до процедуры ADASYN

NB ML			
accuracy	79%		
precision (neg)=	46%	recall (neg)=	33%
precision (neut)=	82%	recall (neut)=	94%
precision (pos)=	0%	recall (pos)=	0%
precision (macro avg)=	43%	recall (macro avg)=	42%
F1 score	42%		

Из таблиц выше видно значительное расхождение между метрикой точность и метриками повышенная точность-полнота и F -мера. При этом если точность машинного обучения составила почти 80% для обоих алгоритмов, то остальные метрики показывают, что машинное обучение результативно только при определении класса публикаций «нейтральные». Класс «позитивные» либо не распознается машиной вовсе, либо в очень редких случаях. В случаях с классом «негативные» машина правильно определяет 20-40% случаев.

Матрицы ошибок на тестовом подмножестве (30%) для алгоритмов K -NN и Naïve Bayes представлены ниже в Таблицах 4 и 5 соответственно.

Вышеприведенные таблицы подтверждают наблюдение о неспособности машины правильно определять миноритарные классы. По алгоритму Naïve Bayes машинное

обучение абсолютно не справилось с задачей определения публикаций, относящихся к классу «позитивные».

Таблица 4
Матрица ошибок с применением алгоритма K -NN до процедуры ADASYN

		Предсказанный класс		
		негативный	нейтральный	позитивный
Действительный класс	негативный	33	105	1
	нейтральный	40	777	8
	позитивный	3	73	3

Таблица 5
Матрица ошибок с применением алгоритма Naïve Bayes до процедуры ADASYN

		Предсказанный класс		
		негативный	нейтральный	позитивный
Действительный класс	негативный	38	55	6
	нейтральный	150	654	98
	позитивный	0	0	0

Далее была проведена процедура ADASYN, позволившая сбалансировать корпус. Характеристики корпуса после процедуры ADASYN представлены ниже в Таблице 6.

Таблица 6
Разметка корпуса по признаку «тональность» после ADASYN

Класс	Кол-во	%
Негативные	3333	33,24
Нейтральные	3295	32,86
Позитивные	3400	33,91
Итого:	10028	100

Затем были вычислены метрики результативности машинного обучения на корпусе, расширенном за счет процедуры ADASYN для алгоритмов K -NN и NB, представленные в Таблицах 7 и 8 соответственно.

Таблица 7
Метрики результативности машинного обучения с применением алгоритма K -NN после процедуры ADASYN

K-NN ML (ADASYN)			
accuracy	52%		
precision (neg)=	23%	recall (neg)=	31%
precision (neut)=	84%	recall (neut)=	65%
precision (pos)=	15%	recall (pos)=	22%
precision (macro avg)=	40%	recall (macro avg)=	48%
F1 score	39%		

Таблица 8
Метрики результативности машинного обучения с применением алгоритма Naïve Bayes после процедуры ADASYN

NB ML (ADASYN)			
accuracy	33%		
precision (neg)=	39%	recall (neg)=	50%
precision (neut)=	86%	recall (neut)=	24%
precision (pos)=	11%	recall (pos)=	87%
precision (macro avg)=	45%	recall (macro avg)=	34%
F1 score	34%		

До процедуры ADASYN наблюдалось ярко выраженное несоответствие между показателями точность и повышенная точность-полнота, F -мера, где разница между

точностью и F-мерой составила 36% и 37% для алгоритмов K-NN и NB соответственно. После процедуры ADASYN эта разница существенно сократилась, составив 13% и 1% для алгоритмов K-NN и NB соответственно.

Матрицы ошибок на тестовом подмножестве (30%) для алгоритмов K-NN и Naïve Bayes представлены ниже в Таблицах 9 и 10 соответственно.

Таблица 9
Матрица ошибок с применением алгоритма K-NN после процедуры ADASYN

		Предсказанный класс		
		негативный	нейтральный	позитивный
Действительный класс	негативный	67	52	20
	нейтральный	214	437	174
	позитивный	12	33	34

Таблица 10
Матрица ошибок с применением алгоритма Naïve Bayes после процедуры ADASYN

		Предсказанный класс		
		негативный	нейтральный	позитивный
Действительный класс	негативный	69	31	39
	нейтральный	100	202	523
	позитивный	7	3	69

Заключение

Вышеприведенные результаты подтверждают, что с проведением процедуры уравнивания классов ADASYN, алгоритм смог лучше определять миноритарные классы.

Необходимо отметить, что хотя после процедуры ADASYN наблюдается резкое снижение точности машинного обучения (ассигасу): на 26% и 46% для алгоритмов K-NN и NB соответственно, точность машинного обучения (ассигасу) после процедуры ADASYN гораздо более соответствует фактической результативности машинного обучения, чем до данной процедуры.

Таким образом, было получено экспериментальное подтверждение эффективности метода ADASYN для решения проблемы несбалансированности корпуса по признаку «тональность», хотя точность машинного обучения (ассигасу) осталась низкой после процедуры. Задача повышения точности машинного обучения при определении данного признака была решена в ходе дальнейшей работы над проектом за счет увеличения количества предикторов, учитываемых при анализе.

Литература

1. Korenčić D., Ristov S., Šnajder J. Document-based topic coherence measures for news media text // Expert Systems with Applications. 2018. (114). С. 357–373.
2. Hansen L.K. et al. Good Friends, Bad News - Affect and Virality in Twitter // Communications in Computer and Information Science Future Information Technology. 2011. С. 34–43.
3. Visa S., Ramsay B., Ralescu A. Knaap E. Confusion Matrix-based Feature Selection // CEUR Workshop Proceedings. 2011. (710). С. 120-127.
4. Prasath et al. Distance and Similarity Measures Effect on the Performance of K-Nearest Neighbor Classifier - A Review // arXiv.org [Электронный ресурс]. URL: <https://arxiv.org/abs/1708.04321> (Дата обращения: 05.12.2019).

5. Chomboon K. et al. An Empirical Study of Distance Metrics for k-Nearest Neighbor Algorithm // The Proceedings of the 2nd International Conference on Industrial Application Engineering 2015. 2015.

6. Weiss G.M., McCarthy K., Zabar B. Cost-Sensitive Learning vs. Sampling: Which is Best for Handling Unbalanced Classes with Unequal Error Costs? // Proceedings of the 2007 International Conference on Data Mining. CSREA Press, 2007. С. 35-41

7. McCarthy K., Zabar B., Weiss G.M. Does Cost-Sensitive Learning Beat Sampling for Classifying Rare Classes? // Proceedings of the First International Workshop on Utility-Based Data Mining (at KDD-05). ACM Press, 2005. – С. 69-75.

8. Nikulin V.N. On the Evaluation of the Homogeneous Ensembles with CV-passports. // PAKDD 2013, Springer LNCS 7867, J. Li et al. (Eds.). 2013. С. 109–120.

9. Chawla N.V. et al. SMOTE: Synthetic Minority Over-sampling Technique // Journal of Artificial Intelligence Research. 2002. (16). С. 321–357.

10. Chawla N.V. et al. SMOTEBoost: Improving Prediction of the Minority Class in Boosting // Knowledge Discovery in Databases: PKDD 2003 Lecture Notes in Computer Science. 2003. С. 107–119.

11. Han H., Wang W.-Y., Mao B.-H. Borderline-SMOTE: A New Over-Sampling Method in Imbalanced Data Sets Learning // Lecture Notes in Computer Science Advances in Intelligent Computing. 2005. С. 878–887.

12. Zhang H., Li M. RWO-Sampling: A random walk over-sampling approach to imbalanced data classification // Information Fusion. 2014. (20). С. 99–116.

13. Guo H., Viktor H.L. Learning from imbalanced data sets with boosting and data generation // ACM SIGKDD Explorations Newsletter. 2004. № 1 (6). С. 30.

14. He H., Garcia E. Learning from Imbalanced Data // IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering. 2009. № 9 (21). С. 1263–1284.

ADASYN as a method for solving the data imbalance in sentiment analysis of texts

Baimakhanbetov M.A., Nurumov K.S., Ospanova U.A., Buldybayev T.K., Akoyeva I.G.
JSC “Information-Analytical Center”

In the process of tonality detection of news researchers often encounter the problem of imbalance in the corpus of texts. The observed misalignment in the markup of texts can be explained by a reflection of objective reality when the predominance of neutral publications is caused by the principles of journalistic ethics. The predominance of negative texts over positive ones can be explained by their stronger preferences among readers and the ability to spread virally. Thus, to address the classification of texts in imbalanced corpora, it is proposed to consider the possibility of using the ADASYN method. The article presents the experimental results of comparing the performance metrics of machine learning algorithms on an unbalanced text corpus using the proposed method of generating synthetic data and without it. Based on the results of the study, the authors' comments and conclusions on the features of the application of the method are presented, and a number of proposals for further research in this area are put forward.

Keywords: ADASYN, data imbalance, sentiment-analysis, machine learning

References

1. Korenčić D., Ristov S., Šnajder J. Document-based topic coherence measures for news media text // Expert Systems with Applications. 2018. (114). С. 357–373.
2. Hansen L.K. et al. Good Friends, Bad News - Affect and Virality in Twitter // Communications in Computer and Information Science Future Information Technology. 2011. С. 34–43.
3. Visa S., Ramsay B., Ralescu A. Knaap E. Confusion Matrix-based Feature Selection // CEUR Workshop Proceedings. 2011. (710). С. 120-127.
4. Prasath et al. Distance and Similarity Measures Effect on the Performance of K-Nearest Neighbor Classifier - A Review //

- arXiv.org [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/abs/1708.04321> (Date of access: 05.12.2019).
5. Chomboon K. et al. An Empirical Study of Distance Metrics for k-Nearest Neighbor Algorithm // The Proceedings of the 2nd International Conference on Industrial Application Engineering 2015. 2015.
 6. Weiss G.M., McCarthy K., Zabar B. Cost-Sensitive Learning vs. Sampling: Which is Best for Handling Unbalanced Classes with Unequal Error Costs? // Proceedings of the 2007 International Conference on Data Mining. CSREA Press, 2007.S. 35-41
 7. McCarthy K., Zabar B., Weiss G.M. Does Cost-Sensitive Learning Beat Sampling for Classifying Rare Classes? // Proceedings of the First International Workshop on Utility-Based Data Mining (at KDD-05). ACM Press, 2005. -- S. 69-75.
 8. Nikulin V.N. On the Evaluation of the Homogeneous Ensembles with CV-passports. // PAKDD 2013, Springer LNCS 7867, J. Li et al. (Eds.). 2013. S. 109-120.
 9. Chawla N.V. et al. SMOTE: Synthetic Minority Over-sampling Technique // Journal of Artificial Intelligence Research. 2002. (16). C. 321–357.
 10. Chawla N.V. et al. SMOTEBoost: Improving Prediction of the Minority Class in Boosting // Knowledge Discovery in Databases: PKDD 2003 Lecture Notes in Computer Science. 2003. C. 107–119.
 11. Han H., Wang W.-Y., Mao B.-H. Borderline-SMOTE: A New Over-Sampling Method in Imbalanced Data Sets Learning // Lecture Notes in Computer Science Advances in Intelligent Computing. 2005. C. 878–887.
 12. Zhang H., Li M. RWO-Sampling: A random walk over-sampling approach to imbalanced data classification // Information Fusion. 2014. (20). C. 99–116.
 13. Guo H., Viktor H.L. Learning from imbalanced data sets with boosting and data generation // ACM SIGKDD Explorations Newsletter. 2004. No. 1 (6). C. 30.
 14. He H., Garcia E. Learning from Imbalanced Data // IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering. 2009. No. 9 (21). C. 1263–1284.

Фундаментальные исторически зафиксированные достижения научной биологии как контент ценностно ориентированного учебного знания

Богданов Николай Александрович

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучного образования и коммуникативных технологий, Института Биологии и химии Московского педагогического государственного университета, na.bogdanov@m.mpgu.edu

Перелович Наталья Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучного образования и коммуникативных технологий, Института Биологии и химии Московского педагогического государственного университета, nv.perelovich@mpgu.su

В статье представлена краткая историко-философская основа идеи включения ценностного компонента в структуру естественнонаучного знания. Рассматривается триада раскрытия ценностно ориентированного знания: а) знание, позволяющее решать практические проблемы жизни человека; б) знание, иллюстрирующее прогрессообразующий характер процесса его получения и результата, который при этом получается; в) знание как компонент культуры цивилизации. Синтезируя три компонента, авторы представляют ценностно ориентированное школьное биологическое знание как **отображённое процессом исторически зафиксированного его получения**. С этих позиций обсуждается включение в содержание школьной биологии идей биосферы в понимании В.И. Вернадского и логически и содержательно вытекающего из них целостного (физико-географо-биолого-химического) описания важных для жизни биосферных процессов.

Ключевые слова: ценностно нагруженное научное знание, методология научного познания, содержание образования, прогрессобразующая функция ценностного знания, исторический разворот процесса получения знания, идеи биосферы в понимании В.И. Вернадского.

Постановка проблемы. Подготовка учителя биологии включает наряду с дидактико-методическим компонентом компонент воспитательный, что, в частности, ориентирует разработчиков высшего педагогического образования на отражение в методическом блоке дисциплин ценностного контента биологического знания. Это заставляет обратиться к краткому философскому рассмотрению «аксиологических координат» научного знания. Одним из существенных различий классического и неклассического этапов развития математики и естествознания является позиционирование соотношения получаемого научными методами знания и его ценностного аспекта. Ценностный компонент активно ассимилируется с научным знанием, степень признанной в классике их отдельности существенно понижается. При этом в философско-методологической, предметно-научной (биологический блок) и методической подготовке учителя биологии получает повышенную значимость вопрос о корректности элиминации ценностного аспекта из системы научных фактов, гипотез, законов, их следствий, их подтверждаемости экспериментом. Наш главный тезис в этом пункте звучит так: студент как можно чётче должен осознать, что такая элиминация ценностей из научного знания, возможность познания объекта или феномена природы самого по себе (от ценностного пласта очищенного) учёным миром признаётся как *подход непродуктивный*. Вопросы, связанные с диалектикой соотношения «знание – ценность» обсуждались ещё в работах И. Канта, различавшего мир должного и сущего, в исследованиях М. Вебера, М. Шелера, Н. Гартмана и других мыслителей-философов прошлых лет. Мы полагаем важной мысль о том, что при всём различии обозначенных подходов разных учёных и философов их объединяет то, что все они *не стремились эти два концепта разделить*, -- а наоборот, всячески исследовали тенденции конвергенции аксиологии с методологией научного познания, внося в научное знание и научный поиск «аксиологическую размерность» [1].

Мы также полагаем важным то, что эволюция обсуждаемого соотношения (знание – ценность) затронула и саму философию науки. Если ещё в первой половине XX столетия методологи науки ценностный пласт непосредственно в эпистемологию и методологию познания не включали, помещая его на периферию, придавая статус рефлексивного осмысления науки, то во второй половине предшествующего столетия в методологии и философии науки произошёл парадигмальный сдвиг. «Ценностная размерность» [1] теперь стала имманентной принадлежностью методологии познания, её стали вписывать в глоссарий и проблемный контент научной методологии, описываемый терминами и клише, в этой области знания принятыми, проецировать непосредственно в методологическую принципиалистику, в описание инструментария

(операционального компонента) научного поиска и интерпретации его результатов. При этом явно доминирующей стала позиция, включающая ценности в науку как социокультурный феномен, формирующая в сознании научного и культурного сообщества социокультурный образ науки и её представителей, -- эта проблема, в частности, обсуждалась в работах таких известных философов науки как Т. Кун, П. Фейерабенд, И. Лакатос, К. Поппер, М. Полани [3; 4; 2; 10; 5].

При этом в только что упомянутых и более поздних философских работах выделяются три важных для освоения будущими учителями биологии фрагмента. Во-первых, методологи науки стали рассматривать интерпретацию и содержательную конкретизацию «ценностно нагруженного» знания как исторически эволюционирующей системы норм и регулятивов научного поиска. Это, в частности, позволило рассмотреть этот процесс в контексте перехода от неклассической к постнеклассической парадигме (последняя треть XX столетия). Во-вторых, сам процесс научного познания стал рассматриваться как «ценностно нагруженное» активное отражение в сознании отдельного учёного и научного социума в целом объектов и феноменов живой природы в мировоззренческой рамке. Более того, постепенно под ценностью знания стали понимать не только соответствие знания и процесса его получения нравственно-эстетическим канонам, а и соответствие/несоответствие мировоззренческим нормам и принципам. В-третьих, встал вопрос о том, как ценностно (мировоззренчески и нравственно-эстетически) «нагруженная» исследовательская активность субъекта познания, учёного-физика, химика, биолога может выполнять *конструктивные функции* в познании, как она может быть корректно вписана в исследовательскую инструменталистику. Это вопрос встал и перед философами науки, и перед представителями разных её отраслей: математики, физики, химии, биологии и других.

Обозначенная триада логически и содержательно выявляет методологическую конкретику вопросов, вставших перед научно-философским социумом: могут ли ценностные суждения быть каким-либо образом верифицированы; как они вписываются в контекст перехода от науки к практике; как решается проблема истинности ценностных выводов и суждений. В связи с этим студенты полноценно осознают, что в 70-е годы XX столетия в истории методологии и эпистемологии отобразился «продвинутой» по отношению к предшествующим результатам взгляд на проблему научных ценностей. Он включил в фокус рассмотрения диаду «когнитивно-ценностное», проявившую поиск способов корректного вписывания ценностного контента в структуру научного знания средствами, так или иначе известными и вырабатываемыми «внутри самого научного познания» [1]. Это ознаменовало переход от абстрактного изучения ценностей к выявлению конкретных способов, форм и специфики взаимодействия ценностного и когнитивного компонентов научного исследования, а также введение в научный обиход клише «шкала ценностей» -- проблема отобразилась в гораздо большей степени конкретики. Кантовское классическое этико-эстетическое понимание ценностей, конечно, не утратило своего значения для науки, однако, было существенно расширено, и сама методология научного познания расширила свои исследовательские горизонты, включившись в конкретное поисковое поле. Например, показателем такого включения может служить использование известным логиком А.А. Ивиным в контент методологии науки клише «логика норм и оценок» [9].

На наш взгляд, включение ценностей в контент научного знания означает, что предметное знание (научные факты, законы, теоретические построения, гипотезы, их

экспериментальное подтверждение) и знание операциональное, инструментальное (методы и стратегии научной деятельности, её общие и частные регулятивы, способы интерпретации результатов) обретают **значимость и ценность** для научного социума и общества в целом благодаря отображению посредством категорий: осознанность способа добывания, степень верифицированности результатов, вписываемость в существующую структуру знания в ракурсе её расширения, обогащения, перекомпоновки, а в ряде случаев и существенного пересмотра. В связи с этим Л.А. Микешина выдвигает тезис о том, что «*эпистемологическая значимость* знания представляется одновременно как его *научная ценность*» [10]. Такое видение фиксирует сегмент нашего дальнейшего рассмотрения проблемы с точки зрения отражения тезированных идей в процессе конструирования содержания общего среднего образования, участниками которого так или иначе станут студенты, которые в недалёком будущем соприкоснутся с общим средним образованием.

Ценностный компонент естественнонаучного знания, включаемого в содержание общего среднего образования и его сегментное раскрытие. Всем, что было представлено по проблеме ценностного компонента научного знания, контент научных ценностей не исчерпывается. Он неизбежно включает и ряд других компонентов, отражаемых тезисно следующими клише: а) ценность знания как понимание его *практической ориентированности* на решение актуальных задач практики и обыденной жизни; б) ценность знания как *феномена культуры* человеческой цивилизации; в) ценность знания как *прогрессообразующего* концепта, позволяющего человеку глубже проникнуть в тайны мироздания, земного и космического, высветить разумные перспективы научного поиска.

Эти три пункта предложенной компонентной расшифровки мы собираемся раскрыть в данной статье, объединив их таким тезисом: научное биологическое знание в исторически зафиксированных сюжетах его развития для **способ осознания учащимися его ценности** для науки и социума в целом. В связи с этим мы предлагаем как одно из методических решений идею включения в содержание школьного биологического образования историко-научной ретроспективы сюжетов возникновения, развития и становления фундаментальных идей биологии, оценки социумом их значения и вклада в науку и культуру учёных, причастных к поиску такого знания.

Одним из примеров соответствующего только что заявленной идее наполнения традиционного школьного содержания образования по биологии историко-научным материалом, является фрагмент, связанный с осознанием учащимися значимости фундаментальных достижений биологии XX столетия.

Немногие открытия по значимости могут сравниться с обнаружением антибиотиков. Целебные свойства плесени отмечались еще древними египтянами и индийцами, использовалась она и в русской народной медицине. В 1872 г. дерматолог Алексей Полотебнов в работе «Патологическое значение плесени» отмечал положительное действие плесени при лечении варикозных язв и предполагал ее успешное использование при заживлении операционных ран. В 1897 году Эрнест Дюшен подготовил диссертацию об антагонизме между плесенью и микробами, но его доклад не был оценен в Институте Пастера. В 1929 году Александр Флеминг открыл пенициллин. Но, не будучи химиком, он не мог очистить полученную субстанцию до состояния качественного активного вещества. Говард Флори и Борис Чейн разработали такие способы очистки, и довели технологию получения пеницилина до промышленного производства.

Советские ученые микробиологи под руководством З. В. Ермолевой в 1942 году получили отечественный препарат «пенициллин-крустозин ВИЭМ», который был эффективнее английского. Уже в 1944 году на Прибалтийском фронте З.В. Ермолева проводила испытания советского пенициллина. Результатом испытаний стало 100% выздоровление красноармейцев. «Ни одной отрезанной ноги» - с удовлетворением говорила Зинаида Виссарионовна.

Очевидно, что открытие антибиотиков дало начало новой эре в медицине. Их использование спасает сотни миллионов жизней от смертельно опасных инфекционных заболеваний. Предотвращает развитие инфекций после ранений или ожогов. Антибиотики совершили переворот в хирургии. Теперь возможны такие хирургические операции, которые ранее до эры антибиотиков были невыполнимы. Теперь прооперированный больной может выжить, не погибнув от бактериальной инфекции.

Раскрывая всю палитру научных достижений, мы одновременно попытаемся предложить такое содержательное представление, которое будет максимально приближено к тексту, способному быть адекватно и полноценно воспринятым и осознанным школьниками, учащимися выпускных классов, в которых биология является профильным предметом. Мы начнём раскрытие с того, что ученики должны осознать, что к началу 30-х гг. XX века в физике родилась и структурно оформилась наука о волновых свойствах микрочастиц, квантовая механика, а в биологии оказалось множество созвучных идей. Еще в середине XIX века благодаря экспериментальной работе Грегора Менделя появились первые доказательства существования дискретных факторов наследственности – генов. Переоткрытие законов Г. Менделя Хуго де Фризом, Карлом Корренсом и Эрихом фон Чермаком положило начало возникновению новой науки – генетики. Хромосомная теория наследственности Томаса Ханта Моргана экспериментально подтвердила гипотезы о том, что передача наследственной информации осуществляется хромосомами, в которых гены находятся в определенной и линейной последовательности. В 40-е годы XX века бактериологи под руководством О. Эвери доказали, что ДНК является молекулярным хранилищем наследственной (генетической) информации. Возникла молекулярная (по содержанию тождественная квантовой) биология, -- например, немецкий физик-теоретик М. Дельбрюк был награжден Нобелевской премией за работы, связанные с мутационными процессами у бактерий и бактериофагов. В 1944 году основатель квантовой механики физик Э. Шрёдингер в книге «Что такое жизнь?» представил миру компрессированное понимание основ генетики в связке с идеями квантовой механики – это послужило «триггером» к открытию природы гена. Посредством рентгеноструктурного анализа был сделан рывок в понимании структуры «живой» основы мироздания – в 1953 году Джеймс Дьюи Уотсон, Френсис Крик и Морис Уилкинс открыли структуру молекулы ДНК и сформулировали гипотезу ее самоудвоения (генетической репликации).

Важным компонентом историко-научного насыщения школьной биологии, с нашей точки зрения, является синтетическая картина окружающего мира, выведенная в XX столетии В.И. Вернадским. Речь идёт об учении о биосфере как одном из важнейших методологических обобщений в области естественных наук, приведения естественнонаучного поля к состоянию качественно иного, чем в предшествующие периоды *синтеза*. В теории Вернадского нашли достойное «включение» многие ранние естественнонаучные открытия: теория эволюции Дарвина, выводы Эйнштейна о единстве пространства, материи и времени, идеи, связывавшие периодический закон Д.И. Менделеева с биологической миграцией атомов

и многое другое [7]. Дополняя содержание, насыщающее школьную биологию историко-научным контентом, методическими выводами, мы считаем необходимым заострить внимание читателя на аккомпанировании историко-научной палитры важными для понимания школьником методологическими формами. Здесь к этому относится декларирование В.И. Вернадским высшей миссии науки: построению единой картины мира, соединяющей множество выводов различных естественных наук в продуктивную целостность. Сегодня стало ясно, что практические выводы многих областей знания (географии, биологии, физиологии, химии, астрономии и других) могут получить современное научно выверенное истолкование только в свете концепции Вернадского. Школьнику будет в контексте обсуждаемой нами идеи ценностно нагруженного знания интересен такой аспект: всё прошлое биосферы, по мнению Вернадского, подготовило «взрыв» научной мысли, позволивший дать человечеству структурно целостное (хотя и неоднородное) представление мироздания в единстве подходов к описанию неживой и живой природы. С точки зрения отображения в школьном курсе биологии ценностно значимого знания важны и оценки деятельности Вернадского его современниками, например, используя цитаты из книг М.М. Пришвина: «Я всегда чувствовал смутно, вне себя эту ритмику мирового дыхания, и потому научная книжка Вернадского «Биосфера» читалась мной теперь как в детстве авантюрный роман» [10].

Идея ценностной нагруженности научного знания на материале школьной биологии предполагает включение школьников в углублённое рассмотрение биосферы как продолжение знакомства с идеями В.И. Вернадского. Во-первых, школьник без труда понимает, что биосфера есть практически весь окружающий мир, геологическая оболочка, населённая и преобразованная миллионами видов живых организмов, открытая саморегулируемая система, обеспечиваемая космической энергией, наличием воды, протеканием низкотемпературных химических реакций, регулируемых ферментативно. Жизнедеятельность различных организмов обеспечивает биосферный круговорот и их функции весьма разнообразны: растения с помощью солнечной энергии создают органические вещества - строительный материал для всех живых существ, бактерии и некоторые виды грибов разлагают отмершие организмы, минерализуя, содержащуюся в них органику, тем самым подготавливая вещества для их повторного использования живыми организмами. Миллионы видов растений, животных, грибов, бактерий перемещают живое вещество в пространстве.

Включение в контент биологического знания обобщающих фрагментов о биосфере предполагает и сравнение живой и неживой природы: в неживой природе замкнутая (изолированная) система неизбежно приходит к равновесию, прекращающему все макропроцессы. Живые организмы призваны вывести из равновесия природу: благодаря непрерывному обмену веществом, энергией и информацией между живыми организмами и средой их окружающей различные фрагменты среды отличаются друг от друга по физико-химическому составу, и это отличие не устраняемо процессами диффузии. Живые организмы улавливают и «консервируют» в виде внутренней энергии электромагнитное поле, живое вещество консервирует элементы из разбавленных растворов. Живое вещество постоянно нарушает равновесие и везде, где только существует жизнь, это вещество упорно отвоёвывает у окружающей среды новое пространство для жизни. Первопроходцами завоевания такого пространства являлись прокариоты (бактерии), подготавливающие почву и пространство для более развитых форм, которые в свою очередь способствуют миграции атомов в

биосфере, ускорению обмена веществ. Появление скелетных форм водных беспозвоночных усиливает миграцию кальция, а скелетные позвоночные инициируют миграцию атомов фосфора. Резко увеличивают скорость химических реакций в живом веществе ферменты, и чем интенсивнее реакции в живом организме, тем интенсивнее миграция атомов различных элементов в биосфере, тем интенсивнее усваивается земной средой космическая энергия.

Школьникам будет интересен факт эволюции биосферы в направлении увеличения коэффициента полезного действия, -- он отражает степень «усвоения» космической энергии живым веществом Земли и превращения её в другие полезные для живого виды энергии, который существенно увеличился с появлением человека (миграция атомов при этом существенно возросла). Древний человек добывал около 20 элементов, а современный способен получать в свободном состоянии почти все химические элементы (за малым исключением), он научился разлагать устойчивые соединения, выделять из руд металлы, добывать уголь, синтезировать «неприродные» виды химических соединений.

Приведённый пример иллюстрирует такие педагогические аспекты аксиологической ориентации учебного материала как: а) знание *ценное* позволяет представить описание окружающего мира не строго ориентированное на одну узкую область знания, а на *междисциплинарное* описание, поскольку оно позволяет отобразить и понять полную картину происходящего; б) знание ценное осознаваемо школьником в проекции на то, как оно было исторически получено, какие ранние отдельные фрагменты на том или ином историческом этапе получили *синтетическое* описание, какие важные аспекты деятельности и жизни земной цивилизации оно стало на определённом этапе истории отображать.

Обсуждение и выводы. Содержание статьи позволяет тезировать тот пласт идеи ценностного отображения изучаемого школьниками научного знания, который в ней представлен. Включая учителей в аксиологическое пространство биологии, целесообразно акцентировать внимание на историческом материале, иллюстрирующем научное познание и его результат как важнейший компонент культуры цивилизации, как вектор её прогресса и способ движения к открытию тайн окружающего мира. Исторический материал, как нам удалось показать, включается в содержание образования не обособленно. Его целесообразно соединять с содержательно близким предлагаемой исторической панораме материалом методологического статуса, иллюстрирующим школьникам многие важные общенаучные закономерности возникновения и развития научного знания. К числу открытых нашим исследованием вопросов, требующих дальнейшего исследования, мы относим проблему формирования у школьников *ценностного отношения* к предлагаемому компоненту биологического знания, включающего мотивационный компонент, инициирование желания активно усваивать предлагаемое учителем и учебником содержание, включаться в его самостоятельное расширение и углубление.

Литература

1. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. –М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 439 с.

2. Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 384 с. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/307036-karl->

[popper-obektivnoe-znanie-evolyutsionny-podhod.html](https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/307036-karl-)

3. Кун Т. После «Структуры научных революций». М.: АСТ, 2014. 448 с. URL: https://libking.ru/books/sociology_book/630972-tomas-kun-struktury-nauchnyh-revolyucij.html

4. Лакатос И. Фальсификация и методология исследовательских программ // М.: Мир, (перевод с венгерского) 1970, -- 245 с.

5. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе. М.: АСТ, 2010. 378 с. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/347228-pol-feyerabend-nauka-v-svobodnom-obshchestve.html>

6. Важеевская Н.Е. Гносеологический компонент физического образования – М.: Прометей, 2002. – 187 с.

7. Ильченко В.Р. Перекрёстки физики, химии и биологии. –М.: Просвещение, 1986. – 173 с.

8. Ивин А.А. Современная логика. – Фрязино: «Век 2», 2009. – 384 с.

9. Микешина Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки. –М.: [повторить издательство из №1], 2010. – 575 с.

10. М.М.Пришвин «Дневники.1928-1929». М.: Русская книга, 2004. – 542 с.

Fundamental Historically Recorded Achievements in Biology as the Content of Value-Oriented Educational Knowledge

Bogdanov N.A., Perelovich N.V.

Moscow State Pedagogical University

The article presents a brief historical and philosophical basis for including a value component in the structure of natural science knowledge. The triad of value-oriented knowledge is considered: a) knowledge that allows solving practical problems of human life; b) knowledge illustrating the progress-forming nature of the process of obtaining knowledge as well as its final result; c) knowledge as a component of culture and civilization. Synthesizing these three components, the authors present value-oriented school knowledge of biology as **reflected by the process of its historical acquisition**. From this perspective, inclusion in school biology of V.I. Vernadsky's ideas of biosphere, logically leading to holistic description of key biospheric processes, is discussed.

Keywords: value-loaded scientific knowledge, methodology of scientific knowledge, content of education, progress-forming function of value knowledge, historical turning point of the process of obtaining knowledge, V.I. Vernadsky's ideas of biosphere.

References

1. Mikesheina L.A. Epistemology of values. –M.: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2007. – 439 p.

2. Popper K. Objective knowledge. The evolutionary approach. M.: Editorial URSS, 2002.338 s. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/307036-karl-popper-obektivnoe-znanie-evolyutsionny-podhod.html>

3. Kun T. After the "Structure of scientific revolutions." M.: AST, 2014.448 s. URL: https://libking.com/books/sociology_book/630972-tomas-kun-posle-struktury-nauchnyh-revolyucij.html

4. Lakatos I. Falsification and methodology of research programs // M.: Mir, (translated from Hungarian) 1970, - 245 p.

5. Feyerabend P. Science in a free society. M.: AST, 2010.378 s. URL: <https://libking.com/books/sci-/sci-philosophy/347228-pol-feyerabend-nauka-v-svobodnom-obshchestve.html>

6. Vazheevskaya N.E. The epistemological component of physical education - M.: Prometheus, 2002. - 187 p.

7. Ilchenko V.R. Crossroads of physics, chemistry and biology. –M.: Education, 1986. - 173 p.

8. Ivin A.A. Modern logic. - Fryazino: "Century 2", 2009. - 384 p.

9. Mikesheina L.A. Dialogue of cognitive practices. From the history of epistemology and philosophy of science. –M.: [Repeat publishing house from No. 1], 2010. - 575 p.

10. M.M. Prishvin "Diaries. 1928-1929." M.: Russian book, 2004. -- 542 p.

Роль текста в обучении профессионально-ориентированному иноязычному дискурсу в высшей школе

Бунина Юлия Александровна, аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского Горного Университета, jalb@mail.ru

В работе представлены методики обучения профессионально-ориентированному иноязычному дискурсу и показано, что дискурсивно-текстоцентрический подход к обучению иноязычному дискурсу мотивирует студента технического вуза к творческому выражению собственной индивидуальности посредством иностранного языка, что и является одним из главных признаков сформированности личности специалиста. Авторами доказывается положение о том, что система тематически объединенных текстов и комплексные разноуровневые задания к ним должны стать основой языковой подготовки в вузе.

Ключевые слова: иноязычный дискурс, обучение иностранному языку, тематические текстовые задания, творческое самовыражение, языковая подготовка

Большинство ученых, среди которых (И.Р. Гальперин, Т.В. Радзиевская, О. А. Селиванова) справедливо рассматривают текст как среднее звено акта вербального общения, которое взаимодействует с субъектами текстовой коммуникации и потому обязательно имеет субъективно-личностные маркеры. «Согласно одному из подходов философской герменевтики, текст образует опосредование между имеющим временную форму пережитым и повествовательным актом, т. е. являет собой расширение первичного единства актуального значения — фразы или момента дискурса. Одновременно он включает в себя принцип трансфразной организации, используемый во всех формах повествовательного акта. При этом мир текста вступает в процесс коммуникации с реальностью, реальным миром, для того, чтобы «переделать» его, либо его подвергнуть отрицанию, либо утвердить». [2, С. 34]

Среди основных признаков текста, с методической точки зрения, можно назвать следующие: текст - это коммуникативная единица, поскольку он отображает определенное прагматичное наставление того, кто его создает, он может воссоздаваться в разных условиях, имеет целостность и смысловую завершенность; текст является социально-предопределенным или детерминированным: одно и то же коммуникативное задание реализуется одним и тем же лицом по-разному, в зависимости от ситуации общения [1, С. 496]

В данной статье мы выделяем в особую категорию «профессиональный дискурс», поскольку считаем, что иноязычные тексты по специальности формируются на перекрестке профессионального и учебного дискурса и представляют систему проекций этого дискурса. Исследуя текст, в связи с проблемой выяснения его роли в обучении иноязычному дискурсу будущих профессионалов, мы хотим продемонстрировать важность внедрения текста в процесс обучения. Обозначим некоторые категории текста и его производные: «специальный текст» - это в устной или письменной форме текст по определенной специальности; «научный текст» (в его письменной форме); «специальный дискурс» - это речевые варианты развертывания текста-дискурса/текста, сопоставимые с одной или другой специальностью; «научный дискурс» - это реальные/потенциальные речевые варианты научного текста-дискурса/текста, сопоставимые с представлениями о структуре и содержании научной (описательной) речи, и которая разворачивается согласно этим представлениям; «монологический дискурс» - незафиксированные на бумажных/электронных носителях устные речевые произведения в его монологической форме (в отличие от устного речевого произведения диалогического характера) [5, с. 186-191]. В то же время для решения коммуникативных задач можно применять и специальные информативно-эксplikативные тексты, сопоставимые с актуальными для процесса обучения формами.

Ситуация в дискурсе – это вид репрезентации знаний, обуславливаемые личным опытом члена коммуникации,

в речи тех или иных имеют место жесты, мимика, эмоционально-экспрессивное воздействие на собеседующего. По этой причине дискурс устанавливается в определенных типах действия языка - публичном выступлении, экзаменационном диалоге, при профессиональном общении, интервью, оперативном и диспетчерском совещании, рабочем инструктаже, телефонном разговоре и тому подобное. «Именно дискурс является «средой» для профессионального общения, тем пространством, в котором циркулирует разный профессиональный дискурс, создаются новые на перекрестках другого дискурса, который является одновременно частью этого профессионального пространства». [3, С. 191]

Подчеркнем, что учебные тексты рассматриваем не как «иллюстраторы», «создатели», «демонстраторы» речевого учебного материала, а как средства речевой деятельности. Основной вид текста, который в свою очередь, ставит перед собой цель развитие языковой индивидуальности и профессиональной речи учащихся технических направлений при обучении иноязычному дискурсу. В этом случае может применяться «информативно-констатирующий» вид текста, так как в нем содержится базовый уровень закодированности и развернутости основных метатем. И эти метатемы работают в процессе обучения студентов при использовании задач когнитивного характера. Особенно важно это для учебной тематики «Структура языкового оформления», «Научный текст» и «Научная терминология». На этих видах текстов создаются тексты-дискурсы». [4, С. 150]. Ставя перед собой цель развития творческого, профессионального и настоящего дискурса, который очень гибок по своим данным и нацелен на конкретного студента, мы применяли информативно-экспликативный вид текста вместо информативно-констатирующего. При применении этого метода можно рассматривать всевозможные способы дискурсивных/текстовых действий на базе всего одного инварианта - темы, и это разрешает студентам строить свой, гибкий, творческий и монологический дискурс, который предложен адресатом профессиональной обстановкой общения.

Исходя из этого, поскольку мы придерживаемся точки зрения относительно необходимости обучения иноязычному дискурсу профессионального общения в техническом вузе на коммуникативно-ориентированных и дискурсивно-текстоцентрических принципах, текст рассматриваем как результат любой разновидности речевой деятельности - речевое произведение в звуковой или графической форме (речь или письмо), а также объект понимания (чтение или аудирование). Основным показателем речевой деятельности студента является построение или понимание текста.

Функциями обучающего иноязычного текста (по профессиональным позициям) являются:

1) функция развития смыслового восприятия профессионального текста: понимание прослушанного или прочитанного словесного целого. Реализация этой функции зависит от характера заданий, которые в первую очередь должны быть направлены на проверку понимания принятого научно-технического текста или на выделение в нем разных смысловых или формальных элементов, которые помогают правильному пониманию содержания текста;

2) функция развития устной речи (формирование на основе профессионального текста навыков речи). С этой целью на занятиях используем разные формы воссоздания содержания прослушанного или прочитанного текста (перевод своими словами, дополнение текста деталями, продолжение текста, построение диалогов на базе текста и тому подобное);

3) функция пополнения знаний обучающихся о своей профессии. Практическое использование получает эта функция в заданиях к тексту. Эти задания включают в себя всевозможные языковые уровни и они нацелены на то, чтобы студенты выделили языковые части текста (определить незнакомые слова, найти и выписать однородные члены предложения, подчеркнуть глаголы и тому подобное);

4) функция тренировки. Цель этой функции - формирование языковых умений и навыков. Она также реализуется на основе заданий к тексту, сориентированных на частичное или полное воссоздание его содержания. Выбранные тексты обязаны обеспечивать общее представление о главных стилях современного языка, а всякий текст должен носить главные признаки официально-делового или научного стиля. К тому же, необходимо чтобы текст был наполнен коммуникативно-значимой терминологией, подобранной к данному тематическому заданию (для увеличения словарного запаса учащихся) речевыми явлениями. Эти явления осваиваются в основном на практических занятиях. Содержание «предметных» текстов, которые базируются на ситуациях, и входят в предметно-тематические области, где четко прописаны пределы - научно-публицистические заметки, научно-технические, и тому подобное проходят тщательный отбор. С одной стороны текст, должен легко восприниматься на слух и читаться (аудирование, чтение) для развития умений в рецептивных типах речевой деятельности учащихся, а с другой – без особых проблем пересказываться, тем самым стимулировать учащихся к ведению диалогов и монологическим высказываниям на основе этого текста (производительные виды речевой деятельности: письмо и речь). Для того чтобы учащиеся научились мыслить и аргументированно доказывали собственный взгляд подбираются проблемного характера тексты.

С этой целью предлагаем такую систему упражнений:

1. Переведите текст на английский язык, дополнив его средствами выражения причинно-следственных связей: поскольку, потому, поэтому, откуда, таким образом, вследствие, следовательно, в связи с чем, благодаря чему, в зависимости от чего, отсюда; сопоставьте части информации: как, как будто, с одной стороны, напротив, но, однако, иначе говоря, аналогично, и т.д.

2. Запишите словесное целое (5 - 6 предложений) с целью высказывания жалобы, неодобрения и упрека. Используйте такие формулы этикета: Прошу заметить. У меня есть претензии к. Так длиться больше не может. Прошу меня внимательно выслушать, относительно. Простите, я не одобряю. Жаль, я категорически против. Позволю себе вам напомнить. Считаю, что это некстати. Убеден, что это нерационально.

3. Запишите реферат к тексту, придерживаясь такой последовательности изложения мыслей: а) Тема статьи, ее общая характеристика. б) Проблема статьи. в) Композиция статьи. г) Иллюстрация позиции автора д) Вывод автора статьи.

4. Прочитайте текст, перепишите его, перефразируя каждое предложение, используя синонимы. При выборе учебного текстового материала, необходимо различать навыки профессиональной речевой деятельности студентов технических специальностей:

1) производительные (активные), которые обеспечивают продуцирование и передаваемость информации (речь, письмо);

2) рецептивные (пассивные), которые обеспечивают прием информации (аудирование, чтение). Отсюда существуют требования к говорящим в ситуации реального общения: «Умей продуцировать информацию!»; «Умей получать информацию!»;

3) устные, которые реализуются благодаря сформированному произносимому аппарату говорящего;

4) письменные, которые реализуются благодаря сформированным навыкам письма.

Таким образом, дискурсивно-текстоцентрический подход к обучению иноязычному дискурсу побуждает студента технического вуза к творческому выражению собственной индивидуальности средствами иностранного языка, что и является одним из главных признаков сформированности личности специалиста. Таким образом, студентов нужно научить применять «такое содержание и структуру прогнозируемого текста, а также такие речевые средства для их выражения, которые в своей совокупности были бы оптимальными для понимания реципиента, которому адресован текст». [6, С. 213]. Анализ научно-методической литературы и практика доказывают, что система тематически объединенных текстов и комплексные разноуровневые задания к ним должны стать основой языковой подготовки в вузе.

Литература

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник. Практикум. – М.: Флинта: Наука, 2015. – 496 с.

2. Рубцова А.В. «Концептуально-методологические основы продуктивного подхода в пространстве профессионального иноязычного образования» Монография/ СПб 2012г. – 34 с.

3. Назарова Л.А. Формирование дискурсивной компетенции как лингводидактическая проблема // Вестник ВЭГУ. 2013. № 4 (66). С. 186-191.

4. Горбунов А.Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов // Казанский педагогический журнал. 2013. № 4 (99). С. 150-158.

5. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности [Текст] / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века : сб. ст. - М.: РГГУ, 1995. - С. 35 - 73.

6. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. - Л.: Наука, 1972. — 213 с.

The role of text in teaching professionally oriented foreign language discourse in higher education

Bunina Yu.A.

Saint-Petersburg Mining University

In this issue shown teaching methods for professionally oriented foreign language discourse and justified that the discursive text-centric approach to teaching foreign language discourse motivates a student of a technical university to creatively express his own personality through a foreign language, which is one of the main signs of the formation of a specialist's personality. The authors prove the position that the system of thematically integrated texts and complex multilevel tasks for them should become the basis of language training at the university.

Keywords: foreign language discourse, teaching a foreign language, thematic text tasks, creative self-expression, language

References

1. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. Linguistic analysis of literary text: Textbook. Workshop - M.: Flint: Nauka, 2015. -- 496 p.
2. Rubtsova A.V. "Conceptual and methodological foundations of a productive approach in the space of professional foreign language education" Monograph / St. Petersburg 2012. - 34 p.
3. Nazarova L.A. Formation of discursive competence as a linguodidactic problem // VEGU Bulletin. 2013. No. 4 (66). S. 186-191.
4. Gorbunov A.G. The technology of the formation of discursive competence in the field of oral communication of students // Kazan Pedagogical Journal. 2013. No. 4 (99). S. 150-158.
5. Stepanov Yu.S. Alternative world. Discourse. The fact and principle of causality [Text] / Yu.S. Stepanov // Language and science of the late twentieth century: collection. Art. - M.: Russian State Humanitarian University, 1995. -- S. 35 - 73.
6. Katznelson S.D. Typology of language and speech thinking. - L.: Nauka, 1972.- 213 p.

Стратегии создания образа Ким Чен Ына в южнокорейской политической карикатуре

Васильев Юлиан Андреевич, магистрант, кафедра восточных языков и страноведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, julianandreevich@gmail.com

В данной статье рассматривается политическая карикатура как креолизованный текст, состоящий из иконического и вербального компонентов, создающий единое смысловое целое. Основное внимание автор акцентирует на взаимодействии языковых и графических приемов в компонентах политической карикатуры, с помощью которых достигается комический эффект. Главной целью работы заключается в выявлении дискурсивных стратегий и тактик в политических карикатурах, реализованных при создании образа Ким Чен Ына.

Ключевые слова: политический дискурс, политическая карикатура, карикатура как креолизованный текст, стратегии политического дискурса, стилистические приемы.

В конце декабря 2011 года после смерти вождя КНДР Ким Чен Ира и прихода к власти его сына Ким Чен Ына по всему миру начались бурные обсуждения загадочной личности нового руководителя. Несомненно, волну дискуссий вызвал молодой возраст руководителя и отсутствие у него должного опыта. Но в последние годы главным вопросом остается политика молодого Кима и его влияние на мир. С первых же дней своего правления он стал актуальной темой для многих карикатуристов.

Карикатура является одним из видов креолизованных текстов, который весьма эффективно используется в политическом дискурсе, представляя человека, событие, ситуацию в нелепом комическом виде. Вербальный и иконический части карикатуры обеспечивают целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект, взаимодействуя друг с другом. Для достижения комического эффекта в карикатурах авторы используют различные языковые или графические приемы такие, как метафора, ирония, гипербола и другие [2].

Вслед за Д.Р.Акоповой мы понимаем стратегию как комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей, а тактику как конкретный речевой прием в процессе реализации речевой стратегии, представляющий собой одно или несколько действий, способствующих реализации стратегии [1, с. 403].

В политическом дискурсе реализуются следующие стратегии и тактики:

1. Стратегия на понижение (дискредитация оппонента, выражение отрицательного отношения). Данная стратегия реализуется путем использования тактик, имплицитно и эксплицитно выражающих отрицательное отношение к предмету коммуникации. Тактика обвинения; тактика безличного обвинения; тактика оскорбления. 2. Стратегия на повышение (желание представить себя в выгодном свете, увеличение своей значимости в глазах электората). Реализуется за счет следующих тактик: тактика анализ - «плюс»; тактика самопрезентации; тактика самооправдания [1, с. 403-409].

Материалом исследования послужили 10 политических карикатур южнокорейских карикатуристов о лидере КНДР Ким Чен Ыне из разных интернет-источников. В качестве примера рассмотрим две карикатуры.

Автором этой карикатуры является карикатурист Гиль Су (길수), который опубликовал свой рисунок на сайте «asiae.co.kr» в 2014 году [3]. Карикатура разделена на две части. В первой части картины изображен лидер КНДР Ким Чен Ын, а во второй части изображена северокорейская семья. На этой карикатуре присутствует иконическая метафора, так как руководитель КНДР изображен в виде толстого ребенка, играющего с сыром. Используя прием, автор хотел показать читателям, что такой несерьезный правитель не готов править страной (тактика обвинения и оскорбления). Как отмечают многие новостные

порталы, Ким Чен Ын имеет пристрастие к сыру «Эмменталь 치즈» («Эмменталь») со времен учебы в Швейцарии. «Эмменталь» — это традиционный швейцарский сыр из коровьего молока. Из-за того, что у сыра высокая жирность (45%), набрать вес при его регулярном употреблении можно довольно легко. Карикатурист как бы намекает читателям, что Ким Чен Ын растолстел из-за поедания сыра в больших количествах, то есть использовал речевой прием – иронию. Также его массивный живот может символизировать, что он живет в достатке, ни в чем себе не отказывая, тогда как жители Северной Кореи голодают. На это также указывает вербальный компонент карикатуры во второй части картины. Над столом видна надпись «인구 31% 영양실조», которая переводится как «31% население голодает» и изображен онomatоп, обозначающий урчание в животе у женщины от голода «꼬르륵». На наш взгляд, при сопоставлении обеих частей карикатуры автор использовал прием антитезы на уровне всего креолизованного текста, в создании которой участвуют оба компонента карикатуры – и иконический и вербальный. Стоит обратить внимание на фон карикатуры. В корейской цветосимволике серый и зеленовато-серые цвета символизируют грусть, тоскливость и ухудшение качества жизни.

Анализ 2. Следующая карикатура (рис. 3), автором которой является Ким Сын Гын (김승근), опубликована на сайте «인터넷타임즈» 13 апреля 2013 года [4]. В апреле 2013 года Северокорейские власти пригрозили Токио ядерным ударом. По его словам, «запуск реактора производится в рамках новой программы одновременного развития экономики и ядерной энергетики, принятой на пленарном заседании Трудовой партии Кореи в марте 2013 года». Также в новостных порталах было написано, что США, Китай и Япония готовы ввести против Северной Кореи новые международные санкции. Данная карикатура является реакцией на сложившуюся ситуацию с Северной Кореей.

Карикатура называется «스스로 제 머리 찍기!» и на русский язык можно перевести как «я сам себе отрежу голову!». В данной карикатуре изображены руководитель КНДР и трое мужчин, представляющих США, Японию и Китай. Здесь применен прием синекдохи, когда одна вещь или персонаж представляет целую страну. В карикатуре видно, что с помощью гильотины Ким Чен Ын собирается покончить с собой. Гильотина – это механизм для приведения в исполнение смертной казни путём отсечения головы. Надпись «협박으로 흥한자 협박하다 망한다» на гильотине, можно перевести как «человек, который угрожает ради получения своей выгоды, в конце пострадает от таких же угроз». Ким Чен Ын изображен встревоженным, обеспокоенным чем-то и со словами «발...발사한다...» («сейчас сделаю запуск ракеты») угрожает этим трем (тактика угрозы). А те трое даже и не удивляются, поскольку они уже привыкли к таким угрозам, судя по изображению и надписи «애송이...» («эх...молодой человек»). Вот почему они стоят, скрестив руки в стороне и качают головой. В корейском языке «스스» означает качать головой. Речь американца «아주 자멸을 하는구나», переводится как «не рой другому яму, сам в неё попадешь», то есть это вербальная метафора означает, что не нужно делать другим зла, так как этим ты можешь лишиться себя в будущем помощи, поддержки. Автор использовал тактику обвинения и обличия. С помо-

щью этих тактик осуществляются стратегии на понижение и дискретизации. Они выражены в вербальной и невербальной части карикатуры. Таким образом, из карикатуры можно понять, что такими действиями Ким Чен Ын губит не только себя, но и весь мир в целом.

При создании данной карикатуры автор использовал тактику обвинения и тактику оскорбления (иконическая метафора, ирония). За счет этих тактик в невербальном компоненте карикатуры реализуется стратегия дискретизации, то есть карикатурист выставляет руководителя КНДР в негативном плане.

В результате проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. В карикатурах с изображением руководителя КНДР Ким Чен Ына чаще используются иконические и вербальные метафоры;

2. Чтобы понять смысл той или иной карикатуры, реципиентам необходимо обладать логическими и политическими пресуппозициями;

3. В политических карикатурах Ким Чен Ын часто изображен как полный мужчина невысокого роста, что обеспечивает узнаваемость персонажа и реципиент сразу понимает, кто изображен;

4. В вербальной части карикатуры используются все виды предложений по цели высказывания, такие, как, побудительные, вопросительные и повествовательные. В основном используются простые неосложненные предложения;

5. При создании карикатур часто используют стратегию дискредитации.

Литература

1. Аكوпова Д. Р. Стратегии и тактики политического дискурса // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 6(1). С.403-409.
2. Грамота.ру [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.gramota.ru/> (дата обращения 15.09.2019)
3. 아시아경제 - информационный сайт [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.asiae.co.kr/> (дата обращения 29.10.2019)
4. 인터넷타임즈 - информационный сайт [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://internettimes.co.kr/> (дата обращения 25.05.2019)

Strategies for creating the image of Kim Jong-un in the South Korean political caricature.

Vasilev Iu.A.

Ammosov North-Eastern Federal University

This article considers the politic caricature as a creolized text consisting of graphic and verbal components, creating a single semantic whole. The author focus on the interaction of linguistic and graphic techniques in the components of the politic caricatures where the comic effect is achieved. The main purpose of the work is to identify discursive strategies and tactics in political caricatures that were realized when creating the image of Kim Jong-un.

Key words: political discourse, political caricature, caricature as creolized text, strategies of political discourse, stylistic techniques.

References

1. Akopova D. R. Strategies and tactics of political discourse // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. 2013. No. 6 (1). S.403-409.
2. Gramota.ru [Electronic resource] / Access mode: <http://www.gramota.ru/> (accessed September 15, 2019)
3. 아시아 경제 - information site [Electronic resource] / Access mode: <http://www.asiae.co.kr/> (accessed October 29, 2019)
4. 인터넷 타임즈 - information site [Electronic resource] / Access mode: <http://internettimes.co.kr/> (accessed May 25, 2019)

Литература греческой диаспоры США и роман Гарри Марка Петракиса «Одиссея Костаса Волакиса»

Дубровская Екатерина Андреевна,

аспирант, ассистент, кафедра еврейской культуры, Санкт-Петербургский Государственный Университет, Институт философии, katedubrovskaya@gmail.com

В статье рассматривается понятие диаспоральной литературы и мультикультурализма США в контексте греко-американской литературы. Дается краткий обзор литературы греческой диаспоры в США. Особое внимание уделяется процессам адаптации на новой Родине на примере романа Г.М. Петракиса «Одиссея Костаса Волакиса». Исследуется, в частности, выстраиваемая автором картина отношения эмигрантов к событиям истории. Особое внимание уделено тому, как трансформируется отношение автора к истории и образу Греции, рассматриваются особенности построения нарратива характерные для греческой диаспоральной литературы.

Ключевые слова: американская литература, перцепция, греко-американская литература, этничность, идентичность

В XX в. в условиях глобализации и интеграции возникает особый интерес к изучению процесса эмиграции, анализу ее причин и следствий. На данный момент США являются одной из наиболее этнически неоднородных стран мира. Этнический состав США, во-первых, включает в себя потомков не только англо-саксов, но и немцев, афроамериканцев, ирландцев, испанцев и т.д. Во-вторых, высоко число эмигрантов первого поколения из разных частей света. Среди многочисленных этнических групп свое место занимают и общины выходцев из Греции.

Интерес к изучению греческой диаспоры в Америке долгое время был сравнительно невысок, что во многом связано с небольшим числом греков, живущих в США. На настоящий момент греки составляют менее 1% от общего числа населения Соединенных Штатов. Но это самая большая греческая диаспора в мире.

Несмотря на то что массовая миграция греческого населения в Новый Свет началась сравнительно недавно (1900е гг.), первые упоминания о присутствии греков на территории Америки датируются 1528 г., когда некий Феодор (Дон Феодоро) вместе с известным испанским мореплавателем Панфило де Нарваэсом достигли Нового Света [1, с. 39]. В 1528 г. экспедиция Нарваэса высадилась в районе современной Флориды. Современный этап эмиграции греков в США начался в 1870е гг., когда на территории греческого королевства разразился экономический кризис, связанный с засухой и как следствие неурожаем. Однако, на переезд за океан решались лишь отдельные смельчаки. Большинство предпочитало переезжать в Александрию или Одессу, где веками существовали крупные греческие поселения. Число греческих эмигрантов в США в 80е - 90е гг. было сравнительно невысоким (ок. 2308) в отличие, например, от немцев (718182) или итальянцев (307309) [1, с. 53-54]. Однако уже к 1900 г. количество мигрантов возросло до 16 тыс., а к 1910 г. до 167519 [1, с. 57-58]. Причины эмиграции были экономические. Важно также отметить, что на данном этапе эмиграции большинство предполагало вернуться обратно в Грецию.

События Первой мировой войны привели к очередной массовой волне эмиграции греков в Новый Свет, однако, начиная с 1921 г. США в попытке остановить людской поток из Европы начинают вводить иммиграционные квоты. В итоге по закону от 24 мая 1924 г. в год не более 100 греков могло переехать в США на постоянное жительство, что привело в 20е - 30е гг. к увеличению числа нелегальных эмигрантов. Законы о квотах были смягчены только после Второй Мировой войны. На данный момент число греков на территории США по разным данным варьируется от 1 900 000 до 2 200 000 [1, с. 78].

Уже в начале XX в. появились первые исследования жизни греческой диаспоры в США. В 1909 г. Грейс Эббот опубликовала первое эссе на английском языке об опыте жизни греческих эмигрантов в Америке. В своей работе «Исследование греков в Чикаго» Г. Эббот уделила осо-

бое внимание условиям жизни эмигрантов, но не стремились описать сообщество в целом. В период до и сразу после Второй Мировой войны изучение проблемы велось на уровне магистерских диссертаций и представлено рядом статей в научных журналах, например: «Благотворительная деятельность греков в Лос-Анджелесе» (М. Антониу, 1939 г.), «Организация и процесс американизации греков в Бостоне» (М. Тредли, 1949 г.). Данные работы были направлены на изучение какой-то одной стороны жизни греческого сообщества в США, не стремились дать цельное представление о греко-американском опыте, однако были очень важны, т.к. уже рассматривали греческую диаспору как отдельный объект исследования [2, р. 20].

Первая фундаментальная работа «Греки в Соединенных Штатах Америки», всесторонне рассматривающая греко-американское сообщество в США, была опубликована в 1964 г. Феодором Салутосом. Работа Ф. Салутоса была важна в том отношении, что четко помещала греческое сообщество в контекст американской истории [2, р. 25]. После публикации книги начало появляться все больше и больше научных трудов, документирующих опыт греко-американцев. Основная тематика работ включает проблемы этнической идентичности, образования, языковой вопрос и исследования роли церкви в диаспоре [2, р. 30].

В это же время растет количество художественной литературы на английском языке, написанной авторами греческого происхождения. На данный момент корпус греко-американской художественной литературы достаточно велик, но является малоизученным. Исследовательских работ, посвященных греко-американской литературе немного. В основном это труды американских филологов греческого происхождения, таких как Василис Ламбропулос, Чарльз Москос, Йоргос Кувертарис и др.

Первая половина XX в. не принесла греко-американской литературе значительных имен и крупных произведений, однако ситуация принципиально изменилась после Второй мировой войны. К 1945 г. греко-американская диаспора приобрела определенную экономическую стабильность и греко-американские писатели получили возможность печататься не только в местной, так называемой диаспоральной прессе, но и в признанных издательствах США. Именно поэтому Афина Г. Даллас-Дамис в своей программной статье «Греческое наследие и его влияние на греко-американского писателя» обращается непосредственно к периоду после Второй Мировой Войны.

В 1945 г. греко-американская писательница Мэри Вардулакис опубликовала роман «Золото на улицах», который был посвящен опыту греческих эмигрантов в Америке. М. Вардулакис приобрела широкую известность среди представителей греческой диаспоры в США. Одним из первых писателей греко-американского происхождения, которому удалось приобрести популярность не только среди греческой диаспоры, но и среди широкой американской аудитории в целом, стал Том Шамаль. Два его романа «Никогда не было так мало» (1953 г.) и «Иди голым в мир» (1959 г.) были экранизированы.

Роман «Иди голым в мир» повествует о юном солдате греко-американского происхождения, который возвращается в Чикаго (отметим, что Чикаго является одним из городов с большим греческим населением [1, с. 76]) с фронтов Второй мировой войны. Подобные произведения о «поколении вернувшихся» во множестве появились в конце 50х - начале 60х гг. в литературах разных стран. Одной из особенностей литературы подобного рода в США было то, что их героями зачастую оказывались сол-

даты разной этнической принадлежности. Можно вспомнить хотя бы роман Наварра С. Момадея «Дом, из расцвета сотворенный» (1968 г.).

С другой стороны необходимо отметить, что роман Т. Шамали создан по схеме, которая станет традиционной для «этнического» нарратива греко-американских авторов. Главный герой обычно задействован в семейном бизнесе, чаще всего речь идет об управлении рестораном или владении небольшим цветочным магазином. Существенное место занимает любовная линия, у которой два варианта развития: герой либо влюбляется в гречанку, либо нарушает конвенцию и вступает в связь с американкой. Действие произведений данного типа обычно сосредоточено в греческих кварталах, где проживает диаспора, контакты с американской культурой сведены до минимума, автора же интересует история семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и с греческим сообществом; также тщательно исследуется процесс адаптации героев в Новом Свете.

60е гг. стали особенно плодотворными для греко-американской литературы. Во-первых, продолжилась эксплуатация военной темы, но уровень художественности произведений значительно возросло. Фома Дулис в 1964 г. опубликовал роман «Пути нашей доблести». Это история о трех десантниках, один из которых американец греческого происхождения (Дамианос), и их жизни после войны. Герои пытаются адаптироваться к новой послевоенной действительности. Дамианос не может принять новую реальность без войны, ему хочется ощущать чувство опасности, рисковать и в мирное время, именно поэтому он решает заняться прыжками с парашютом. Параллельно с проблемами послевоенной адаптации автор поднимает проблему этнической адаптации. Стивен Линакис в своем романе «Весной кончилась война» (1965 г.) также обращается к военной тематике. Произведение Линакиса - это рассказ о беглом солдате Нике Леонидасе и его жизненных перипетиях.

Во-вторых, в эти годы были созданы произведения, в которых авторы напрямую обратились к истории греческой эмиграции в США и анализу проблем, вставших перед человеком, оказавшимся в чужом мире и пытающимся выстроить там свою жизнь. Одной из наиболее знаковых фигур 60х гг. стал Элиа Казан, известный как американский кинорежиссер и продюсер. Он написал роман «Америка, Америка», который в 1963 г. был экранизирован. Роман повествует о жизненных перипетиях грека Ставроса, живущего в начале XX в. на территории Османской Империи и подвергающегося гонениям со стороны турок. Мечта Ставроса – эмигрировать в Америку и сколотить состояние. Ему удается достигнуть вождельной страны и начать строить свой бизнес.

Именно в это время на литературную сцену выходит один из самых известных греко-американских писателей - Гарри Марк Петракис. А. Даллас-Дамис, восхваляя его творчество, называет его «гигантом» и утверждает, что «наконец греческое наследие нашло своего апостола в мире американской литературы» («the Greek heritage found its apostle in the world of American literature») [4, р. 220].

Гарри Марк Петракис и его роман «Одиссея Костаса Волакиса».

Гарри Марк Петракис родился 5 июня 1923 г. в Сент-Луисе, штат Миссури. Его родители Марк и Стелла Петракис эмигрировали в Америку с о. Крит в 1916 г. Гарри Марк был пятым из шести детей. Спустя 6 месяцев после рождения сына семья переехала в Чикаго, в район, где проживали эмигранты из Греции. Гарри Марк вырос в Чикаго, в 11 лет он заболел туберкулезом и в течении двух лет был прикован к постели. С этого времени начался его

интерес к литературе, а потом и к писательскому творчеству.

Свои первые рассказы Г.М. Петракис написал еще в 40е гг. Однако только в 1955 г. ему удалось опубликовать свой первый рассказ «Перикл с 31 улицы». Он вышел в одном из самых уважаемых и авторитетных журналов Америки - «Atlantic Monthly». В 1959 г. издательство «Little Brown» напечатало первый роман Гарри Марка «Лев в моем сердце, в котором речь шла об истории греческого эмигранта. Близким по духу и содержанию стал роман 1963 г. «Одиссея Костаса Волакиса». Его следующий роман «Мечта королей» (1966 г.) стал национальным бестселлером. В 1969 г. режиссер Дэниэл Ман его экранизировал. В общем и целом Петракис написал более 10 романов, а также стал автором трех сборников рассказов. За достижения в литературе Гарри Марк получил множество премий и наград, среди которых премии О. Генри, Карла Сэндберга и т.д.

Роман «Одиссея Костаса Волакиса» стал одним из самых известных произведений Г. М. Петракиса: он оказался популярен не только среди представителей греческой диаспоры, но среди американской публики в целом. Фабульное и сюжетное построение романа отличаются простотой и незамысловатостью. Протагонист романа - Костас Волакис, критянин по происхождению, участвовавший в Балканских войнах 1912-1913 гг., вместе со своей молодой женой Катериной отправляется в Америку в поисках успеха и благополучия. Целью героев изначально является добраться до некоего города «See-ka-go» [4, p. 3] и найти кузена отца Костаса – Главаса, который владеет небольшим ресторанчиком. После встречи с Главасом начинается один из тяжелейших периодов в жизни Костаса и Катерины. Они вынуждены жить в тесной каморке и трудятся без отдыха в ресторане. Постепенно круг их общения увеличивается, и они начинают адаптироваться в новой среде, изучая язык и историю Америки. Новый этап жизни молодой семьи связан с рождением детей и отъездом Главаса в Грецию, в результате чего Костас становится владельцем ресторана. Костас и Катерина приходят к мысли, что уже никогда не вернутся на историческую родину. Начинается процесс «врастания» в американскую реальность. Сложности этого процесса и становятся главным объектом внимания писателя. Как мы видим, Г. М. Петракис последовательно эксплуатирует конвенции «этнического нарратива».

Уже из названия романа читатель понимает, что перед ним произведение, которое автор предлагает сопоставить с «Одиссеей» Гомера. «Одиссея» - это поэма, повествующая прежде всего о приключениях главного героя на его пути домой; «Одиссея Костаса Волакиса» рассматривает ту же проблему, но под новым углом. В отличие от «Одиссеи» роман Г. М. Петракиса - это не просто история возвращения, а история поиска и обретения новой родины. Понятия родины и дома в «Одиссее Костаса Волакиса» размываются, теряют свою определенность и однозначность. Как следствие, автора интересуют не столько физические испытания, которым он подвергает Костаса, но и, прежде всего, духовные, через которые проходит Волакис, адаптируясь на новой родине. Одним из ключевых вопросов романа становится проблема обретения нового культурного наследия, и, как следствие, усложнение вопроса об этнической идентичности. Одиссея Костаса - процесс самоопределения и самоидентификации в новой стране и новом обществе.

Костас, как и Одиссей, представитель островной культуры, его родина - Крит. Причины эмиграции Костаса являются, с одной стороны, чисто экономическими: на Крите неурожай, большинство деревенских жителей существуют в бедности и разрухе. С другой стороны, Костасу Волакису уже довелось однажды выбраться с

Крита: он принимал участие в Балканских войнах. Новый опыт изменил его отношение к жизни дома. Для его отца, как и для предыдущих поколений семьи («Крит - это целый мир», - говорил его отец («Crete was the world, his father said») [4, p. 1]). Сознание жителей Крита представлено писателем как архаичное. Они живут как бы вне времени, их представление о мире замкнуто пределами острова. Костас же остро ощущает ограниченность этой жизни, не осознавая, впрочем, причин своей неудовлетворенности. Болезненная любовь-ненависть определяет отношение Костаса к родине, что писатель передает, конструируя образ Греции в его сознании.

Для этого Г. М. Петракис по преимуществу использует систему аллюзий и образов, заимствованных из античной мифологии. Он определяет жителей как «потомков Агамемнона» - великого, но жестоко царя; подражая античной драме, Петракис вводит в повествование хор, который, однако, прославляет не славное прошлое Греции, а «землю за океаном» («a land across the ocean») [4, p. 2]. Оказывается, что великой Греции, родины героев, больше не существует, о чем свидетельствует смерть слепого скрипача Лимакиса, «потомка, тех самых музыкантов, игравших на лирах, которые плавали с Агамемноном в Троию» («descended from the lyre players who sailed with Agamemnon to Troy») [4, p. 2] в начале романа. Как и хор, Лимакис творит новый миф о неизвестной земле, которая лежит за океаном и где «даже бедные богаты» («where even the poor are rich») [4, p. 2].

Существуя в этом мифологизированном пространстве, Костас приобретает черты, максимально приближающие его к героям мифов. Автор характеризует его эпитетом «талікарі» (сильный и бесстрашный юноша). Хор сопоставляет Костаса с Одиссеем и Минойским быком [4, p. 2]. Как известно, жители острова Крит материковыми греками воспринимались совершенно особенно, а именно они представлялись как дикие, жестокие люди, обладающие огромной силой и волей.

Необходимо, однако, отметить, что данная аллегория имеет двойную референцию. В контексте взаимоотношения греческих эмигрантов и американского общества, отнесение к Минотавру может быть интерпретировано как пейоративное. Дело в том, что отношение к греческим эмигрантам в США в начале XX в. было резко отрицательным. Внутри американского общества существовал свой принцип социальной иерархии, в основе которого лежали цвет кожи, страна происхождения и религия [3, p. 352]. Выходцы из Греции по первому признаку принадлежат к доминантной этнической группе (Varietas Caucasia, согласно классификации Фридриха Блуменбаха) т.е. белым, но их страна была одной из самых отсталых в Европе, а культура и религия - чужими для англо-саксонских протестантов. С подобных позиций они зачастую воспринимались как «отбросы Европы» («scum of Europe»), «порочный субстрат населения, недостойный статуса гражданина» («a vicious element unfit for citizenship»), «невежественные, развращенные и бесчеловечные иностранцы» («ignorant, depraved, and brutal foreigners») [3, p. 350].

Г. М. Петракису важно показать, что связь с мифологизированным пространством Крита легко разрушается под влиянием реального исторического процесса, стоит только Костасу покинуть остров. После его возвращения с войны образуется разрыв с культурным прошлым, и процесс единения становится невозможным, герой становится чужим на родной земле. Кандиа (древнее название Ираклиона, столицы острова Крит) в сознании протагониста – это одна из деревень Греции, не обладающая своеобразием и местным колоритом. Именно поэтому Костас стремится покинуть это уже безликое для него пространство: «Он не мог более здесь оставаться» («He

could bear to remain rooted no longer») [4, p. 2]. Утраченным оказывается и столь важное в традиционном обществе чувство связи с прошлым, с предками, которые ощущали величие и могущество Крита. Предки Костаса выступают в романе лишь как безликие тени, вовлеченные в ритуал прощания с протагонистом, они лишь номинально существуют для него в пространстве острова. Задача их - проводить Костаса в Новый Свет. Крит и Греция ассоциируются у главного героя с отчаянием [4, p. 5]. Именно поэтому эмиграция в Америку становится единственно возможным выходом из сложившейся ситуации.

Создание образа Америки - это то, чем занимались многие американские писатели XIX и XX веков. Перед Г. М. Петракисом стоит похожая цель: он должен написать историю Америки мультикультурной, создать ее новый образ. История страны и мировая история для него интересны прежде всего в перцепции греческой диаспоры. Именно поэтому приезд в Америку становится знаковым событием для Костаса и Катерины.

Прежде всего, полностью разрушается картина Земли Обетованной, которая существовала в сознании героев. Первые визуальные впечатления от страны крайне отрицательны. Ступив на американскую почву, Костас сразу же отмечает механистическую природу страны, ее искусственность, недаром первый образ, который отпечатывается в сознании героя - это поезд. Чикаго предстает мрачным, «черным» городом, несущим смерть и бедствия. Костас бессознательно ощущает страх, чувство, чувство которого не должно существовать у грека. Однако и этому есть объяснение, которое эксплицирует Главас в диалоге с бригадиром: «Ты боишься? Я думал, что греки должны быть храбрецами». «Только древние греки», сказал я. «Я современный грек, я может быть трус, но не дурак». («Are you afraid? I thought Greeks were supposed to be brave». «Only Ancient Greeks», I said. «I am a modern Greek, maybe a coward, but not a fool») [4, p. 5]. Впервые в романе возникает оппозиция, своеобразное противостояние древней и новой истории, в которой предпочтение отдается древней. Америка в сознании героев становится воплощением индустриального кошмара. Катерина напугана количеством машин и считает, что страна проклята Богом: «Господь должно быть зол на людей, которые создают монстров, шныряющих туда сюда» («God must be angry at men who create monsters such as this to rush back and forth») [4, p. 7]. Костас же разочаровывается в идее избранности Америки.

Процесс адаптации на новой родине происходит очень медленно и болезненно. Герои живут в крошечной комнате без окон, трудятся не покладая рук в ресторане Главаса. Костас быстро теряет свой героический статус, он больше не Миноиский бык или Одиссей, он один из многих эмигрантов, которые растворены в пространстве Америки.

Важным этапом в процессе укоренения становится постепенное вхождение Костаса и Катерины в греческую общину Чикаго. Интересно отметить, что по прибытии в Америку Костас из-за своего военного опыта в сознании других греческих эмигрантов ассоциируется с доблестным, героическим прошлым, но сам протагонист, оказавшись в новом пространстве, быстро осознает свою не принадлежность к греческой истории, недаром он дает себе автохарактеристику, называя себя «новогреком» («modern Greek») [4, p. 5].

Желание трудиться и сама идея труда, которая является одной из центральных для греческих эмигрантов, выходит на первый план, подавляя страх и отчаяние, которое доминировало в сознании Костаса, когда он ступил на американскую почву. Америка постепенно перестает пугать его своей механистической и индустриальной природой, Волакис начинает видеть выгоду, возможности,

которые может ему предоставить страна. Усвоение английского языка становится маркером принятия Костасом Америки как страны своего предназначения, а желание изучить ее историю - очередным шагом в процессе укоренения, который изначально казался невозможным. На данном этапе Костас постепенно начинает убеждаться в том, что воплощение американской мечты - это процесс длительный и, скорее всего, первому поколению эмигрантов, к которому принадлежит и он сам, не удастся осуществить задуманное. Тем не менее, Костас Волакис понимает, что именно он должен подготовить условия, при которых второе поколение эмигрантов сможет приблизиться к воплощению американской мечты.

Известие о беременности жены окончательно убеждает Волакиса в том, что его связь с Грецией фактически исчезла и что он должен подготовить условия для пришествия второго поколения греков на новой земле. На данном этапе возвращение на историческую родину становится не только нежелательным, но и невозможным. Еще до рождения первенца Костас предвидит пришествие нового типа героя, однако, в сознании протагониста происходит важная перемена: Костас осознает, что первенец должен быть рожден на американской земле.

Как всякий отец, переполненный гордостью, Костас воспринимает первенца как «крощенное бессмертное неземное создание» («a tiny immortal, a creature not of the earth») [4, p. 38], но к этому примешиваются и другие чувства. Костас решает назвать новорожденного сына Энеем. Имя выбрано не случайно, он убежден, что, надея сына именем героя древнегреческого эпоса, он обеспечит его героическим будущим: «Мы назовем его Энеем в честь героя, выжившего во время Троянской войны, который смог стать родоначальником новой расы» («We will name him Aeneas, after the survivor of Troy, who was spared so he might create a race of his own») [4, p. 33]. Таким символическим образом проявлена надежда Костаса на то, что его сын выполнит ту миссию, что и античный Эней: даст начало новой ветви рода Волакисов на новой земле. Однако этого не происходит. Эней умирает во младенчестве.

Другие члены диаспоры, как например, доктор Барбарис, понимают, что в рождении мальчика нет никакого сакрального смысла, а есть лишь энтузиазм молодого родителя. Барбарис составляет краткий перечень важнейших событий года, иронически включая туда и факт рождения Энея: «1920 - это великий год. Джеймс «Большой Джим» Колосимо застрелен, и авеню Уобаш задрапировано черным... Сухой Закон прибывает на катафалке. Более того, у этого сумасшедшего Критянина родился сын» («This 1920 is a mighty year, "Dr. Barbaris said wryly. "Big Jim Colosimo is shot, and Wabash Avenue is draped in black... Prohibition arrives driving a hearse. In addition, this crazy Cretan has had a son») [4, p. 39]. Для доктора Барбариса история греческой диаспоры в контексте истории США не представляет никакой особой важности, именно поэтому он позволяет себе подшучивать над восторженными ожиданиями Костаса.

Появление детей (сначала Энея, потом - Роданфы) ускоряет процесс ассимиляции Костаса и Катерины. Америка с ее индустриальной мощью постепенно перестает пугать Волакисов. Поскольку для детей Америка - страна, где они родились - родина во всех основных смыслах, то и у родителей появляется больше оснований считать себя американцами. И чем большим американцем ощущает себя Костас, тем чаще он вспоминает оставленную Грецию. В его сознании как будто возрождается ранее утерянная связь с исторической родиной и предками. Появляется даже чувство ностальгии и альбенации, которое до этого не было отчетливо выражено у Костаса. Примечательно, однако, что сам образ Греции и ее истории

претерпеваает в сознании Волакиса целый ряд трансформаций.

Нельзя не заметить, что Греция и ее история в романе представлены самыми известными мифологемами и метафорами, именами и событиями. Безусловно это связано, прежде всего, с ориентацией Петракиса на американского читателя. Автору важно, чтобы текст его был понятен даже тем читателям, которые мало знакомы с античной культурой. Но есть у этой «простоты» еще один, более важный, аспект что особенно отчетливо видно в системе номинаций. Разумеется, в греческой диаспоре в ходу греческие имена и названия, но можно предположить, что выбирая для своих ресторанов название «Гора Олимп», «Парфенон», Главас и Костас ориентируются не только на ностальгию греков в Чикаго, но и на других американцев. Г. М. Петракис тонко, но точно подмечает характерную для жизни этнической диаспоры черту: «этническое» название заведения, «этнически» маркированное имя человека являются для окружающих сигналами «свой» / «чужой». В полиэтническом сообществе подобный маркер должен быть однозначным и простым, общепонятным, чтобы ни «свои», ни «чужие» не допустили ошибки. С этого начинается очень важный этап жизни эмигранта, разные варианты которого и представляет писатель.

Желание сохранить память о старой родине зачастую превращается в навязчивую игру. Так происходит, например, с партнером протагониста по бизнесу и его товарищем Марко Сарантисом. Он неустанно подчеркивает, что он не просто грек, но спартанец, который стремится жить по законам древней Спарты: «Слабость - это грех, - сказал Сарантис», «Человек должен проводить много часов в день, занимаясь физическими упражнениями». («Weakness is a sin, Sarantis said». «A man should spend many hours a day in exercise, in toning his muscles») [4, p. 48]. Однако в его образе нет ничего славного и неординарного: он худощав, лыс и зауряден [4, p. 47-48]. Марко недостаточно замкнут в греческой общине, ему необходимо погрузиться в реалии Древней Греции, чтобы продолжить свое существование в Америке. Идентифицируя себя со спартанским воином, Сарантис создает и воображаемого врага. Как известно, противником Спарты в Пелопонесской войне (431-404 до н.э.) были Афины. Афинянин Янко Палмас, владелец кофейни неподалеку от ресторана «Парфенон», становится воплощением «вражеских Афин». Палмас и Сарантис постоянно вовлечены в дебаты о древних Афинах и Спарте; оба героя полностью отвлечены от американской реальности, в которой они существуют уже много лет, для них она не представляет никакого интереса, ибо не обладает длинной историей и лишена славного прошлого. Единственное, что сближает Марко с американской действительностью, это рождение сына на новой родине. Считая себя потомком Ликурга, Марко уверен, что его сын должен прославить его род, но ребенок рождается слабым и анемичным. Сарантис оказывается перед выбором: следуя спартанским правилам и убеждениям, отец должен отказаться от младенца, но Сарантис не может пойти на такой шаг, в чем он также видит проявление слабости.

В сознании Костаса образ Греции как страны, измененной внутренними и внешними конфликтами, с ее бедностью и «горьким трудом» («bitter labor») [4, p. 51] рассеивается и подменяется типическим для путешественников восприятием Греции как солнечной страны, предоставляющей различные удовольствия: «Но подобно мечтательным старикам из деревни, которое видели только то, что хотели видеть, он помнил белые горы острова, друзей, которых покинул, и яркое великолепие песен и танцев» («But like the meditative old men of the village who only saw what they wished to see, he remembered mostly the

lovely white mountains of the island, the friends he had left behind, the bright splendor of the songs and the dances») [4, p. 51]. В сознании эмигрантов, как показывает Г. М. Петракис, происходит существенное упрощение образа оставленной страны, более того, Америка и Греция как бы меняются местами. Если до этого момента Костас во многом воспринимал Америку как неотъемлемую часть мифа о Земле Обетованной, то теперь субститутом мифа становится Греция, а Америка и ее история обретают реальные черты и границы.

Тем не менее Костас все еще не приближается к идее того, что Америка сможет стать его новой родиной: «Он не знал, настанет ли момент, когда он почувствует, что действительно принадлежит этой земле» («He did not know whether a time would ever come when he would feel he really belonged to the new land») [4, p. 51]. Это выражается в том, что Костас является скорее сторонним наблюдателем, чем актором. Присущая Костасу позиция характерна и для других членов общины, что особенно видно на примере их отношения ко Второй мировой войне.

Для Костаса и всей греческой диаспоры - это война медийная, о которой редко говорят и упоминают, поскольку она имеет минимальное воздействие на греческую общину. Не рождает интереса к событиям ни то, что их бывшая родина Греция является жертвой войны, ни то, что их новая родина США становится ее участником. В этом свидетельствует особенность мировосприятия эмигранта. Ему одинаково чужды интересы всех в «большом» мире. Важно лишь то, что происходит в маленьком мирке диаспоры. Когда сын Марко Сарантиса, Леонидас, вступает в американскую армию, община единодушно воспринимает это не как шаг к американизации, а как глупую попытку вмешаться в чужие дела с опасностью для своей жизни.

Да и другие попытки выйти из этнического анклава и перейти в иное культурное поле всячески осуждаются. Главас, вернувшийся в Грецию, фактически приравнивается к предателю греческой общины. Дочь Костаса Роданфа, которая из-за войны тоже активно вовлечена в американскую жизнь, «предает» семью, выйдя замуж за человека не греческого происхождения. Она покидает общину и как бы «пропадает» для своей семьи, в частности для отца.

Костас находится вне истории, не стремится стать частью мультикультурной жизни Америки, его первоначальная цель - создать условия, при которых второе поколение греческих эмигрантов сможет полноценно участвовать в жизни Америки. Однако на практике вера Волакиса в героический потенциал, сокрытый во втором поколении, исчезает с неожиданной смертью Энея и окончательно развенчивается, когда Роданфа выходит замуж за человека не греческого происхождения.

Маленький Эней, которому Костас приписывал героическую судьбу, неожиданно заболевает и умирает от воспаления легких. В его смерти нет ничего героического и доблестного, наоборот она непримечательна и буднична. Смерть первенца обрывает контакты с греческой общиной и отчасти с семьей. Более того, связь с историей, которая образовалась благодаря Энею, также теряется, и Костас вновь исключен из американского пространства. Процесс отрицания, в который оказывается вовлечен Костас, доведен до предела, когда протагонист начинает пренебрегать своим вторым сыном Алексом. Костас с самого рождения мальчика воспринимает его как антагониста. На протяжении всего романа скрытый конфликт между Алексом и Костасом становится все более интенсивным. Костас не может принять сына, поскольку тот стремится вырваться из закрытого греческого анклава. Наделяя его американским вариантом греческого имени Александрос, автор стремится показать его инаковость,

отчужденность от греческой общины. Алекс отчаянно стремится стать частью американского общества и американской истории. Желание Алекса вырваться из этнического анклава, в котором существует его семья, во многом сходно с тем, что испытывал Костас на Крите перед тем как отказался от родины и эмигрировал. Но, несмотря на сходность ситуаций, между отцом и сыном не возникает взаимопонимания, наоборот, попытки Алекса отрицать греческую общину приводят к серии конфликтов между ними.

Кульминацией конфликта Алекса и Костаса становится ссора во время свадьбы Роданфы. Алекс открыто заявляет о своей ненависти к отцу и желании покинуть его дом, однако словесная перебранка оборачивается дракой, в результате которой погибает третий сын Костаса Мануил. Алекс становится братоубийцей. Петракис на этот раз реинтерпретирует конфликт Каина и Авеля.

Таким образом Алекс оказывается отвергнут и греческой общиной, и американским обществом, а наказанием становится 14 лет тюрьмы. Но конфликт отцов и детей продолжает существовать. Костас, потерявший двух своих сыновей, отказывается и от Алекса, не желая ни присутствовать на его суде, ни навещать его в тюрьме. Разрыв с сыном еще более углубляет разрыв с обществом.

Костас дистанцируется и от большого мира, и от диаспоры, даже от семьи. Состояние тотальной отчужденности кажется тупиком. Но именно в этот момент Костас делает, наверное, главный шаг в своей жизни и переступает барьеры, которые сам же и возвел между собой и сыном. Он приходит к сыну в тюрьму, что означает прощение, примирение: «Что было сделано, мы должны разделить» («Whatever was done we must share») [4, p. 268]. Это «мы» означает «люди», а не «греки» или «американцы». Костас выходит за рамки этнически окрашенного существования, он становится целостной, независимой личностью. Для Г. М. Петракиса это означает, что его герой стал американцем. Именно в этом случае греческое прошлое - не груз, не барьер, а предмет гордости.

Таким образом, можно говорить, что Г. М. Петракис, представляя в своем романе летопись самоопределения героев, показывает, что иммигранты первого поколения чаще всего утрачивают интерес к истории оставленной родины и не приобретают чувства причастности к настоящему и прошлому родины новой.

Литература

1. Marketos M. I. Οι Ελληνοαμερικανοί. Ιστορία της ελληνικής ομογένειας των Η.Π.Α. - Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 2006. - 390 σ.
2. Moskos C. C. Jr. Greek American Studies // The Greek American Community in Transition. - NY: Pella, 2002. - P.17-63
3. Papadopoulos Y. Prejudice and its Relationship to Acculturation for Greek Immigrants in the United States // Reading Greek America: Studies in the experience of Greeks in the United States. - NY: Pella, 2002. - P.345-360
4. Petrakis H. M. The Odyssey of Kostas Volakis. - Lincoln: iUniverse.com, 2000. - 271 p
5. Scourby A. three Generations of Greek Americans: A study in Ethnicity // The Greek American Community in Transition. -NY: Pella, 2002. - P.111-121

Literature of the Greek Diaspora of the USA and the novel by Harry Mark Petrakis "Odyssey of Kostas Volakis"

Dubrovskaya E.A.

Saint Petersburg State University

The article discusses the concept of diasporic literature and multiculturalism in the United States in the context of Greek-American literature. A brief review of the literature of the Greek diaspora in the USA is given. Particular attention is paid to the adaptation processes in the new Homeland as shown in the novel by H.M. Petrakis "Odyssey of Kostas Volakis." The author studies, in particular, the picture of the emigrants' attitude to the events of history built by the author. Particular attention is paid to how the author's attitude to the history and image of Greece is being transformed, the peculiarities of building a narrative characteristic of Greek diasporic literature are examined.

Key words: American literature, perception, Greek-American literature, ethnicity, identity

References

1. Marketos M. I. Οι Ελληνοαμερικανοί. Ιστορία της ελληνικής ομογένειας των Η.Π.Α. - Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 2006. - 390 σ.
2. Moskos C. C. Jr. Greek American Studies // The Greek American Community in Transition. - NY: Pella, 2002. -- P.17-63
3. Papadopoulos Y. Prejudice and its Relationship to Acculturation for Greek Immigrants in the United States // Reading Greek America: Studies in the experience of Greeks in the United States. - NY: Pella, 2002. -- P.345-360
4. Petrakis H. M. The Odyssey of Kostas Volakis. - Lincoln: iUniverse.com, 2000. -- 271 p
5. Scourby A. three Generations of Greek Americans: A study in Ethnicity // The Greek American Community in Transition. -NY: Pella, 2002. - P.111-121

Дагестанская литература в 90-е гг. XX в.: историко-культурный контекст

Кельбеханова Мадина Рагимхановна,
к. филол. н. кафедра русской литературы, Дагестанский государственный университет, Kel_79@mail.ru

Османов Ахмед Ибрагимович,
д. ист. н. Институт истории, археологии и этнографии ДНЦ РАН, Osmanov193@yandex.ru

В статье приводится характеристика основных тенденций в развитии дагестанской литературы в 90-е гг. XX в. Цель работы – анализ состояния и развития литературы в Дагестанской республике в один из самых сложных периодов развития страны. Отмечено, что в рассматриваемый период продолжают активно работать многие писатели и поэты, издаются книги, кризисные явления не коснулись Ф.Г. Алиевой и Р.Г. Гамзатова. Выявлены проблемные вопросы в развитии литературы республики, книгоиздании.

Ключевые слова: Дагестан, актуальность, проза, поэзия, тираж, Расул Гамзатов, Фазу Алиева.

В 1990-е гг. происходят изменения не только в социально-экономическом и политическом развитии страны и республики, когда на обломках Советского Союза возникают суверенные государства в том числе и Российская Федерация, но и в духовном развитии общества. Одни писатели и поэты переживали политические изменения тяжело, являясь убежденными коммунистами, видя в произошедших изменениях только плохое; другие восприняли реформы позитивно, считая, что отсутствие официальной цензуры и влияния коммунистической идеологии, положительно скажется на их творчестве, позволит создать и опубликовать новые работы, избавленные от идеологических штампов. Третьи авторы, творили, не обращая особого внимания на происходившие изменения, продолжая творить также, как и раньше.

В Республике действовал Союз писателей Дагестана, организованный еще в 1934 г. и возглавляемый Расулом Гамзатовичем Гамзатовым, он оказывал влияние на литературный и издательский процесс. В 90-е годы XX века продолжали создавать высокохудожественные произведения такие известные дагестанские мастера художественного слога дагестанских народов, как Расул Гамзатов, Фазу Алиева, Магомед Атабаев («Звезды в сердце», «Слава Богу»), Юсуп Хаппалаев («Удавленная песня», «Горячее сердце друга», «Семена ложатся в борозду», «Избранное»), Муталиб Митаров, («Воскрешение: Стихотворения и поэмы»), Магомед-Расул Расулов («Ясновидящий дурак», «Отец пророка»), Камал Абуков («Разноязычное единство: обретения и потери (Национальные литературы в системе взаимосвязей и поиске собственных путей развития)», «Поэзия Р. Гамзатова в контексте нравственных исканий XX столетия»), Марина Ахмедова («Равноденствие», «Ностальгия») и др.

Произведения самого публикуемого и читаемого автора страны и республики Расула Гамзатовича Гамзатова продолжали издавать крупные издательства, причем в 90-е годы его произведения издаются уже в томах в серии «Избранное» и «Собрание сочинений». В 1990 г. на аварском языке выходит книга «В полдневный жар в долине Дагестана», сборник стихов и поэм «Мне было двадцать», в 1991 г. в издательстве «Дагкнигоиздат» вышло собрание сочинений Расула Гамзатова на аварском языке в шести томах, в 1992 г. в издательстве «Молодая гвардия» вышел том «Стихотворения и поэмы».

Подобная ситуация сложилась и с публикацией произведений известной дагестанской поэтессы Фазу Гамзатовны Алиевой. В рассматриваемый период ее книги выходят одна за одной. В московском издательстве «Художественная литература» в 1990 г. было издано «Собрание сочинений» в трёх томах, первый том объединил стихотворения и поэмы, написанные ею с 1967 по 1977 гг.; второй – стихотворения, легенды, баллады и трагическую поэму, написанные с 1977 по 1982 гг., третий – также стихотворения, поэмы, притчи, 80-х годов из книг «Жажда красоты», «Горный мед», «Долг» и др. [1]. В том же году

в Махачкале была издана поэма Алиевой Фазу «Учитель», а в Москве книга повестей и рассказов «Два персика».

В 1991-1992 гг. в Дагестанском книжном издательстве выходит трёхтомник Фазу Гамзатовны «Избранное» на аварском языке. В 1992 г. был опубликован сборник стихов «Третье крыло». 1994 году издаются книги стихов и поэм Ф.Алиевой «Последняя пуля», «Листопад», «Тепло дыханья» и «Дагестанские тосты», в 1996 г. выходит в свет поэма-реквием «Песня о пламенных сердцах», в 1997 г. – книга «Краса ветвей зависит от корней», в 1998 г. «Знак огня», «Излом», в 1999 г. – «Отчего седеют женщины».

Таким образом, смена общественной формации и определенные социально-экономические трудности, можно сказать, не повлияли на творчество любимой поэтессы многих соотечественников, ее произведения издавались достаточно активно. В 2002 г. к юбилею Фазу Алиевой в издательстве «Юпитер» вышло 12-томное собрание сочинений поэтессы, вышла новая книга стихов «Талисман», подарочный иллюстрированный альбом избранных произведений «Притчи и тосты», были также переизданы книги «Орел точит клюв о камень» и «Корзина спелой вишни».

Однако смена общественно-экономического строя и ценностных ориентаций обусловили серьезные трудности в художественных поисках многих республиканских литераторов. Не всех авторов печатали так активно, как Р. Гамзатова и Ф. Алиеву. Особые трудности возникали у авторов, пишущих на языках народов Дагестана, так как возникла проблема с переводчиками, решаемая ранее централизованно. Трудности испытывали детские писатели и поэты. Из-за острой нехватки средств значительно затруднилось издание готовых рукописей. Если в 1990 г. в Дагестане было издано 350 книг и журналов тиражом 2345,6 тыс. экз., то в 1995 г. – 290 книг и журналов тиражом 4202 тыс. экз. [2].

Тем не менее, литературный процесс не останавливался, появлялись новые имена поэтов и прозаиков. В 90-е годы XX века ярко проявился талант поэта Ахмеда Муталимовича Джачаева, издавшего свои избранные произведения в двух томах – на кумыкском и русском языках. «Ахмед Джачаев на коне, – как о нем писал литературовед К. Абуков во вступительной статье к его двухтомнику, – на добротном коне...».[3]. Хотя А. Джачаев являлся автором многих сборников на родном и русском языках, но такой двухтомник он выпустил впервые, и в этом ему помогли спонсоры и друзья, любившие его поэзию.

В двухтомнике А. Джачаева были представлены стихотворения разной тематики и жанровой специфики. Малая и большая Родина, родной язык и родная мать, смысл жизни и призвание человека, природа и животный мир, нравственная чистота человека и другие темы волнуют большого поэта, раздумывающего о судьбах не только своего народа, но и других народов Дагестана и России.

В незаурядную по содержанию книгу народного поэта Дагестана, общественного и государственного деятеля республики Магомеда Халимбековича Гамидова «Осенние туманы» [4] вошли его лучшие поэтические произведения, написанные им в 60-90-е гг. XX в. Двадцатая по счету книга поэта стала не только вехой в творчестве автора, своей поэзией и гражданским поведением восставшего против социально уродливых явлений в жизни общества, но и показателем уровня развития современной дагестанской поэзии.[5].

Свое заметное место в дагестанской поэзии занял поэт, по определению А.М. Вагидова «философского

склада мышления», Бадрутдин Магомедов о чем он заявил и своей новой книгой стихов «Благая весть». Личность героя его стихов наделена многими положительными свойствами, но главное его свойство – стремление постичь суть жизни.[6].

Поэту Жамидину (Гаджимурадову Ж.Г.), работающему в сатирическом жанре, широкую известность принесли его публикации в таких журналах, как «Крокодил», «Новый мир», «Дон», «Современник», «Дружба народов» и газетах «Литературная Россия» и «Литературная газета», распространяемых тысячами и миллионными тиражами. В Москве и Махачкале у него были изданы в переводах на русский язык 6 сборников, в том числе – «Ты его не знаешь» в 1995 г.

В своих произведениях Жамидин не только «боролся», как принято было говорить тогда, с отрицательными явлениями в жизни, но и пытался найти и подсказать выход из создавшейся ситуации. Выбрав предметом изображения обычные явления жизни, он мог привлечь внимание читателя на то, что достойно осмеяния и осуждения.

Писатели искали и другие пути, чтобы представить свое творчество более полно и донести его до читателя. Близкому к издательским делам писателю Магомед-Расулу удалось под несколько интригующим названием издать свою книгу «Ясновидящий дурак. Антиповесть. Письма дилетанта» (Махачкала, 1994) [7]. Но не своим названием, а всем своим содержанием, всей своей сюжетной линией повесть Магомед-Расула привлекла внимание читателей всех возрастов. Книга, написанная даргинским писателем на русском языке, направлена на достижение одной большой цели – побудить человека быть Человеком с большой буквы, как его величал М. Горький.

В 1990 г. в издательстве «Советский писатель» вышли повести М. Магомедова, изданные под названием «Предисловие к горному эху». В книге были помещены повести «Предисловие к горному эху», «Моя тетя», «Повесть о поварихе Загидат, бригадире да о старом пастухе Далгате», «Июльский дождь» и «Аварская повесть». В них нашли отражение образы отдельных представителей сельской интеллигенции и колхозников, испытавших в жизни различные коллизии, но целеустремленных и преодолевших жизненные невзгоды. [8]

Начинавший свою трудовую биографию как актер и киноактер, сразу же понравившийся зрителям, а затем успешно проявивший себя в качестве режиссера театра и кинорежиссера, И. Казиев попробовал себя и в прозе. Написанные им повести «Ротозей» и «Кто убил человека из рая?» были переведены на русский язык и изданы в 1991 г. В первой повести он попытался путем использования различных форм психологического изображения раскрыть внутренний мир «маленького человека». Во второй повести И. Казиев создал групповой образ браконьеров и через них стремился показать изменения, которые происходили в обществе и сознании людей в перестроечное время.

Доминирующим принципом эстетического и психологического постижения человека в повестях и рассказах К. Абукова, изданных им под общим заголовком «Луна во сне» в 1992 г. [9] в издательстве «Советский писатель», выступает его изображение через детали его поведения. В них нередко ставятся проблемы общечеловеческой значимости, решаются философские вопросы о человеческом счастье, взаимоотношениях людей. В его произведениях появляются и «герои» нового времени, готовые разрушить моральные устои общества, проявляющие непристойную напористость в достижении своих корыстных интересов.

На лучшие произведения дагестанских писателей откликнулась периодическая печать, которая публиковала

отзывы литературоведов, литературных критиков и любителей художественной литературы. Так, в статье литературоведа, профессора С. Акбиева «Верность высокому творчеству» напечатанной в «Дагестанской правде», давалась оценка творчеству писателя Баммата Атабаева. Автор напоминает читателю газеты, что в творческом багаже писателя пьесы: «Песня счастья», «Солтан-Саид», «Радость влюбленных», «Умалат-бек», прозаические книги: «Пламенные годы», «Зарево», «Путь к свободе», «Мои герои»; стихи, многочисленные очерки, историко-этнографические статьи, переводы.

В июле 1993 г. состоялась презентация книги ногойской поэтессы Бийке Кулунчаковой «До тебя и после тебя». Б. Кулунчакова – автор множества поэтических произведений, оставалась верной главной своей теме – чистым поэтическим словом рассказывать о простой жизни обычных людей со всеми ее сложностями и радостями. [10].

В 1995 – 1997 гг. благодаря спонсорской поддержке Акционерного Общества «Дагэнерго» были изданы три сборника стихов дербентской поэтессы Ругии Касумовой: «Боль души», «О любви все ли сказано?..», «Повесть о Шамиле», а в 1999 г. сборник «Дагестанцы – звезды вольной борьбы». [11].

За успехи в развитии литературы дагестанские писатели, как и в предыдущие десятилетия, удостоивались почетных званий, авторам лучших произведений художественной литературы присуждалась Государственная премия Республики Дагестан. Так, в октябре 1993 г. известному дагестанскому поэту М. Гамидову было присвоено почетное звание народного поэта Республики Дагестан. [12]. В 1995 г. дагестанскому писателю Носову В.Г. за книгу «Жажда прекрасного мира» была присуждена Государственная премия республики. [13].

Поддержку писателям и поэтам республики оказывали периодические издания, несмотря на то что многие из них сами оказались в сложном положении. Стихи и рассказы печатали районные и городские газеты, причём если газеты были районными, то зачастую, они публиковали произведения на языках народов Дагестана; газеты «Дагестанская правда», «Молодежь Дагестана» и др.; журналы «Народы Дагестана», «Дагестан», «Женщина Дагестана», республиканские литературные журналы «Соколёнок» и «Литературный Дагестан». «Литературный Дагестан» объединяет литературно-художественные и общественно-политические журналы, издающиеся на шести языках: аварском («Гьудулъи»), даргинском («Гьалмагъдеш»), кумыкском («Тангчолпан»), лакском («Цубарз»), лезгинском («Самур») и ногойском («Байтерек»). Детский литературный журнал «Соколенок» издавался на восьми языках: на аварском, даргинском, кумыкском, лезгинском, лакском, табасаранском, ногойском, цахурском. На страницах этих журналов публиковались не только произведения дагестанских писателей, но и сказки народов Дагестана, фольклорные материалы. По-прежнему, дагестанские литераторы приглашались на республиканское радио, где читали свои новые произведения.

В 90-е годы изменилась система публикации книг, если раньше государство было монополистом, то появление частных типографий и издательских домов, готовых печатать произведения любого качества и любого автора. Дагестанское книжное издательство стало издавать гораздо меньше книг, снижались также цифры тиражей. Отличительной чертой начала 90-х годов была низкого качества полиграфия, когда книги многие печатали на серой, тонкой бумаге, обложки также не отличались оригинальностью и красочностью.

Новая литература поступала в библиотеки очень ограниченно, что отбивало у читателей желание обращаться к ним. Это не замедлило отразиться на их численности.

В 1996 г. массовые библиотеки имели 793 тыс. читателей, или более чем на 90 тыс. читателей меньше, чем в 1985 г. [14] В 1996 г. в общедоступных библиотеках Дагестана насчитывалось 793 тыс. читателей, или на 90,7 тыс. меньше, чем в 1985 г. [15]. Этот негативный процесс происходил на фоне продолжавшегося абсолютного роста численности населения республики.

В 90-е гг. ухудшались и основные показатели работы межбиблиотечного абонемена. Рассматриваемый период характеризовался уменьшением сети и книжных фондов общедоступных библиотек. С 1990 по 2001 гг. их число сократилось на 37 единиц, а книжный фонд на 2428 тыс. экземпляров меньше по сравнению с 1990 г. [16].

Однако, были и знакомые явления, так несмотря на финансовый кризис, законсервированное строительство нового здания республиканской библиотеки в центре столицы республики – Махачкале, было возобновлено в 1995 г. и в 1997 г. строительные работы на этом объекте были завершены, после чего началось техническое оснащение и комплектование книжного фонда библиотеки, которая с начала XXI в. стала работать на полную мощность. Республиканская библиотека стала крупным очагом культуры, известным не только в Дагестане, но и за его пределами. Библиотеку посещали многочисленные читатели (в 2001 г. - 22270 читателей), в ней проводятся научные конференции, отмечаются юбилеи выдающихся деятелей Дагестана, библиотекой издаются библиографические указатели, календари знаменательных дат, организуются выставки духовных и культурных ценностей.

Стоит отметить, что в 90-е годы XX в. сократилось число встреч общественности с писателями и поэтами, если ранее в республику приезжали «десанты» литераторов из других регионов и также дагестанские авторы выезжали за пределы республики для проведения творческих мероприятий, то в связи с отсутствием государственного финансирования, такие поездки стали затруднительны, да и в самой республике таких творческих встреч стало меньше, снизился интерес общества к литературному творчеству, обусловленный глубоким социально-экономическим кризисом и отсутствием четкой политикой государства по отношению к литературе.

Литература

1. Алиева Ф.Г. Собрание сочинений. В 3-х томах. М.: Худож.лит., 1990.
2. О социально-культурном состоянии в Республике Дагестан. Стат. сборник. Махачкала, 1997. С. 32.
3. Абуков К. Неутомимый труженик духа. Вступительная статья к собранию произведений Ахмеда Муталимовича Джачаева // Джачаев, А. Избранные произведения в двух томах. Том первый. Стихотворения и поэма. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1994. С. 7-15
4. Гамидов М.Х. Осенние туманы. Переводы. Махачкала, 1997.
5. Вагидов А. Поиск продолжается. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2000. С. 371-372.
6. Батрутдин. Благая весть. Книга стихов. Ярославль, 1991.
7. Магомед-Расул. Ясновидящий дурак. Антиповесть. Письма дилетанта. Махачкала, 1994.
8. Магомедов М. Предисловие к горному эху. М.: «Советский писатель», 1990.
9. Абуков К. Луна во сне. М.: «Советский писатель», 1992.
10. Каймаразов Г.Ш. Россия и прогресс культуры народов Дагестана. (80-е годы XX в. – 2010 г.). Махачкала: ИИАЭ, 2014. С. 167.
11. Ратенкова В. Ругия Касумова: Спасибо, что вы есть в моей жизни! // <http://женщинадагестана.pf/node/733>

12. Дагестанская правда. 1993. 6 октября.
13. Дагестанская правда. 1995. 4 сентября.
14. История Дагестана с древнейших времен до наших дней. Махачкала, 2005. Т. 2. С. 647.
15. Уровень жизни населения Дагестана. Стат. сборник. Махачкала, 2002. С. 139.
16. Османов А.И. Дагестан в XX веке: исторический опыт регионального развития. В 2-х кн. Кн. 2: Общественно-политическая жизнь и социо-культурное развитие народов Дагестана. Махачкала, 2007. С. 543.

Dagestan literature in the 90 s of the XX century: historical and cultural context

Kelbekhanova M.R., Osmanov A.I.

Dagestan State University, Archeology and Ethnography of the Russian Academy of Sciences

The article describes the main trends in the development of Dagestan literature in the 90s of the XX century. The purpose of the work is to analyze the state and development of literature in the Dagestan Republic in one of the most difficult periods of the country's development. It is noted that in the period under review, many writers and poets continue to work actively, books are published, the crisis phenomena did not affect F. G. Aliyeva and R. G. Gamzatov. The problematic issues in the development of literature of the Republic, book publishing are revealed.

Key words: Dagestan, relevance, prose, poetry, circulation, Rasul Gamzatov, Fazu Aliyev.

References

1. Aliyev F.G. Collected works. In 3 volumes. M.: Khudozh.lit., 1990.
2. On the socio-cultural status in the Republic of Dagestan. Stat. compilation. Makhachkala, 1997.S. 32.
3. Abukov K. Indefatigable worker of the spirit. Introductory article to the collection of works of Akhmed Mutalimovich Dzhachayev // Dzhachayev, A. Selected works in two volumes. Volume One Poems and poem. Makhachkala: Dagestan book publishing house, 1994. S. 7-15
4. Hamidov M.Kh. Autumn fogs. Translations. Makhachkala, 1997.
5. Vagidov A. The search continues. Makhachkala: Dagknigoizdat, 2000.S. 371-372.
6. Batrutdin. Good news. Book of poems. Yaroslavl, 1991.
7. Magomed-Rasul. Clairvoyant fool. Anti-conscience. Letters of the amateur. Makhachkala, 1994.
8. Magomedov M. Preface to the mountain echo. M.: "Soviet writer", 1990.
9. Abukov K. Moon in a dream. M.: "Soviet writer", 1992.
10. Kaymarazov G.Sh. Russia and the progress of the culture of the peoples of Dagestan. (80s of the twentieth century - 2010). Makhachkala: IIAE, 2014.S. 167.
11. Ratenkova V. Rugia Kasumova: Thank you for being in my life! // <http://womenofdagestan.rf/node/733>
12. Dagestan truth. 1993.6 October.
13. Dagestan truth. 1995.4 September.
14. The history of Dagestan from ancient times to the present day. Makhachkala, 2005.Vol. 2.P. 647.
15. The standard of living of the population of Dagestan. Stat. compilation. Makhachkala, 2002.S. 139.
16. Osmanov A.I. Dagestan in the 20th century: historical experience of regional development. In 2 kn. Prince 2: Socio-political life and socio-cultural development of the peoples of Dagestan. Makhachkala, 2007.S. 543.

Речевые словообразовательные ошибки иностранных учащихся медико-биологического направления подготовки (на примере научного стиля речи)

Касарова Валерия Георгиевна кандидат исторических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), kas.ler@mail.ru

Кременецкая Людмила Сергеевна кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), kremenetskaya.l@mail.ru

Никишина Юлия Валерьевна кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), julia-nikishina@yandex.ru

Иностранные учащиеся при изучении русского языка часто делают речевые ошибки. В статье подробно рассматриваются основные типы речевых ошибок учащихся медико-биологического направления подготовки, дана подробная классификация по частям речи с многочисленными примерами. Речевые ошибки часто появляются в результате вынужденного конструирования новых слов. Словоиспользования в речи иностранных учащихся не противоречат системе языка, но они не являются языковой нормой. Преподаватель должен внимательно относиться к появлению речевых ошибок, чтобы они не закреплялись в речи учащихся. Подробная классификация словообразовательных речевых ошибок в научном стиле речи дает возможность предупреждать и исправлять их, разрабатывать систему специальных упражнений для иностранных учащихся, проводить уроки развития речи. При работе с речевыми ошибками преподавателю лучше не повторять неправильный вариант, озвученный учащимся, так как в подобных случаях ошибки могут непроизвольно запоминаться. Преподаватель должен объяснять учащимся их ошибки, чтобы предупредить их повторное появление. Большую роль в работе над ошибками имеют упражнения, связанные с закреплением выученной на уроке грамматики, работа с текстами на уроке и самостоятельная работа учащихся с текстами для домашнего чтения, пересказы текстов. Работа по предупреждению и устранению ошибок в научном стиле речи - необходимая часть общей работы по развитию речи иностранных учащихся. Подобная работа должна проводиться постоянно с первого и до последнего занятия всего периода обучения.

Ключевые слова: речевые ошибки иностранных учащихся, научный стиль речи, классификация, появление, работа над речевыми ошибками, специальные упражнения.

С каждым годом количество иностранцев, желающих получить высшее образование в России, увеличивается. Обучение начинается, как правило, со специальной предвузовской подготовки: на подготовительных факультетах или подготовительных отделениях, где иностранные учащиеся изучают не только русский язык (нейтральный и научный стиль речи), но и ряд общеобразовательных предметов на русском языке, в зависимости от профиля подготовки.

Одной из главных целей обучения иностранных граждан на этапе предвузовской подготовки является практическая цель – овладение языком как средством общения. В связи с этим большое значение имеет работа над речевыми ошибками.

Иностранные учащиеся при изучении русского языка часто самостоятельно конструируют слова, чтобы объяснить какое-либо явление или понятие, когда им не хватает слов, когда нормативные названия ими еще не изучались либо забылись. Особенно часто это происходит при изучении научного стиля речи. Рассмотрим случаи возникновения речевых ошибок иностранных учащихся медико-биологического направления подготовки.

В речи учащихся не редко появляются синонимы по отношению к соответствующему слову нормативного языка («профессорка» и *профессор*, «докторка» и *доктор*, «педиатрка» и *педиатр* и т.д.).

Если в языковой норме нет названия какой-либо вещи, явления или процесса, то происходит вынужденное конструирование новых слов иностранными учащимися. Таким образом в речи учащихся появляются слова, которые не имеют аналогов в русском языке: кто? – *хирург*, какой? – *хируговский*; что делать? – *брать*, кто? – *братель*; что сделать? – *взять*, кто – *взятель*; что? *учебник* – какой? *учебниковый*; что? *вена* – какой? *венный*; что? *инструмент* – какой? *инструментский*; что? *лимфа* – какой? *лимфный*; что? *сосуд* – какой? *сосудный*; что? – *орган* – какой? *органный* и т.д.

Данные словоиспользования появляются постоянно, и преподаватель должен внимательно относиться к подобным случаям, чтобы в речи учащихся не закреплялись данные речевые ошибки.

Бывают и другие ситуации. В языке уже существуют названия вещи, явления или процесса, они могут быть известны или неизвестны учащимся. Учащиеся могут воспроизводить слова неточно, звуковая оболочка слова начинает переделываться в большей или меньшей степени (*заболный человек* - человек, который заболел; *культурный преподаватель* – преподаватель культуры речи; *легкий ствол* – ствол легкого). Это процесс, сочетающий образование и воспроизведение слова, можно назвать «видоизменением слов нормативного языка» [4: 37].

Существуют образование слов по имеющейся модели и образование слов по данному примеру.

В первом случае при конструировании слова воспроиз-

водятся семантические и формальные признаки между конкретными словами, «производящее - производное». Например, *палец – напальчник, нога – ножичек*; образовать – образование, дышать – дышание, кричать – кричание; получать – получение, изучать – изучение и т.д.

Практически все самостоятельно образованные учащимися слова являются образованиями по модели. Например, глагол со значением действия и существительное с суффиксом *-тель*, имеющее значение «лицо, выполняющее действие»: преподавать – преподаватель, отдыхать – отдыхающий, знать – знатель, рисовать – рисователь, звонить – звонитель, выполнять – исполнитель, и т.д.

Если проанализировать большую часть самостоятельно образованных иностранными учащимися слов, то можно заметить, что все они сконструированы по «высокопродуктивным моделям» русского языка. При этом обычно основные фонетические нормы остаются нетронутыми, например, чередование последних звуков основы (*глубокий – глуже, высокий – выже, тонкий – тонже, крепкий – крепже, мяккий – мяже*). Все новые модели, сконструированные учащимися, не противоречат словообразовательной системе научного стиля речи. В каждой ситуации «возникает новая комбинация морфем, неизвестная нормативному языку, сами морфемы и способы их соединения не изобретаются, а берутся готовыми из языковой системы. Поэтому слова в речи иностранных учащихся узнаваемы, мы понимаем их значение, хотя так не говорим». Но присутствует нарушение словообразовательных норм, поэтому мы можем говорить о словосочинительстве как о словообразовательных речевых ошибках.

Словосочинительства в речи иностранных учащихся не противоречат системе языка, но они не являются языковой нормой. Например, вода – водный, аорта – «аортный», распад – «распадный», сердце – «сердценный», слизь – «слизный».

Если изучать направление словопроизводственных процессов, можно увидеть три основных вида словообразования: прямое, обратное и заменительное. Чаще всего встречается в речи иностранных учащихся прямое словообразование, т.е. образование производного слова с помощью добавления словообразовательных морфем к производящей основе. Например:

- образование существительных от глаголов: соединять – соединитель («Кровь - соединитель в системе организма»); кричать – кричание («В поликлинике сегодня было большое кричание»); сокращать – сокращение («Самопроизвольное сокращение сердца»); расщепляться – расщепление («Происходит расщепление органического вещества») и т.д.;

- существительные от существительных: доктор – докторка («Мой друг – доктор, а моя подруга – докторка»); железа – железка («У ребенка маленькие железки»); врач – врачиха («В поликлинике работают врачи и врачихи»); путь – путность («Дыхательные путности») и т.д.;

- существительные от прилагательных: густой – густость («Густая сеть – густость сети»); круглый – круглота («Круглота сферы», «Круглота черепа»); большой – большота («Большота кости») и т.д.;

- прилагательные от существительных: студент – студентский («Недалеко от института находится студентская поликлиника»); донор – доноровый («Завтра доноровый день», «У меня есть доноровый документ»); лекарство – лекарственный («Я взял лекарственный рецепт»); врач – врачовый («Он – врач, у него врачовый диплом») и т.д.;

- прилагательные от глаголов: зашивать – зашивной («хорошо зашивные органы»); закрываться – закрывной («закрывные отверстия») и т.д.;

- глаголы от существительных: стук – стукать («Сердце стучает»); крик – крикать («В поликлинике кричал ребенок»); монгол – монголить («Я монголила русский язык 2 года») и т.д.;

- глаголы от прилагательных: нервный – нервнеть («Пациентка начала нервнеть»); страшный – страшнеть («Болезнь была страшная: она еще больше страшнела») и т.д.;

- наречия от прилагательных: синий – сино («Колено было сино»); нижний – нижно («Верхушка находится в нижней части, она была нижна») и т.д.

Встречаются речевые нарушения, вызванные способом прибавления приставки:

- глаголы от глаголов: стрелять – исстрелять («Боль исстреляла ухо»); насыщать – изнасыщать («Воздух изнасыщал кровь») и т.д.;

- прилагательные от прилагательных: сухой – несухой («Жидкость – это несухое вещество») и т.д.

Существуют речевые нарушения словообразования с помощью постфикса *-ся*:

- глаголы от глаголов: происходить – происходиться («В организме происходят все процессы жизнедеятельности»); кашлять – кашляться («Пациент кашлялся»); наступать – наступаться («Наступается пауза в работе сердца») и т.д.;

- глаголы от существительных: враг – вражиться («Вы вражитесь?») и т.д.

Происходят речевые нарушения норм при одновременном присоединении суффикса и приставки:

- существительные от существительных: нога – ножничек («У больного был бинт на ноге - ножничек») и т.д.;

- прилагательные от существительных: палец – беспальцевый («Врач не может носить беспальцевые перчатки»); талант – бесталантливый («Этот врач бесталантливый»); диета – диетовый («У больного были диетовые дни») и т.д.;

- глаголы от существительных: вес – обезвесить («Преподаватель физики обезвесил тело») и т.д.;

- глаголы от прилагательных: серый – посереть («Лицо пациента посерело»); старый – постаривать («Органы человека постаривают») и т.д.;

- глаголы от глаголов: кричать – подкрикивать («В коридоре кричит студент, а другой - подкрикивает») и т.д.;

- наречия от прилагательных: похожий – по-похожему («Болезнь можно разделить по-похожему принципу»); механический – по-механическому («По-механическому процессу») и т.д.

Встречаются нарушения с вследствие одновременного присоединения суффикса и постфикса:

- глаголы от существительных: система – системится («Оно работает в системе - системится») и т.д.;

- глаголы от прилагательных: новый – новеть («Появляются новые клетки - Клетки новеют») и т.д.

Известны речевые нарушения, образованные одновременным присоединением приставки и постфикса:

- глаголы от глаголов: встречать – развстречаться («В организме вещества развстречались друг с другом»); выделять – развыделяться («Слизь развыделялась из эпителиальных клеток»); поступать – распоступать («Вещества распоступались») и т.д.

Иногда в речи иностранных учащихся встречаются одновременное присоединение приставки, суффикса и постфикса: синий – посиневился («Колено стало синее, посиневилось»).

Занимаясь словообразованием, конструированием новых слов, иностранные учащиеся часто используют другие способы «словопроизводства: используют путь обратного, а также заменительного словообразования» [4:34]. В русском языке присутствуют подобные нормы, хотя они встречаются не часто.

В данной ситуации чаще всего происходит неправильное членение слова, т.е. происходит несовпадение с принятой нормой. Чаще всего распространены случаи обратного словообразования – не использование суффиксов, приставок и постфиксов.

Например, образование без суффиксов: *верхушка* – *верхуха* («Нижняя узкая часть сердца – это *верхуха*») и т.д. Образование без использования приставок: *рассокращаться* – *сокращаться* («Сердце сильно *рассокращалось*») и т.д. Очень часто иностранными учащимися забывают о частице-приставке *не-* или чрезмерно ее используют: *недуг* – *дуг* («Болезнь – это *недуг*, когда нет болезни – это *дуг*»), можно – *неможно* («*Неможно* использовать эти инструменты»), неожиданный – *ожданный* («Болезнь была *ожданная*») и т.д.

Чаще всего в речи иностранных учащихся встречаются случаи конструирования новых слов с помощью отбрасывания постфикса. Этот способ распространен потому, что «любой возвратный глагол, в том числе и утративший производящее слово или потерявший с ним смысловую соотносительность продолжает члениться на морфемы с той же определенностью, что и другие глаголы», например, *распространяться*, *биться* и т.д.). Это происходит из-за расположения *-ся* – в конце слова, после окончания. Часто иностранные учащиеся неосознанно игнорируют *-ся* и пытаются создать глагол, который можно было бы использовать как синоним действию, названному возвратным глаголом. Например, можно встретить глаголы *находить* и *прикасать* в следующих примерах из устной речи иностранных студентов: «В сердце *находят* желудочки» («Желудочки *находятся* в сердце»); «По просьбе врача пациент *прикасает* руки к носу» («По просьбе врача пациент *прикасает* руки к носу»). Иногда учащиеся игнорируют *-ся* у глаголов с собственн-возвратным значением. Получившийся невозвратный глагол используется с местоимением *себя*, значение которого идентично значению отброшенного постфикса: «Пациент *себя оправдывает*, потому что он не делает этого». Иногда учащиеся отбрасывают в речи местоимение *себя*: «Он *чувствует* плохо – голова болит», «Ребенок *ведет* спокойно», «Пациент *довел* до истощения.

Встречаются случаи, когда учащиеся игнорируют *-сой* у глаголов, которые без этого слова не употребляются: *представлять* и представлять собой: «Я представляю это событие» и «Пищевод *представляет* верхнюю часть пищеварительного канала»

С помощью «депостфиксации» образуются не только переходные, но и непереходные глаголы, например: «Кости *трескают*».

Часто в речи иностранных учащихся встречаются ситуации, когда одно слово образуется от другого «не путем прибавления или вычитания морфем, а путем замены одной морфемы на другую». Чаще всего это происходит с приставками. Например, от глагола *исключить* образован глагол *включить*: «Этот диагноз *исключили*, потом его могут опять *включить*» и т.д.

Существуют случаи одновременного использования двух, трех, а иногда и четырех словообразовательных моделей. Например, при образовании глагола «выучиваться» использованы три словообразовательные модели: *читать* - *прочитать* - замена приставок; *прочитывать* – *прочитаться* – постфиксация; *прочитываться* – суффиксация: «Мы *читаем* термины, слова, упражнения, так мы *прочитываемся* в университете».

Каждое слово имеет звуковую оболочку и значение. Изучение слова заключается в необходимости усвоения «обеих его сторон в их взаимосвязи» [4:36]. В процессе изучения языка могут происходить видоизменения слов.

Видоизменение значения слова приводит к возникновению семантических ошибок.

Например, слово *газообмен* может быть истолковано через слова *газ* и *обмен* («обмен газами»), *сок* и *отделение* («сокоотделение»), слово *читатель* – через *читать* и т.д. Можно заметить, что присутствие в слове внутренней формы помогает его усвоению и запоминанию. «Стремление к систематизации языковых фактов – одна из основных особенностей усвоения языка» [4:38], поэтому иностранные учащиеся ищут внутреннюю форму слов.

Звуковая оболочка слов, лишенных внутренней формы, воспринимается, как абсолютно произвольная и поэтому легко может быть изменена. Например: *белки* – *белок*, *белки*; *желудочки* – *желудочек*, *желудочки*; *секреция* – *секретция* и т.д.

Видоизменение, с помощью которого переделывается часть слова, которая включает в себя корень: *презентация* - *презентация* («Профессор устроил *презентацию* исследования»), *секреция* – *секьреция* («железы внутренней *секьреции*») и т.д.

Часто видоизменение происходит с приставками. Например, норма слова *подскользнуться* и слово в речи иностранных учащихся – *подскользнуться*; норма слова *опустить бумагу* и *отпустить бумагу* – в речи иностранных учащихся.

Видоизменение слов нормативного языка может быть связано с существованием просторечий, которые русские люди часто используют, не задумываясь о возможном влиянии на речь иностранных учащихся. Например, случайное видоизменение слова: *здесь* – *здесь*; *взад* – *сзади*; *туда* – *тут*; *тама* – *там*; *откуда* – *откуда*; *оттуда* – *оттуда* и т.д.

В подобных ситуациях видоизменение нормы слова можно считать условным.

Существует видоизменение звуковой оболочки слова, связанное с желанием придать слову «внутреннюю форму»: *приписать лекарство*; *продравить*; *перспектива* и т.д.

Иностранные учащиеся часто слышат и запоминают неправильные варианты речи, это тоже провоцирует возникновение ошибок. Роль преподавателя русского языка вовремя зафиксировать и классифицировать неправильный вариант. Подробная классификация словообразовательных речевых ошибок в научном стиле речи дает возможность предупреждать и исправлять их, разрабатывать систему специальных упражнений для иностранных учащихся, проводить уроки развития речи. При работе с речевыми ошибками преподавателю лучше не повторять неправильный вариант, озвученный учащимся, так как в подобных случаях ошибки могут произвольно запоминаться. Преподаватель должен объяснять учащимся их ошибки, чтобы предупредить их повторное появление.

Большую роль в работе над ошибками имеют упражнения, связанные с закреплением выученной на уроке грамматики, работа с текстами на уроке и самостоятельная работа учащихся с текстами для домашнего чтения, пересказы текстов. Очень важно обучить студентов составлению плана и записи ключевых моментов текстов. Большую роль в работе по предупреждению речевых ошибок играют словари. Необходимо обучать учащихся навыкам работы со словарями. Особенно это важно с развитием информационных технологий, когда учащиеся предпочитают работать с электронными словарями и переводить не каждое слово по отдельности, а весь текст целиком.

Работая над ошибками, преподаватель должен решать, необходимо ли ему самому исправить увиденную им ошибку, или он даст возможность это сделать уча-

щимся. В подобных случаях преподаватель может ограничиться словами «неправильно», «неверно», «у вас ошибка» и т.д.

В заключении хотелось бы отметить, что работа по предупреждению и устранению ошибок в научном стиле речи - необходимая часть общей работы по развитию речи иностранных учащихся. Подобная работа должна проводиться постоянно с первого и до последнего занятия всего периода обучения.

Литература

1. Балыхина Т. М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учебное пособие / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатъева. – М.: изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2006. - 195 с.

2. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки / Т.М. Балыхина, О.П. Игнатъева. - М.: РУДН, 2006. 68 с

3. Дубинина Л.Л. Начальный этап: некоторые проблемы обучения русскому языку иностранных студентов из стран юго-восточной Азии // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы IV Всероссийской научно-практ. конф. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. С. 36 - 40.

4. С.Н.Цейтлин Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Просвещение, 1982.

5. Касарова, В.Г., Ежовкина, О.А. Пути предупреждения речевых ошибок иностранных учащихся / В.Г.Касарова, О.А.Ежовкина // Международное образование и сотрудничество: сборник научных трудов. М.: Техполиграфцентр, 2016. – С. 36-42

6. Касарова В.Г. Организация целенаправленной работы с речевыми ошибками иностранных учащихся / В.Г.Касарова, Л.С. Кременецкая // Международное образование и сотрудничество. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». – М.: МАДИ, 2017. С. 214-218.

Speech-formation errors of foreign students of biomedical training, such as the scientific style of speech

Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S., Nikishina Yu.V.

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

Foreign students often make speech errors while learning the Russian language. The article describes in detail the main types of speech errors of students specialized on medicine and biology, it gives detailed classification by parts of speech with numerous examples. The speech errors often appear as a result of the forced building of new words. Creating new words in foreign students' speech do not contradict the language system but they are not a linguistic norm. A teacher should be careful about the occurrence of speech errors and do not let fix them in the speech. The detailed classification of word-formative speech errors in the scientific style of speech makes it possible to prevent and correct them, to develop a system of special exercises for foreign students, to conduct lessons of speech development. While working with speech errors it is better for teacher not to repeat the wrong version after thy student since in such cases errors can be involuntarily memorized. A teacher should explain to the students their mistakes in order to prevent their re-occurrence. A large role in the work on the errors is belong to exercises related to fixing the grammar learned in the lesson, working with texts in the classroom and independent work of students with texts for home reading, text retelling. Work to prevent and eliminate mistakes in the scientific style of speech is a necessary part of the overall work to develop the speech of foreign students. Such work must be done continuously from the first to the last lesson of the entire period of language learning.

Keywords: speech errors of foreign students, scientific style of speech, classification, occurrence, work on speech errors, special exercises.

References

1. Balykhina T. M. Linguodidactic theory of error and ways to overcome errors in the speech of foreign students: study guide / T. M. Balykhina, O. P. Ignatieva. - M.: Publishing House of the Russian University of Friendship of Peoples, 2006. - 195 p.
2. Balykhina T.M. Glossary of terms and concepts of the linguodidactic theory of error / T.M. Balykhina, O.P. Ignatieff. - M.: RUDN University, 2006.68 s
3. Dubinina L. L. Initial stage: some problems of teaching Russian to foreign students from countries of Southeast Asia // Language and culture: questions of modern philology and methods of teaching languages at a university: materials of the IV All-Russian scientific and practical. conf. Khabarovsk: Publishing House of the Pacific. state University, 2017.S. 36 - 40.
4. S.N.Tseytlin Speech errors and their prevention. - M.: Education, 1982.
5. Kasarova, V. G., Yezhovkina, O.A. Ways to prevent speech errors of foreign students / V.G.Kasarova, O.A.Ezhovkina // International education and cooperation: a collection of scientific papers. M.: Technical polygraph center, 2016. -- S. 36-42
6. Kasarova V.G. Organization of focused work with speech errors of foreign students / V.G.Kasarova, L.S. Kremenetskaya // International Education and Cooperation. Collection of materials of the V International scientific-practical conference "Professionally directed training Russian language of foreign citizens. " - M.: MADI, 2017.S. 214-218.

Средства выражения категории персональности в рекламе

Кузнецова Мария Алексеевна,

старший преподаватель, Институт образовательных технологий и гуманитарных наук, eng-Maria-Kuznetsova@mail.ru

В статье рассматривается реализация функционально-семантической категории персональности в современной русской рекламе. Отмечается, что чаще всего в рекламном тексте (слогане) используются эксплицитные способы выражения персональности: формы 2-го лица единственного числа глаголов и местоимений, формы 1-го лица множественного числа, формы повелительного наклонения глаголов, притяжательные местоимения. С их помощью происходит прямое воздействие на потенциального покупателя, создаётся интонация непосредственного общения с ним и прямого обращения к нему. В качестве имплицитных средств выражения персональности в рекламе выступают местоимения 3-го лица, определительные местоимения, междометия. На синтаксическом уровне используются такие виды предложений, как неполные, безличные, инфинитивные, вопросительные. Значимым имплицитным средством выражения персональности в рекламе становится имя существительное.

Ключевые слова: категория персональности, персональность, личные формы глагола, местоимение, реклама.

Функционально-семантическая категория (ФСК) персональности – одна из важнейших категорий языка, её существование связано с представлением в языке говорящего субъекта, его личности. Это универсальная языковая категория, обладающая значимыми прагматическими свойствами, важная с точки зрения организации коммуникации и оказания говорящим воздействия на других коммуникантов. Категория персональности рассматривается современными исследователями на материале художественной литературы [2], законодательного текста [10], русских пословиц [4] и других форм и жанров текста.

Средства выражения категории персональности в рекламе являются изученными недостаточно. К.В. Скрипник рассматривает её наряду с другими категориями на материале англоязычной интернет-рекламы и выясняет, что «категория персональности во взаимодействии с другими текстовыми категориями занимает центральное положение по отношению к остальным категориям текста и является отправной точкой для категорий модальности, темпоральности и локальности» [8, с. 328]. В то же время отдельные средства выражения категории персональности в рекламе анализируются. Н.А. Медведева и Т.С. Копытова описывают особенности использования в социальной рекламе глаголов, в том числе личных форм, с помощью которых «стилизуют изложение под дискурс адресата» [7, с. 136]. С.Л. Кушнерук рассматривает личные местоимения в рекламе и характеризует их как «языковые маркеры пересечения текстовых миров», подразумевая «мир отправителя, вымышленный мир персонажей, мир фантазий получателя и реальный мир получателя рекламного сообщения» [6, с. 85]. Г.Ф. Ковалев обращает внимание на функционирование в рекламе имён собственных, выступающих здесь как прецедентные имена [5]. Данные исследования ориентированы на частные языковые единицы, однако не создают общей картины реализации с их помощью персональности, трансляции личности посредством рекламного текста.

Цель настоящего исследования – выявить в современной русской рекламе разноуровневые языковые средства, с помощью которых здесь реализуется функционально-семантическая категория персональности. Исследование проводилось на материале рекламных слоганов [11].

Средства выражения ФСК персональности делятся на ядерные и периферийные. А.В. Бондарко к ядру категории (её грамматическому центру) относит грамматическую категорию лица (личные формы глагола и личные местоимения 1-го и 2-го лица) [1, с. 20], а к периферии – формы личных местоимений 3-го лица, возвратное местоимение *себя*, деепричастные конструкции, инфинитивные конструкции с императивным значением, лексические элементы и т. п. [Там же, с. 21-22]. Выделяет исследователь и крайнюю периферию персональности, относя к ней безличные конструкции [Там же, с. 23]. В современной науке представление о языковых средствах выражения ФСК персональности постоянно расширяется. Е.И. Соловей отмечает, что «персональность вклю-

чает в себя все возможные связи и отношения участников обозначаемой ситуации с участниками акта речи» [9, с. 133], поэтому её могут выражать «собственные имена, личные имена, субстантивные местоимения, субстантивные числительные, прилагательные» [Там же]. К средствам выражения персональности также относят «количественные и порядковые числительные, притяжательные, указательные, неопределённые и отрицательные местоимения, <...> этнонимы, указательные местоимения, а также диминутивные форм имён собственных с суффиксами субъективной оценки» [3, с. 30].

В рекламных фразах (слоганах) основными, наиболее часто встречающимися языковыми средствами выражения персональности являются грамматические формы, указывающие на адресата речи – потенциального покупателя рекламируемых товаров или услуг. Это форма личного местоимения 2-го лица единственного числа *ты* и соответствующее притяжательное местоимение: «*У твоего соседа вырос интернет на 20 Мбит/с. Позвони, и у тебя станет больше*». Вместо *ты* может использоваться *Вы*-вежливое в той же функции: «*Мы ничего не добавляем. Вы ничего не прибавляете*» (реклама обезжиренного йогурта), а также соответствующее притяжательное местоимение: «*Ваш товар ищут*», «*Новые клиенты для вашего бизнеса*». Данные местоимения могут использоваться обособленно от личных глаголов, а могут сочетаются с личными глагольными формами 2-го лица. Глаголы способны выражать персональность и самостоятельно, без помощи местоимений, в определённо-личных предложениях: «*У нас найдёшь больше, чем ожидаешь*». Использование подобных конструкций создаёт ощущение непосредственного общения рекламодателя с потенциальным потребителем. В ходе данного общения потребитель стараются убедить в том, что товар или услуга ему жизненно необходимы. Местоимение *ты* при этом создаёт интонацию дружеского, интимного общения: «*Урезая рекламный бюджет, ты лишаешь свой бизнес главного...*».

Непосредственному обращению к адресату служат формы повелительного наклонения глагола: «*Освежись от скуки!*», «*Наполни жизнь новым вкусом*», «*Живи не кисло*», «*Порви пространство*» и др. В форме такого обращения могут быть поданы игровые рекламные фразы, двусмысленность которых вызывает усмешку у адресата и дополнительно привлекает внимание: «*Закопай тещу в песок за 399 \$*» (речь идёт покупке путёвки на курорт), «*Ушла жена? Смени пол. А также обои и двери*» (обыгрываются два значения слова *пол*; фраза «*Смени пол*» выделена в письменной рекламе более крупно, что заставляет адресата прочитать весь текст и выяснить, что речь идёт о ремонте в квартире). Убедительность такой апелляции усиливается с помощью прямого обращения к адресату, также являющегося средством выражения персональности: «*Переселяйся, душа моя!*».

Для рекламы характерна языковая игра, и она может строиться на повторе средств категории персональности: «*Ваша жизнь в ваших руках*» – повтор притяжательного местоимения *ваш* делает высказывание более авторитетным и убедительным; «*Ты – не ты, когда ты голоден*» – троекратный повтор местоимения *ты* усиливает значение прямого, непосредственного обращения.

Личные формы 1-го лица единственного числа для рекламных слоганов практически не характерны. Их применение может быть средством языковой игры и, конечно, привлекает внимание адресата. Например, реклама стилизуется как письмо от продукта к его потребителю: «*Подружись с вашим борщом. Порядочность гарантирую. Сметана*». А вот формы глаголов и местоимений 1-го лица множественного числа, а также соответствующие

притяжательные местоимения для выражения персональности используются достаточно активно: «*Строим будущее с Lego*», «*Расширяем границы привычного*», «*Будущее за нами! 4 декабря выборы!*», «*Мы № 1 в мире! По числу операторов и стран в руминге*», «*Наши цены не кусаются*» и др. С их помощью происходит, во-первых, расширение адресанта рекламы, придание ему масштабности, а значит, авторитетности, а во-вторых, объединение адресанта и адресата рекламного текста. Потребитель начинает идентифицировать себя с рекламодателем и готов вместе с ним «*строить будущее*», «*расширять границы*» и т. п.

Эксплицитные средства выражения персональности в рекламных текстах представлены более широко, чем имплицитные. К последним можно отнести использование определительных местоимений: «*Лёгкое подключение оптимизации ROI для всех*» (с помощью местоимения подчёркивается, что абсолютно каждый может стать обладателем уникального контента, обозначенного в рекламе; реклама выглядит ненавязчиво, так как прямой апелляции к адресату нет), неполных предложений: «*Дождь не остановит*» (подразумевается – «*не остановит нас, вас, никого...*»), конструкций с местоимениями 3-го лица: «*Она растает*» (местоимение указывает на то, какое впечатление произведёт торговый комплекс на женщину; реклама адресована мужчине, который будет оплачивать покупки), междометий: «*Ох, уютные квартиры!*» (происходит апелляция к чувствам адресата рекламы), инфинитивных предложений: «*Лучше делать уникальные дома, чем уникальные предложения!*» (за счёт скрытой персональности сентенция подаётся адресату как решение, не требующее доказательств и размышлений, как афоризм).

Различные средства выражения персональности, эксплицитные и имплицитные, могут комбинироваться в пределах одного рекламного слогана. Например, «*Мечтайте смелее! Мы исполним*», «*Умножайте семейные ценности! Мы поможем*» (предложение с глаголом в повелительном наклонении + предложение с местоимением *мы* в роли подлежащего), «*Созрел для покупки? Выбирай мебель со вкусом!*» (вопросительное предложение с обращением + предложение с глаголом в повелительном наклонении), «*Болееешь сам – принимай витамин. Хромает бизнес – давай рекламу*» (предложение с личной формой глагола – предложение с глаголом в повелительном наклонении), «*Хватит ждать завтра и терять время! Действуй сегодня! Запишись в фитнес-клуб "Аркаим"!!!*» (безличное предложение + два определённо-личных с глаголами в форме повелительного наклонения). Подобные комбинации значительно умножают прагматическое воздействие средств выражения категории персональности на адресата рекламы.

Достаточно редко встречаются рекламные слоганы, в которых, на первый взгляд, отсутствует категория персональности и апелляция к личности адресата рекламы. Например: «*Тако – вкусное средство от скуки*». Однако и здесь, как правило, можно обнаружить скрытые, имплицитные способы выражения персональности. Так, лексема *скука* апеллирует к потенциальному потребителю, который откликнется на рекламу в том случае, если испытывает скуку (а её регулярно испытывают большинство современных городских жителей). Значимыми имплицитными средствами выражения персональности становятся именно существительные (или субстантивные сочетания) с их способностью по-разному называть адресата рекламы, обозначить его насущные проблемы. Например: «*Планета малыша. Всё для жизни новым людям!*» (родители новорождённого почтуются скрытое обращение к себе с помощью выделенного сочетания

ния); «*Без платья – никуда!*» (невесты, к которым обращена данная реклама свадебного салона, почувствуют апелляцию к себе через слово *платье*, так как главная забота невесты – купить свадебное платье); «*Омский бекон. Для фанатов вкуса!*» (средством воздействия на личность потенциального покупателя является слово *вкус*, поскольку вкусовые потребности человека – одни из самых значимых).

Итак, категория персональности является одной из наиболее значимых в рекламном тексте, с её помощью привлекается внимание потенциального покупателя к товару или услуге. Наиболее актуальными, часто используемыми при этом являются эксплицитные, прямые средства воздействия на личность адресата рекламы: формы глаголов и местоимений 2-го лица единственного числа, формы повелительного наклонения глаголов, формы 1-го лица множественного числа местоимений и глаголов. С их помощью устанавливается непосредственный контакт с потребителем, создаётся интонация непринуждённого, дружеского, даже интимного общения и прямого обращения. Ядерные средства выражения персональности при этом сочетаются с периферийными – притяжательными местоимениями.

В рекламе всегда есть апелляция в личности потенциального покупателя товаров и услуг, и средства выражения этой апелляции могут быть также имплицитными. В этом случае используются личные местоимения 3-го лица, определительные местоимения, междометия, неполные, безличные, инфинитивные, вопросительные предложения. Значимым имплицитным средством выражения персональности в рекламе становятся имена существительные, с помощью которых происходит скрытая апелляция к адресатам рекламы, их вкусам и потребностям.

Литература

1. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. Таксис. – СПб.: Наука, 1991. – 371 с.
2. Ваулина С.С. Специфика функциональной соотнесенности категорий модальности и персональности в художественном тексте // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2013. – № 3 (19). – С. 34-39.
3. Гриченко Л.В., Плетнева Е.Г. Средства репрезентации категории персональности в русских и английских анекдотах // Язык и культура (Новосибирск). – 2013. – № 5. – С. 26-30.
4. Гриченко Л.В. Обобщенный субъект действия русских пословиц // Научная мысль Кавказа. – 2011. – № 1 (65). – С. 125-130.
5. Ковалев Г.Ф. Имя собственное как прецедент в рекламе // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2004. – № 1. – С. 158-164.
6. Кушнерук С.Л. Личные местоимения как языковые маркеры пересечения текстовых миров в рекламе // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 36. – С. 85-89.
7. Медведева Н.А., Копытова Т.С. Глагол в текстах социальной рекламы // Медиапространство региона: история и перспективы развития: Сб. научн. тр.; отв. ред. Н.А. Катайцева. – Курган: КГУ, 2017. – С. 135-138.
8. Скрипник К.В. Языковая архитектура рекламного слогана (на материале английского языка) // Культура и цивилизация. – 2017. – Т. 7. – № 2А. – С. 328-338.
9. Соловей Е.И. Ядерные и периферийные средства выражения персональности как функционально-семанти-

ческой категории // Инновационное развитие современной науки: проблемы и перспективы: Мат. Междунар. науч.-практ. конф.; под общ. ред. А.И. Вострецова. – Нефтекамск: Мир науки, 2019. – С. 130-135.

10. Широкова Л.П. Особенности функционирования категории персональности в законодательном тексте // Научное обеспечение агропромышленного производства: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Курск: Курская ГСХА, 2014. – С. 365-366.

11. Яндекс реклама. – URL: <https://yandex.ru/images/search?text=реклама%20слоганы&stype=image&lr=39&source=wiz> (дата обращения: 23.11.2019).

Means of expressing the category of personality in advertising Kuznetsova M.A.

Institute of educational technologies and Humanities

The article discusses the implementation of the functional-semantic category of personality in modern Russian advertising. It is noted that most often in the advertising text (slogan), explicit ways of expressing personality are used: the second person form of the singular verbs and pronouns, the first person plural form, the imperative form of verbs, possessive pronouns. With their help, there is a direct impact on the potential buyer, the intonation of direct communication with him and direct appeal to him is created. The third person pronouns, definitive pronouns, and interjections are used as implicit means of expressing personality in advertising. At the syntactic level, these types of sentences are used, such as incomplete, impersonal, infinitive, interrogative. A significant implicit means of expressing personality in advertising is the noun.

Keywords: category of personality, personality, personal verb, pronoun, advertising

References

1. Bondarko A.V. Theory of functional grammar. Personality Collaterality. Taxis. - St. Petersburg: Nauka, 1991. -- 371 p.
2. Vaulina S.S. The specificity of the functional correlation of the categories of modality and personality in the literary text // Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics. - 2013. - No. 3 (19). - S. 34-39.
3. Grichenko L.V., Pletneva E.G. Means of representing the category of personality in Russian and English jokes // Language and Culture (Novosibirsk). - 2013. - No. 5. - S. 26-30.
4. Grichenko L.V. The generalized subject of Russian proverbs // Scientific thought of the Caucasus. - 2011. - No. 1 (65). - S. 125-130.
5. Kovalev G.F. The proper name as a precedent in advertising // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Philology. Journalism. - 2004. - No. 1. - S. 158-164.
6. Kushneruk S.L. Personal pronouns as language markers of intersection of text worlds in advertising // Bulletin of Chelyabinsk State University. - 2008. - No. 36. - S. 85-89.
7. Medvedeva N.A., Kopytova T.S. The verb in the texts of social advertising // Media space of the region: history and development prospects: Sat. scientific tr. ; open ed. ON THE. Kataytseva. - Kurgan: KSU, 2017. -- S. 135-138.
8. Skripnik K.V. Language architectonics of an advertising slogan (based on English) // Culture and Civilization. - 2017. - T. 7. - No. 2A. - S. 328-338.
9. Nightingale E.I. Nuclear and peripheral means of expressing personality as a functional-semantic category // Innovative development of modern science: problems and prospects: Mat. Int. scientific-practical conf. ; under the general. ed. A.I. Vostretsova. - Neftekamsk: World of Science, 2019. -- S. 130-135.
10. Shirobokova L.P. Features of the functioning of the category of personality in the legislative text // Scientific support for agro-industrial production: Mat. Int. scientific-practical conf. - Kursk: Kursk State Agricultural Academy, 2014. -- S. 365-366.
11. Яндекс advertising. – URL: <https://yandex.ru/images/search?text=advertising%20sloans&stype=image&lr=39&source=wiz> (accessed: 11/23/2019).

Культуроведческий подход к изучению костюмной детали в русских и эвенкийских сказках

Кузьмина Лена Январична,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Методика преподавания русского языка и литературы», ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Kuzminaly@mail.ru

Каженкина Уруйдаана Васильевна

Магистрантка, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», sofia.kazhenkina@mail.ru

В статье рассматривается изучение функции костюма народов Крайнего Севера, углубленно изучена традиционная одежда эвенков. Актуальность заключается в необходимости создания условий для обучения русской литературы учащимися коренных малочисленных народов севера, с целью преодоления как языковых трудностей, так и проблем, связанных с восприятием русской (неродной) литературы и культуры. Культуроведческий аспект обучения и воспитания на уроках литературы в билингвальной школе становится важным связующим звеном между культурами народов.

В процессе становления мировоззрения личности учащегося, приобретения им коммуникационных, культуроведческих навыков, адаптации в окружающей социальной среде, происходит формирование взаимосвязи культуры и языка, лексический объем словарного языка пополняется различными культуроведческими, литературоведческими, искусствоведческими терминами. Культуроведческий аспект обучения подразумевает использование различных методов, форм и компонентов образовательного процесса, таких как, межкультурные связи, диалог культур, культуроведческая лексика.

Основная задача, изложенная в статье, основывается на сопоставлении русской и эвенкийской костюмной детали в сказках на уроках литературы в двуязычной и кочевой школе. Целью данной статьи является развитие эстетических чувств, формирование культуроведческой компетенции, интереса к национальной культуре, любви к природе, гуманности и уважения к чужой культуре.

Ключевые слова: костюм, билингвальная школа, кочевая школа, северный регион, устное народное творчество, сказка, традиция, обычай, быт, самобытность, эвенки, иллюстративный метод, антропоцентризм, культуроведческий подход.

О роли Арктики в экономическом развитии в России стали говорить все больше и больше, несмотря на то, что до недавнего времени она была не велика. Современные учёные стали видеть в ней огромный потенциал, так как территории Крайнего Севера не до конца изучены и исследованы. Арктика интересна большим запасом в ней природных и минеральных ресурсов, поэтому сейчас она может дать огромный потенциал всей стране в борьбе за мировую экономическую конкуренцию. В связи с этим вырастает спрос на появление арктических и кочевых школ, их развитие и появление большого количества вакантных мест для учителей и различных поощрений за проделанную работу в данных регионах.

В Федеральном законе от 20 июля 2000 г., учрежденный Президентом РФ В.В. Путиным, установлены общие принципы организации и деятельности коренных малочисленных народов Российской Федерации, Севера, Сибири и Дальнего Востока, которые создаются в целях защиты исконных сред обитания, традиционного образа жизни, прав и законных интересов. [5] Кроме того, необходимость создания специализированных условий в северных регионах на сегодняшний день возросла с регионального на государственный, в связи с внедрением президентом РФ программы «Земский учитель», старт которого намечен на 2020 год. Главной целью программы является обеспечение школ отдаленных сёл и малых городов специалистами, профессионально владеющими компетенциями и методами обучения в арктических населенных пунктах.

Основная задача русской литературы в национальной школе это приобщение учащихся с неродным русским языком к культуре, истории, традициям русского народа, через изучение эстетических, нравственных, культурных ценностей великой русской литературы. [6, с.17]

Совершенствование владением разговорной русской речью, развитие понимания литературы русского народа, расширения опыта учащихся билингвальных школ в духовной, эстетической, нравственной сфере происходит благодаря изучению русской литературы.

Несмотря на это, глубокое понимание и усвоение русской литературы, ее культурного, нравственного, идейного богатства будет достигнуто в том случае, если будут учтены особенности традиций, языка, искусства, мышления учащегося билингвальной школы, будут выполнены сопоставительные связи между двумя разными культурами.

Также возникают социально-психологические проблемы личностного отождествления нерусских учащихся в связи с освоением русского языка с одновременным сохранением единства с культурой предков, формируется комплекс неполноценности из-за пребывания в другой среде, ощущения языческой отдаленности. [3, с.32] Однако в данном случае возникает двухсторонняя проблема при изучении русской литературы по причине незнания, как родной культуры, так и русской. В первом случае проблема связана с утратой национальных черт коренного народа Севера – потерей языка, навязыванием

перемен, сменой традиционного образа жизни на современный, массовой русификацией народа, внедрением во всех школах системы ЕГЭ и необязательной аттестацией по узкопрофильным предметам таких как «Культура народов Севера» и бесконтрольным использованием учениками сети Интернет. Такие изменения способствовали снижению духовного и физического потенциала коренных народов Севера. Во втором же случае проблема, напротив, связана с недостаточным опытом школьника пребывания в русской среде, а всё это приводит к тому, что при чтении ребенок может не до конца усваивать то, что хочет передать читателю автор. Таким образом, учитель должен выполнить главную и трудоёмкую задачу – уберечь современных школьников от национального обезличивания и потери целого этноса при системе ФГОС.

Чтобы добиться систематизации и углубления знаний, упорочения их интересов и миропонимания учителю – словеснику приходится использовать ряд различных методов и приемов на уроке литературы. В билингвальной школе необходимо учитывать формирование метапредметных универсальных учебных действий. Известный методист М.В. Черкезова в своих методических работах предлагает, как один из наиболее эффективных способов преодоления трудностей изучения русского языка в национальной школе, сравнительно-сопоставительный метод изучения родной и русской литературы. В процессе изучения художественного текста перед учителем стоит задача: расширение историко-биографических сведений, интереса русского писателя к тому или иному народу, истории перевода произведения на родной язык или пребывание писателя в данном регионе. Этот метод позволяет найти учащимся нужную опорную точку, от которой в дальнейшем они будут исходить в процессе работы над произведением.

Изучение устного народного творчества – неотъемлемая часть воспитательного процесса в школьном образовании. Доступность, учет возрастных особенностей, обща целенаправленность сказок зарождает еще не сформировавшемся сознании ребёнка первичные нравственные и моральные ценности. Тем не менее, жанр сказки, не смотря на её кажущуюся лёгкость, может вызвать ряд трудностей для восприятия её нерусскими школьниками. Причинами могут являться: различие языкового, образного, природного мира и ментальности.

И те, и другие сказки оригинальны по-своему: так, в русских сказках есть уникальные речевые обороты, передающие народную мудрость, наличие повторяющихся определений и сочетаний слов, создающие особую напевность и развивающие эстетические чувства. Сказки народов Севера способствуют получению знаний о родной природе, традиционных промыслах, обычаях, традиционной медицине, бережном отношении к матушке-земле. Исследования устного народного творчества показывают, что изображённые в них нравственные советы и предметный мир самобытны, оригинальны и несут в себе ценность в плане воздействия на развитие и сознание жителей Севера. Особую значимость в эвенкийской культуре имеют легенды и предания, приучившие к бережному общению людей с природой, воспитавшие целые поколения в хозяйском и чутком к ней отношении. Вот что в XVIII веке написал Георгий об эвенках: «знания их утверждаются только в преданиях». Первые сведения об окружающем мире эвенки узнавали в детстве из сказок. Рассказывая, старики при этом делали рисунки следов птиц и животных на земле, которые затем показывали в действительности. [4, с.95]

Большую роль в произведении играет функция художественной детали. Акцентирование и выделение на уроке костюма какого-либо персонажа, красочное его описание является продуктивной деятельностью для

учащихся, делает уроки более запоминающимися и составляет основу эвристического метода. Чтобы освоить столь обширную и глубокую тему необходимо использовать связанные, комплексные уроки, широко использовать объяснительно-иллюстративный, исследовательский методы, современные образовательные технологии. В литературе большую роль играет иллюстративный и наглядный материал.

Очень красочно и блестяще передана красота русских сказок в картинах художника Виктора Васнецова: сестрица Алёнушка, словно живая на картине, с печалью горюет об Иванушке, превратившемся в козленка, на сером волке верхом гордо и настороженно едет Иван Царевич с Еленой Прекрасной, а как ярко и детально описаны доспехи «Трёх богатырей», замечательных образов сильного русского духа. Благодаря тщательной прорисовке элементов одежды, передаче её цвета, все эти образы словно живые предстают на его полотнах, создавая реалистичный эффект народных сказок. Пейзаж и красочные костюмы на его картинах – олицетворение силы человеческой души и красивой русской природы.

Национальная одежда эвенков красива и своеобразна по-своему – в них отражен бытовой уклад жизни народа, специфика ведения хозяйства, они удобны и практичны в тяжелых условиях жизни северных народов. В то же время национальная одежда своеобразна и по форме и изготовлению. Эвенкийская национальная одежда отличалась использованием различных материалов, разнообразных украшений в разных видах одежды: повседневной, праздничной, бытовой, ритуальной.

Нужно отметить, что шитье одежды являлось очень важным процессом в жизни эвенков. Движения, имитирующие процесс шитья, т.е. плавное движение рук с соединенными двумя пальцами вверх и вниз, наклоны над воображаемой работой, встряхивания в воздухе сшитого воображаемого полотна или пушнина – всё это можно заметить в традиционном эвенкийском танце. Яркий пример того, что шитье являлось жизненно важным процессом, мы найдем в одной из народных сказок «Цена иголки»: в которой речь идет об одной эвенкийской семье и ее отце, который ушел на рыбалку, оставив свою семью далеко от чума (*традиционное жилище народов севера*). Возвратившись, он застаёт жену в слезах и та сообщает ему, что все стадо оленей угнало племя, которая враждовало с эвенками (чангиты). Выслушав это, он сказал «Как ты меня напугала. Я подумал, что ты иголку потеряла». Из сказки мы видим, что для эвенков потеря иголки страшнее других бед, семья была бы обречена на смерть, если было бы нечем шить одежду. Изучая орудия труда, можно увидеть, что кроме шитья, эвенки из бересты или рога мастерили ножны и ножи, изготавливали посуду и обработанную соскабливанием пушнину, причем обработкой пушнина занимались женщины.

В русских сказках также воспеваются рукодельные женщины и молодые девушки. Это качество особо ценилось у молодых девушек на выданье, и характеризовало их как истинных хранительниц домашнего очага и добрых хозяек. Героини таких сказок часто удостоиваются сватовства с царями, получают высокие титулы и всегда являются участницами победы над злом. Основными видами женского труда являлись прядильное ремесло, шитье, вышивание, вязание, ткачество на станке. Вспомним, к примеру, сказку, изучаемую в 5 классе «Царевна - лягушка». Русская народная сказка, богатая событиями и вобравшая в себя характерные черты традиционного уклада жизни русского народа. Несмотря на то, что сказка является фантазией, волшебством, в ней мы увидим детали повседневной жизни русского народа.

В учебнике В.Я.Коровина представлены иллюстрации И.Я. Билибина к этой сказке. На первой иллюстрации

мы видим самого Ивана, в руках у Ивана лук, чуть ниже стрела. Лук - очень удобное оружие для верховой езды и являлся излюбленным оружием эвенков, а для его изготовления нужно было немало знаний и смекалки. Материалом для него служит рог, сухожилия оленя и дерево твердых пород. Для лучшего предохранения от сырости лук склеивали берестой, а рукоятка имела дополнительную обложку. Склеивание производилось рыбным клеем, так как он хорошо сопротивляется действию сырости. На конце дуги лука имеются две костяные вставки, через них проходит тетива. Она изготовлялась из оленьих жил. Данный комментарий позволит детям почувствовать близость культур через такую, казалось бы, незаметную деталь как лук. В сказках этот вид оружия очень распространен, например, в таких, как «Железный сын» или «Богатырь Мани и Хоглен». В первом же, богатырь Хоглен украл день, а Мани бежит за ним со стрелой вдогонку, дабы вернуть на Землю день. Следует упомянуть, что эвенкийские сказки, как и русские, антропоцентричны и здесь говорится о том, как происходит день и ночь: Хоглен крадет день – это ночь, а Мани возвращает день. Во второй же сказке отец передал свой лук, выкованному из железа сыну, которым он пользовался в молодости – знак передачи своей силы через лук и благословение на большую битву.

Далее на иллюстрации мы видим четко прорисованные и умело подобранные детали, полностью соответствующие тому времени. Первое, на что обращается внимание – это красочный наряд Ивана: национальный кафтан, шапка, зелёные сапоги, кушак, на который вдеты ножны.

Кафтан на Иване длинный, сшитый из дорогого материала, парчи или шелка, расшит множеством узоров, что указывает на его принадлежность к людям, занимающих высокое положение.

Кафтан в эвенкийской же культуре очень распространенный древний вид одежды, шился из замши оленьих шкур (ровдуги), расширялся вниз полами и был распашным. Другим видом кафтана был «иргинда» (хвост), сзади он был длинным, в отличие перед и был схож с фракком. По подолу шла бахрома из меха коз, для стекания дождевой влаги. [6, с 4-6.]. Открытую часть груди распашного кафтана от холода закрывали «нэлом», видом передника, который завязывался тесемками за шею и талию. Он был украшении бисерными узорами, полосками из покрашенной ровдуги и лоскутками.

Головной убор Ивана имеет очень интересную форму, сшитую по моде того времени: обделанный по бокам мехом, обшитый красным материалом и вышитыми узорами. У эвенков шапки назывались «капор». Изготавливали их из замшевой кожи, а зимние из мехов и обрамлялись опушкой, с простым фасоном, были похожи на чепчики, удобные и легкие. Еще один вид головного убора, изготовленный из шкурок головы животных, сохранился до наших дней. Глазные и роговые прорезы заметывали и украшали бисерной инкрустацией. [6, с 13-14.]

Сапоги самая распространенная обувь на Руси. Более зажиточные носили расшитые, с яркими насыщенными цветом, с лучшей выделкой, иногда с подвернутыми вверх мысками. Это мы видим на картине, где Иван стоит в сапогах, сделанных из плотной кожи и судя по всему водонепроницаемых.

Эвенкийская обувь была необходимым атрибутом и для ее создания требовалось много времени и внимания. Существовали промысловая, дорожная, повседневная, праздничная обувь. Их особенность заключалась в удобстве, защите от холода и скольжения – подошва обуви могла сшиваться из оленьих «щёток», т.е. мехом наружу, с расчётом направления меха. Эвенкийские унты также могли быть обделаны бисером и орнаментом.

Иван-царевич подпоясан кушаком ярко-голубого цвета с узорами на конце, а эта повязка держит его ножны. Люди, живущие на Севере, еще с детства приучили себя, прежде чем собратиться на охоту, рыбалку или поход брать с собой нож. Эта традиция настолько прижилась, что сохранилась и по сей день. У каждого уважающего себя мужчины есть свой нож, который он берет с собой как оберег. Ради того, чтобы удобнее было его с собой носить, эвенки придумали вещь, очень похожую на кушак, называемое «*энкиптын*» — ремешок вокруг бедра, специальное приспособление для крепления ножен.

Давайте обратимся к волшебной сцене в иллюстрации к сказке, написанной В.Васнецовым, когда при взмахе Василисы из одного рукава появилось прекрасное озеро, а при взмахе другой руки – белоснежные лебеди, плывущие по нему. В самом центре завораживающей картины мы видим изящную фигуру красавицы. Художник передал всю яркость и полноту события в мельчайших деталях, от точности прорисованных складок платья Василисы до фигур музыкантов и кружащихся девушек на фоне летающих лебедей. Мы угадываем по этой радостной картине, что это свадьба. Заплетенные в две косы длинные волосы Василисы Прекрасной указывают на то, что она вышла замуж. Изумрудное платье Царевны расшито богатыми узорами, под платьем сверкает белоснежная сорочка.

Обряд сватовства и свадьба у эвенков – важное событие, в этот день одевали всё самое красивое и нарядное, особой красотой одежды выделялись, конечно же, жених и невеста. Свадебные обряды сопровождались тоже хоромом «*икэвдун*», который мог длиться с вечера до утра, состязанием певцов, сказителей из различных родов, охотничье-спортивными играми.

Красоту эвенкийской одежды отмечал и знаменитый путешественник по Сибири первой половины XIX века А.Миддендорф. Он отмечает, что когда хозяин юрты входил в дом и снимал верхнюю меховую одежду, то под ней обнаруживалась необычайная, плотно прилегающая к телу, расшитая бисером нарядная одежда.

Одежда в обтяжку была не случайностью: Эвенки, осознавая что они стройны, изящны подчеркивали это покроем одежды и ее отделкой. [6, с 9.]

Так как эвенки наравне с мужчинами вели кочевой образ жизни, одежда их была схожа с мужской, только у мужчин на специальном расшитом поясе висели табачницы, ножны, трубки, а у женщин соответственно игольницы, сумочки, наперстки и другие женские атрибуты обихода.

Но даже такая одежда нисколько не уступала по своей красоте и обилию узоров и орнаментов.

Таким образом, в процессе изучения костюма в русском и эвенкийском народном творчестве приходим к выводу, что эвенкийские костюмы, в отличие от русских, были более удобны в быту, природосообразны, легко и быстро надевались, защищали людей от дождя и холода. Одежда эвенков полностью соответствовала климато-географическим особенностям местности.

Костюм русского народа имеет основной отличительный признак, показатель социального статуса, кому принадлежит костюм, мужской и женский костюмы не имеют ничего общего, одежда богата разнообразием материала из которого шился костюм. Для лучшего восприятия материала необходимо использовать иллюстративный метод, который позволит обучающимся зрительно усвоить культуроведческую информацию. Эвристический метод, как и исследовательский, позволяя школьникам самим проводить подобные анализы костюмов, вследствие которого они и в дальнейшем при изучении уже других про-

изведений смогут самостоятельно сравнивать, сопоставлять и выискивать общую и истинную природу того или иного костюма. Данные методы позволят достичь поставленных целей и формирования у учащихся таких компетенций как общекультурная (владение культурными нормами и традициями, представление о системах этических норм и культурных ценностей России, жизнь в многокультурном обществе), учебно-познавательная (умение ставить цель и организовывать её достижение, отыскивать причины явлений, организовывать анализ, планирование, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности), информационная (умение самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую информацию) и коммуникативная компетенции.

Таким образом путем сравнительно – сопоставительного метода, можно выявить ряд схожих черт из русской и родной культуры в абсолютно разных произведениях, в независимости от географического положения разных народов.. Ведь все народности в нашей необъятной стране всё равно являются дальними братьями, перенимавшие друг у друга какие-либо знания в бытовой жизни, и их совместная взаимопомощь друг другу и взаимопонимание является главной причиной сохранения до наших дней каждого отдельного этноса.

Литература

1. Богданова О. Ю. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. Высш. учеб. заведений. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
2. Жижина А.Д., Клумбите Д.А., Курдюмова Т.Ф. и др.; под ред. Черкезовой М.В. и Жижиной А.Д. Методика преподавания русской литературы в национальной школе: Пособие для студентов нац. групп пед. ин-тов. – СПб.: Просвещение., 1992.
3. Коллектив авторов. Технологии и методики обучения литературе. – М., Флинта, Наука, 2011.
4. Лебедева Ж.К. Фольклор народов Крайнего Севера ч.3. Хрестоматия для учащихся 5-9 классов русскоязычных школ. – Я., 1993.
5. Официальный сайт президента РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. - <http://kremlin.ru/acts/bank/15841>
6. Республиканский дом народного творчества. Национальная одежда эвенков. - Я., 1994 г.

Cultural approach to the costume details' study in Russian and Evenk fairy tales

Kuzmina L.Ya., Kazankina U.V.

North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov

The article deals with the study of the costume's function in the Far North, the traditional clothing of the Evenks is studied in depth. Russian literature should be taught by students of the indigenous peoples of the North in order to overcome both language difficulties and problems associated with the perception of Russian (non-native) literature and culture. The cultural aspect of teaching and education at the lessons of literature in bilingual school becomes an important link between the peoples' culture. It involves the connection of language and culture in the process of communication and cultural competence of students' formation, enrichment of vocabulary with a certain lexicon with a cultural component, acquaintance with literary / linguistic / cultural / art terminology, the development of coherent speech of non-Russian students. The implementation of the cultural approach involves the use of basic components of cultural orientation, such as the cultural background of the lesson, the dialogue of cultures, intercultural communication, cultural vocabulary and other terms and concepts. The main task of the article is based on the comparison of Russian and Evenk costume details in fairy tales at literature lessons in bilingual and nomadic schools. The purpose of this article is the development of aesthetic feelings, the formation of cultural competence, interest in national culture, love of nature, humanity and respect for foreign culture.

Keywords: costume, bilingual school, nomadic school, Northern region, oral folk literature, fairy tale, tradition, custom, life, identity, Evenks, illustrative method, anthropocentrism, cultural approach.

References

1. Bogdanova O. Y. Theory and methods of teaching literature: textbook for students. - 4th ed. - Moscow: publishing center "Academy", 2007.
2. Zhizhina A.D., Klumbite D. A., Kurdyumova T. F., etc.; edited by Cherkezova M. V. and Zhizhina A. D. Methodology of Russoam literature teaching in the national school: a Handbook for students of the national center. group PED. in-tov. – SPb.: Education., 1992.
3. Group of authors. Technologies and methods of teaching literature. – Moscow, Flinta, Nauka, 2011.
4. Lebedeva Z. K. Folklore of the Far North's peoples part 3. Anthology for pupils of 5-9 classes of Russian-speaking schools. - I., 1993.
5. Official website of the President of the Russian Federation. [Electronic resource.] – Access mode. - <http://kremlin.ru/acts/bank/15841>
6. Republican house of folk art. National clothes of Evenks. - I., 1994.

Юкагирский язык: материалы фольклорно-лингвистических экспедиций

Лукина Маргарита Петровна,

к. филол. н, научный сотрудник, отдел северной филологии, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов севера Сибирского отделения Российской академии наук, margarita-lukina@yandex.ru

В статье рассматриваются материалы фольклорно-лингвистических экспедиций последних лет в места компактного проживания юкагиров, которые свидетельствуют о постепенной утрате родного языка и культуры, современной языковой и этнокультурной ситуации у юкагиров, проживающих в северных районах Республики Саха (Якутия) Российской Федерации. Анализируя собранные материалы, автор приходит к выводу, что языковая и этнокультурная ситуация у тундренных юкагиров – критическая, а у лесных юкагиров – крайне критическая.

Ключевые слова: юкагирский язык, тундренные юкагиры, лесные юкагиры, современная языковая ситуация.

В связи с угрозой исчезновения последних диалектов юкагирского языка исследование языковой и этнической ситуации у юкагиров, которая усугубляется в условиях глобализации, приобретает особую важность.

Юкагиры – некогда многочисленный народ, в настоящее время, компактно проживают в Республике Саха (Якутия) РФ двумя локальными группами: тундренные юкагиры в с. Андриюшкино Нижнеколымского района, а лесные юкагиры в с. Нелемное Верхнеколымского района. Диалекты юкагирского языка принято называть «тундренным» и «колымским» диалектами соответственно. Количество истинных носителей родного языка и самобытной культуры юкагиров исчисляется единицами; юкагирский язык относится к числу так называемых «endangered languages» или языков, «находящихся в критическом состоянии».

Юкагиры – очень древний этнос. Отделение юкагиров от уральцев и их появление на Северо-Востоке Азии, по данным археологических раскопок, произошло примерно 5-6 тысяч лет до н.э., и до XII - XIII в. юкагиры проживали на большей части территории современной Республики Саха (Якутия). Впоследствии в результате вытеснения тунгусоязычными племенами с юга, юкагиры стали продвигаться на Север.

В начале XVII века русские проходцы застали и объясчили 14 локальных групп юкагиров с самоназваниями: алайи, когимэ, хоромои, анаулы, лавренджи, олюбенджи, чуванджи, оноджи, яндинджи, пендинджи, ходынджи, шоромбои, омоки, яндиры, 11 из которых еще в XVIII в. исчезли в результате опустошительных эпидемий оспы. Выжили лишь 3 группы юкагиров: **алайи** – тундренные юкагиры, **когимэ** – лесные юкагиры и **чуванджи**, т.е. чуванцы, еще в XVIII веке перенявшие русский язык и проживающие в с. Марково Магаданской области и в Чукотском автономном округе.

По данным Всероссийской переписи населения 2010 г., общее количество юкагиров по РФ составляет 1603 чел., из них 1281 чел. проживают в Республике Саха (Якутия). Общее количество лесных юкагиров, проживающих на территории Республики Саха (Якутия) в Верхнеколымском улусе - 304 чел., Магаданской области - 71 чел., из них 69 проживают в п. Сеймчан Среднеканского района. Общее количество тундренных юкагиров, проживающих на территории Республики Саха (Якутия) в Нижнеколымском районе - 390 чел.

В течение последних лет сотрудниками Отдела северной филологии Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, с целью сохранения и фиксации языка и культуры юкагирского народа, были проведены несколько фольклорно-лингвистических экспедиций с выездом в места компактного проживания юкагиров в Верхнеколымский, Нижнеколымский улусы Республики Саха (Якутия) и в Магаданскую область РФ. В ходе полевых работ сотрудниками отдела северной филологии собраны фото-, аудио-, видео материалы по двум, ныне почти исчезнув-

шим, диалектам юкагирского языка. Кроме сбора лингвистического материала, сотрудниками были зафиксированы материалы по фольклору и этнографии, т.к. носителей языка и культуры, с каждым годом становится катастрофически меньше. Так, тундрным диалектом юкагирского языка, в настоящее время, владеют приблизительно 30-40 чел., в основном, люди старшего поколения, а колымским диалектом всего 5-10 чел.

В июле 2011-2012 гг. были проведены фольклорно-лингвистические экспедиции к лесным юкагирам: в с. Нелемное Верхнеколымского улуса Республики Саха (Якутия) и в п. Сеймчан Среднеканского района Магаданской области. Носителей колымского диалекта оставалось всего несколько человек: в с. Нелемное - Шадрина Акулина Егоровна - 1 чел. преклонного возраста; в пос. Зырянка – Шпак Людмила Борисовна, в Угольном – Демина Любовь Борисовна, в п. Сеймчан Среднеканского района Магаданской области только 3 носителя юкагирского языка: Буданова Валентина Борисовна, Чернецова Евгения Борисовна, Борисова Дарья Петровна. С 2013-2015 гг. были проведены фольклорно-лингвистические экспедиции к тундрным юкагирам: в с. Андрюшкино и Колымское Нижнеколымского улуса Республики Саха (Якутия).

По полевым данным языковая и этнокультурная ситуация у тундрных юкагиров характеризуется как критическая, а у лесных юкагиров как крайне критическая, где отсутствует юкагирская языковая среда, уходят из жизни последние знатоки языка, фольклора и традиционной культуры. Процесс утраты родного языка у юкагиров сопровождается массовым переходом на якутский и русский языки. Наряду с резким уменьшением носителей языка и культуры, отмечается рост этнической самоидентификации, все более глубокое осознание важности родной культуры и языка. Сегодня юкагирский язык как предмет преподается в трех школах республики, в селах Андрюшкино, Колымское Нижнеколымского района, в с. Нелемное Верхнеколымского района. Кроме того, факультативно преподается язык еще в поселке Черский и селе Казачье Усть-Янского улуса. Этого крайне недостаточно для возрождения и сохранения языка, так как всего около 50 человек являются истинными носителями родного языка. При этом, только 23 % представителей юкагиров считают юкагирский язык родным.

Сегодня существует еще одна проблема – проблема статуса юкагирских диалектов или языков. Исследователи юкагирского языка обращают внимание на серьезные грамматические, лексические и фонетические различия сохранившихся двух диалектов. Исследователь юкагирского языка Е.А. Крейнович считал и первым поднимал вопрос о возможности квалификации их как самостоятельных языков. Г.Н. Курилов также считает, что языки верхнеколымских и нижнеколымских юкагиров являются двумя самостоятельными языками, а их носители – двумя родственными народами.

Ранее, юкагирский язык был определен как изолированный, не имевший родственных связей ни с одним из известных в науке языков мира, и был условно отнесен к группе “палеоазиатских” языков. Однако, исследования по юкагирскому языку второй половины XX века показали, что некоторые грамматические и лексические элементы являются общими с финно-угорскими и самодийскими языками [1,2]. Продолжение исследований в этой области позволило выдвинуть гипотезу об отдаленном

родстве юкагирского языка с уральскими языками, минуя самодийские и финно-угорские языки и включить юкагирский язык в уральскую группу языков отдельной семьей [3,4].

Таким образом, по данным экспедиций в места компактного проживания юкагиров, наблюдается утеря родного языка и самобытности культуры; системный кризис, охвативший все сферы социально-экономической жизни юкагиров, который сопровождается падением уровня жизни. Хотя, глобализация представляет собой объективный процесс, «задача состоит в том, чтобы поставить ее на службу человеку», потому что главная отрицательная сторона глобализации – это потеря самобытности стран, сопровождающаяся «исчезновением» самобытных культур и этносов.

Литература

1. Крейнович Е.А. Юкагирский язык. - М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 288 с.
2. Крейнович Е.А. Исследования и материалы по юкагирскому языку. – Л.: Наука, 1982. – 302 с.]
3. Курилов Г.Н. Лексикология современного юкагирского языка: (Развитие лексики и роль якутского языка в заимствованиях). – Новосибирск: Наука, 2003. – 288 с.]
4. Николаева И.А. Проблема урало-юкагирских генетических связей: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.07 – финно-угорские языки. М. 1988. – 23 с.; К реконструкции праюкагирского языкового состояния (инлаутный консонантизм) // Язык-миф-культура народов Сибири: Сборник научных трудов. Якутск. 1988. С. 43 – 48.

Yukagir language: materials of folklore-linguistic expeditions Lukina M.P.

Institute for humanities research and indigenous studies of the north Russian academy of sciences Siberian branch

The article discusses the materials of the folklore-linguistic expeditions of recent years to the places of compact residence of the Yukagirs, which indicate the gradual loss of their native language and culture, the modern linguistic and ethnocultural situation of the Yukagirs living in the northern regions of the Republic of Sakha (Yakutia) of the Russian Federation. Analyzing the collected materials, the author comes to the conclusion that the linguistic and ethnocultural situation of the tundra Yukagirs is critical, and that of the forest Yukagirs is extreme critical.

Keywords: Yukagir language, tundra Yukagirs, forest Yukagirs, modern language situation.

References

1. Kreinovich E.A. Yukagir language. - M.-L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1958. - 288 p.
2. Kreinovich EA Studies and materials on the Yukagir language. - L.: Nauka, 1982. - 302 p.]
3. Kurilov G.N. Lexicology of the modern Yukagir language: (Development of vocabulary and the role of the Yakut language in borrowings). - Novosibirsk: Nauka, 2003. - 288 p.]
4. Nikolaeva I.A. The problem of the Ural-Yukagir genetic connections: author. dis. ... cand. filol. Sciences: 10.02.07 - Finno-Ugric languages. M. 1988. - 23 p. ; To the reconstruction of the Prayukagir language state (inlaut consonantism) // Language-myth-culture of the peoples of Siberia: Collection of scientific papers. Yakutsk 1988.S. 43 - 48.

Поэтика природы и любви в творчестве Нурангиз Гюн

Мамедова Бахар,

доктор философии по филологии, доцент, Институт литературы имени Н. Гянджеви Национальной Академии Наук Азербайджана, baharmemmed3@gmail.com

В данной статье анализируется природная и любовная лирика выдающейся самобытной азербайджанской поэтессы Нурангиз Гюн, занимающей особое место в азербайджанской литературе и отличающейся своим ярким неповторимым художественным почерком. Поэзия Н. Гюн отличается богатством и разнообразием стихов о природе. «Моя душа желает праздника», «Мечты в дороге», «Моя дорога», «Соловей в клетке» и другие произведения, которые привлекаются к анализу, являются наглядными поэтическими образцами природной лирики. В статье исследуются и такие знаковые образцы любовной лирики Н. Гюн как: «Элегия дереву любви», «Немного спустя», «Мы же были лебедями», «Давай вместе поцелуем солнце» и др. В статье также даётся обзор научных оценок и взглядов разных исследователей на творчество Нурангиз Гюн.

Ключевые слова: Нурангиз Гюн, поэтесса, природа, поэзия, родина, любовь, влюблённый

Нурангиз Гюн (1938–2014) – одна из самобытных поэтесс, занимающая особое место в азербайджанской литературе. Тематика её поэзии отличается разнообразием. Её произведения о природе, любви, родине, гражданских войнах, об ударах, наносимых этим противостоянием по человеческим жизням и др., и по сей день остаются актуальными.

Общеизвестно, что как любого человека, также и поэта создаёт природа, формирует общество, возвышает любовь. У мастеров слова, черпающих духовную силу и вдохновение из природы, чаще всего главной темой бывает сама природа. Возможно, если бы не было волшебных красот природы, то человеку было бы трудно осознать и проявить свой поэтический дар. Не следует забывать, что поэтический дар – бесценное богатство, данное Творцом избранным людям.

Несомненно, одна из таких избранных личностей – блестящая поэтесса Нурангиз Гюн, и главным героем её стихотворений с самого начала является именно природа. Описание и воспевание природы, природных явлений занимают важное место в её поэзии.

В общем, стихи о природе по значению и содержанию делятся на три тематические группы: 1) восхваление лишь красот природы; 2) отождествление природы с родиной, поэтизация вечной, неувядаемой, незабываемой родной природы; 3) олицетворение природы; взаимовлияние человека и природы.

Все эти группы стихов отражены в поэзии Нурангиз Гюн, которой характерно особое отношение к природе, вплоть до её обожествления. Н. Гюн вкладывает душу в окружающую природу, что вызывает у читателей ответное чувство, заставляя их на себе ощутить впечатления автора. В природной лирике Н. Гюн один из распространённых приёмов – олицетворение. Природные явления, растения, животные, птицы, насекомые наделяются человеческими чертами, а их поведение сравнивается с деятельностью человека. Отметим, что Н. Гюн достигла большого мастерства в использовании данного приёма. Кроме того, в поэзии Н. Гюн природа служит не только объектом восторженного созерцания, но и по-своему объясняет поведение человека.

Следует отметить, что стихотворения Н. Гюн могут по праву считаться блестящими лирическими произведениями, нацеливающими душу читателя на постижение красоты природы. По мнению Н. Гюн, природа – хранитель высшей тайны бытия, для постижения которой человеку должно жить в полной гармонии с природой. И, конечно же, в поэзии Н. Гюн природа тесно связана с мотивом любви к Родине.

Таких стихов в творчестве Нурангиз Гюн достаточно, в частности, в раннем творчестве поэтессы преобладают стихи первой группы.

Восход солнца, алая заря на небосклоне, цветы, распускающиеся под золотистыми лучами, щебет птиц, вьющих гнёзда, летающих в поисках корма – главные темы

первых стихов поэтессы о природе. Например, в её стихотворении «Душа моя желает праздника» говорит о голосах птиц, пении птиц в природе, о радости, переполняющей сердце. Главные герои этого стихотворения – жаворонки. Их пение весной, полёт, поиски корма волнуют душу поэтессы. И лирический герой хочет отойти от тоски – печали, присоединиться к этим птицам и радоваться жизни. Н. Гюн относится с трепетной любовью ко всему – птицам, жукам, земле, дереву, листочку – и с любовью описывает их, потому что и она сама – часть природы. В этом стихотворении она выражает саму себя.

Во второй группе стихотворений поэтессы стихи о природе органично объединяются со стихами о Родине, и отделить их друг от друга невозможно, например: «Ясный ответ птицам, пространству, поэту и Родине», «Сны о земле», «Это не наше», «Сокровенные желания», «Лишь искры» и др. В этих стихах наряду с описанием красот природы происходит её освящение, потому что это – родная природа, это трава, цветок, земля Родины! Где бы ни был поэт, куда бы не отправился, лишь по возвращении на Родину его сердце трепещет, колени дрожат, дыхание прерывается, потому что это земля – великая Родина! Это её родина со всей её болью, тоской. Это её жизнь, мечта.

Выдающийся азербайджанский литературовед Яшар Гараев (1936–2002) в своей статье «Годы и пути поэзии» пишет: «Современный стих уже не укладывается в такие модели и схемы, как «Природная лирика», «Любовная лирика», «Общественная лирика». Определить границу между ними всегда было трудно, а сейчас это ещё более сложно. Сегодня проблема природы – первостепенная общественная и современная проблема. Роль родной природы в жизни человека и человечества не только как нравственно-этической, но и общественно-гражданский фактор очевидна» [1, 80].

Природа – общество – Родина – неразрывное целое. Они проявляются в гармоничной взаимосвязи. «Современная природная лирика интересует нас в первую очередь как выразитель гуманизма и гражданственности. Образ природы в современной лирике – чарующий, размышляющий, философский – это настоящий общественный образ» [1, 80]. В стихотворении «Сокровенные желания» Н. Гюн, оставаясь верной своим желаниям, мечтает о том, чтобы сбылись её сны: «Пусть будут спокойными ночи моей родины, пусть окна будут открыты Луне и Солнцу; пусть озарится светом родная земля; пусть честь родной земли будет превыше всего».

«Природные богатства – колыбель духовного богатства. Это понятие связано с проблемой ответственности, нравственной чистоты. Поэзия «Природы и «Общества», лирическая и общественная поэзия в настоящее время не противостоят друг другу» [1, 78]. Одно из известных стихотворений Н. Гюн – «Моя дорога». Стихотворение можно назвать дорогой жизни поэтессы и её лирического «Я», так как в стихотворении описывается дорога, по которой ей предстоит идти всю жизнь. И не только дорога, но и те добрые дела, за которые она ведёт борьбу:

На губах моих улыбка,
В глазах надежда и гордость,
Но душа моя плачет... [2, 9].

Поэтесса настолько реально описывает дорогу, что читатель ясно представляет её: горная дорога, заросшая травой. По этой старой дороге бредёт путница. И хотя на её губах улыбка, в глазах надежда, однако чувствуется, что она одинока, и поэтому у неё тонкая, ранимая душа, и если заговоришь с ней, то слёзы хлынут из её глаз рекой...

Возможно, она в одиночестве отправилась в этот дальний путь потому, что обиделась на кого-то. Но она не

показывает это из гордости. Она молча, с достоинством продолжает свой путь.

В этом нелёгком пути ей помогают прохладный ветерок, колыбельная и благословение матери. Несмотря на то, что «перед ней горы, отвесные скалы, холодное море», и совсем мало времени до заката солнца, она не сворачивает с пути, т.к. у неё есть конкретная цель... Но, нет, она вовсе не одинока:

За мной крутые спуски,
На плечах снопы солнечных лучей,
В моих объятиях моя Жале
Я иду, иду по дороге [2, 9, Жале – дочь Н. Гюн].

С ней снопы золотистых солнечных лучей, лепет, и беззаботный смех её ребёнка. Она будет идти по этой дороге до самого конца. Да, она далеко от людей, но с ней эти горы, ущелья, крутые спуски, перевалы!

Значит, лирический герой Н. Гюн черпает свою неиссякаемую силу из природы, ветра, величественных гор. Это стихотворение – искренняя и реальная правда жизни. Оно является манифестом всего творчества поэтессы.

Сабир Рустамханлы в предисловии к книге Нурангиз Гюн «Моя дорога» особо отмечает это стихотворение: «Строки «Я буду идти по этой дороге до самого конца» – яркое выражение смысла жизни поэтессы». Далее С. Рустамханлы пишет: «Но это – странная дорога. Несмотря на то, что Нурангиз ханум днями не выходит из дома, она постоянно в пути и в движении. Это дорога, где и материнское сердце, и желание прикоснуться к солнцу губами, это – литературный путь; это дорога встреч и разлук, подъёмов и спусков; эта дорога со всеми её извилинами, препятствиями – родная дорога... Стихотворения же – размышления поэтессы в дороге» [3, 4].

Подход С. Рустамханлы к этому стихотворению отличается оригинальностью, точностью и ясностью. И хотя стихотворение относится к разряду стихов о природе, однако в действительности оно реалистично, и природа, и дорога в нём символичны.

Стихотворение «В этот вечер» навеяно настроением, мечтами поэтессы в один из вечеров. «Если я захожу громко рассмеяться, обнять облака, не сочтут ли меня сумасшедшей?».

Поэтесса хочет присесть на лужайку в безмолвной тишине и поведать о своих переживаниях, ведь здесь, на этой зеленой лужайке она чувствует душу великого турецкого поэта Назима Хикмета. Лирический герой беседует с поэтом на его могиле.

Это стихотворение начинается с описания природы и завершается элегией, посвящённой Н. Хикмету, покоящемуся на этой зелёной лужайке вдали от родины. Поэтесса, величая Н. Хикмета «Одиноким Исполином беспечных турок», посвящает ему ещё одно стихотворение.

Поэтический отрывок из известного стихотворения Н. Хикмета, выбранный поэтессой в качестве эпиграфа, тоже является пейзажем: «Стоим над водой – кошка, чинара и я...» (перевод Музы Павловой – Б.М.). Поэтесса в этом же духе гармонично отвечает Н. Хикмету: «Мой паша! И мы тоже стоим над водой и отражаемся воде. Я, дракон и щенок. Рыбак уснул глубоким сном. Неизвестно, может даже он и умер в этих сумерках...».

Стихотворение плавно продолжается в поэтической манере, свойственной Н. Хикмету. Хотя размышления, чувства поэтессы витают вокруг озера и в них звучат грустные нотки, она всей душой любит эту землю, озеро, жизнь и неразрывно связана с ними. Благодаря волшебному перу Нурангиз Гюн частичка её родины превращается в живой, характерный образ.

Такие стихотворения Н. Гюн, как «Соловей в клетке», «Время само подтвердило», «Три искры», «Три утеше-

ния», «Трепетная лань», «Не страшно ли вам, журавли?», «Цветок лотоса, мост Сират и соловья без клеток», «Без крыльев», «Светлый мир», «Лесная баллада», «Слушай меня, земля» можно включить в третью группу стихов о природе (Сират – в исламе: мост, который перекинут через Ад. Он тонкий, как волосок, и острый, подобно лезвию ножа. Под ним виднеются языки огромного пламени Ада).

В этих произведениях наряду с живым описанием природы особое место занимают размышления лирического «я» поэтессы, которые чаще носят философский характер, т.е. природа служит источником поэтического вдохновения и глубокого философского прозрения. Например, поэтесса видит соловья в клетке, но ведь место соловья – прекрасный сад, цветник. Соловей, заточённый в клетку, не может петь. И поэтесса отдаёт последние деньги, покупает клетку и выпускает соловья на свободу.

Стихотворение пронизано не только любовью к природе, но и гуманизмом, добротой, благородством. Ведь для соловья, томящегося в клетке, нет ничего прекраснее свободы на цветущих лугах, в садах с прекрасными цветами:

Лети соловей!

Пусть свобода принесёт тебе счастье запоздалое [2, 39].

В стихотворении «Время само подтвердило» описывается судьба семени в цветочном горшке. Как бы за ним ни ухаживали, как бы ни взрыхляли его землю, ни поливали его водой, семя никак не произрастает и вянет. По мнению поэтессы, семя тоскует по глубокой плодородной земле, по лесу. Оно не может расти в тесном цветочном горшке без воздуха и это тоже – закономерность природы. Малейшее изменение ведёт к истощению, уничтожению. Некоторые сажают в цветочный горшок и дуб, но, естественно, он не будет таким же прекрасным, величественным, как в живой природе. Это будет лишь его жалкое подобие.

Как видно, в природной лирике поэтесса подходит к природе, её богатствам, красотах в более широком ракурсе. Во главу угла Нурангиз Гюн ставит патриотизм и гуманизм. Она тонко чувствует каждую травинку, цветок. С любовью описывая их, поэтесса говорит об охране природы. Водя читателя по живописным уголкам природы, автор призывает его к защите и охране природы. Дабы не нарушить порядок и гармонию в природе, поэтесса бьет тревогу с осторожностью. В стихотворении «Путешествие жуков» она тревожится о судьбе жуков, которые могут быть раздавлены ногой человека. Современные люди сравниваются с древними людьми на языке жуков. В стихотворении «Лесная баллада» речь идёт о плачевном состоянии леса, оставшемся без воды, в котором дуб высох и погиб, олень состарился, ёж стал одним из управляющих лесом, лиса повадилась ходить в другой лес, шакалы лишь брехали, лес заполнили змеи.

Таким образом, в поэзии Н. Гюн с филигранной точностью описываются и воспеваются красоты природы родной земли, её древние горы, реки, волшебные леса во всей переливчатости красок, звуков, благоуханий. Благодаря Нурангиз ханум мы видим не только красивый пейзаж, но и вдыхаем аромат цветов, прислушиваемся к звукам природы.

В своих стихотворениях Нурангиз Гюн создаёт живой поэтический образ природы. В творчестве поэтессы пейзажи занимают особое место.

Значительная часть её стихотворений посвящена вечной теме – божественной любви, страданиям, разлукам. Это явствует из сборника её первых стихов «Белые крылья», опубликованного в 1986 г.: «Вот такие дела...»,

«Пустота», «Мы же были лебедями», «Колдунья – разлука», «Моя последняя любовь...» и др.

Особое внимание привлекает стихотворение «Вот такие дела...». Как видно, здесь нет описания большой любви. Здесь результат несчастной любви – боль, душевная рана. Литературный критик Вагиф Юсифли пишет: «Большинство любовных стихов построено на мотивах страданий, тоски. Великий Физули описывает красоту тоски, печали. В этих описаниях страдание далеко от его патологического значения» [4, 222]. Далее критик размышляет: «Сохранила ли любовь свою возвышенность, святость в современной поэзии? На протяжении веков любовь и поэзия воспринимались как два крыла; прекрасное чувство любви выражалось языком поэзии!» Исследователя радует тот факт, что «Свеча, зажжённая Физули, ещё не погасла. Мотыльки, порхающие вокруг этой свечи, гибнут один за другим, но эта свеча не жалеет своего света для нового влюблённого, пылающего огнём любви. Азербайджанские поэты, преклоняясь перед силой слова Физули, стараются сказать «новое слово» в поэзии и выразить свои чувства оригинальными средствами» [4, 222]. Стихотворение «Пустота» тоже короткое, но очень содержательное. Возможно, пустота возникает после умершей любви. Точнее, сначала была несчастная любовь, а затем – пустота. И как эхо этой пустоты появились следующие строки:

Пустое безмолвие,

Пустое...

Только верните мне хлыст!

Я хочу отхлестать эту пустоту! [5, 44].

Лирический герой в своём стремлении отхлестать пустоту, словно хочет отомстить за свою умершую любовь! Либо он пытается заполнить эту пустоту зародившейся в нём ненавистью и презрением!

Мастерство Нурангиз Гюн заключается в умении лаконично выразить свою мысль. Поэтесса немногословна; она не ахает, не причитает, никого не упрекает, не ищет виноватых, стойко переносит все тяготы, испытания и, молча извиваясь от боли, шепчет.

Выдающийся азербайджанский литературовед Камал Талыбзаде (1923–2006) пишет: «Любовь – самое высокое, вечное и святое чувство. Без настоящей, верной любви человек внутренне пуст и бессмыслен. Любовь возвышает человека, вдохновляет его на великие дела, поэтому поэт не отделяет стих от любви, именуя их близнецами, категорично заявляет, что при отсутствии одного из них человек не сможет достичь своей цели и высот» [6, 194]. В этом смысле любовная лирика Нурангиз Гюн своеобразна, оригинальна; в ней иное описание и воспевание любви:

Ты там... Я не знаю сейчас,

Что тебе снится.

Я здесь прижимаю к груди

Муки и страдания...

К такому выводу приходит влюбленный на берегу озера, созерцая всё вокруг в лунном свете. Его любовь – на небесах, перед луной, отражающейся в озере: «Всё лицо залито слезами, – такова моя участь...», – говорит влюблённый. Значит, его возлюбленная, расставшаяся с ним, вовсе не страдает, чего не скажешь о влюблённом. Всё его лицо мокрое, по щекам струится вода, но это – не прохладная вода из озера, а его горячие слёзы.

В стихотворениях Н. Гюн «Элегия дереву любви», «Немного спустя», «Колдунья-разлука», «Мы же были лебедями» – крик души, любовные муки, горечь разлуки. Особое внимание привлекает гармоничное по форме и содержанию стихотворение «Мы же были лебедями», наводящее на глубокие размышления. Это стихотворе-

ние – яркий пример того, как беречь и ценить свою любовь. Оно – одно из самых оригинальных стихотворений поэтессы:

Одно гнездо на двоих...

Одно зерно на двоих... Нам этого хватало...

Нашими соседями были зелёные озёра,

Но «та единственная капля» в наших клювах

Была утешением свыше... [7, 122].

Воистину, с милым рай и в шалаше. Главное – уметь ценить беречь эту божественную любовь! Увы, это дано не каждому влюблённому.

Лебеди, просыпавшиеся на заре под весёлое пение птиц, разрывавшие своим полётом облака на лазурном небосклоне, тянувшиеся к солнцу, плававшие по зеркальной глади воды под «райским деревом»... Их песня была слышна повсюду... Увы, эти лебеди жили недолго. Беспощадный охотник навсегда прервал их песню. Одно лишь утешение – их лебединая песня навсегда осталась в сердцах людей и стала притчей во языцех.

Каждое стихотворение Нурангиз Гюн посвящено решению какой – либо жизненной проблемы. «...В центре этой проблемы – человек со всеми его желаниями, жизнью, судьбой размышлениями, трудом патриотизмом, любовью и ненавистью, надеждой и верой, радостями и горестями, вечной влюблённостью в природу и, наконец, гуманизмом» [8, 4]. Обычное житейское явление, факт, деталь, под пером мастера становится поэтическим образцом. Глубокие размышления поэтессы, её богатый внутренний мир находят путь к сердцу читателя, ибо каждая строчка отражает её искренние чувства и переживания. Естественно, любая идея, мысль – неоспоримый факт для художественного произведения. Это и составляет основу и дух творчества Н. Гюн. Каждое её стихотворение – и пейзажная, и любовная лирика – проникнуто глубокими философскими размышлениями и заключениями. В свойственной ей поэтической манере автор доносит до читателя и любовь, и ненависть, переполняющие её душу.

Как известно, жизнь полна противоречий. Лирический герой Н. Гюн даже среди этих контрастов остаётся верен своей любви. Он призывает свою возлюбленную к любви и верности. Его сжигает пламень любви, но он не сетует на судьбу, разлучившую его с любимой, на испытания, выпавшие на его долю. Лишившись «сада любви», он может лишь стать дождём, льющимся на этот сад. Только бы быть рядом со своей любовью. И как бы не сжигал его пламень любви, он не отступит от своей любви.

Противоречия, вздохи, стенания, муки разлуки нашли своё яркое отражение в поэзии Н. Гюн:

Эта разлука словно колодец,

Поглотивший мой смех.

Она иссушила меня... [7, 123].

Любовные мечтания – словно листья, побитые морозом, под ногами.

В таких стихах Н. Гюн звучат ноты бесконечной тоски, печали, безнадежности. Однако поэтесса с её чуткой, тонкой душой вносит и мотивы оптимизма, хорошего настроения в свои стихи. Во всяком случае, её лирический герой по-своему счастлив, ибо он умеет по-настоящему любить и выражать свои чувства. Все его слова искренни, идут от души, и в то же время они разумны.

Иногда поэтесса подчиняется велению времени, однако она не сворачивает со своего пути и вопреки этому выдвигает свои требования.

Поэтесса, познавшая все стороны жизни, принимает жизнь такой, какая она есть; но как истинный мастер слова, она доносит до читателя правду жизни ясным, доступным языком и в реалистических деталях. Такой же подход у Н. Гюн к психологическим моментам: поэтесса стремится внести ясность и дать чёткое представление

об описываемом объекте. В основе её лирического творчества – поэтическая судьба, само жизненное поведение поэтессы. Только на этой почве рождается истинная поэзия.

В стихотворении «Давай вместе поцелуем солнце» говорится о несчастной любви, о разбитом сердце: «Ты всё же пришёл ко мне. Пришёл, но после каких невзгод? Будь проклята эта судьба... Ветер разрушил твой кров... Наша встреча подобна высохшему дереву... Наш цветок зарос травой и колючками...» [9, 145]

Лирический герой Н. Гюн осознаёт лишь горечь запоздалой встречи... Годы разрушили эту любовь, судьба жестоко обманула его, заставила рыдать и страдать!.. Даже Солнце тому свидетель!..

Каждая строчка этого оригинального стихотворения Н. Гюн – дни, месяцы, прожитые её лирическим героем... В этом стихотворении запечатлена часть её жизни. Встреча, которую она ждала долгие годы, теперь принесит ей не радость, а лишь разочарование и страдания. Если бы это произошло в своё время, то и её судьба сложилась бы по-другому... Но сейчас это ни к чему... И долгие рассуждения не в состоянии воскресить былые чувства. Платоническая любовь обречена на смерть! Любовная лирика Н. Гюн передаёт удивительный мир человеческих чувств и любовных переживаний.

Таким образом, в статье рассмотрены некоторые лирические стихотворения Нурангиз Гюн, которая по праву считается оригинальной самобытной поэтессой со своим ярким неповторимым художественным почерком. В её поэзии – глубина, жизненный опыт и многогранность души.

Литература

1. Яшар Гараев. Избранные труды. Том II. Баку, «Элм», 2015. 632 с.
2. Нурангиз Гюн. Моя дорога. Баку, «Адилъоглу», 2004. 230 с.
3. Сабир Рустамханлы. Путь, пролегающий через моё сердце. //Нурангиз Гюн. Моя дорога. Баку, «Адилъоглу», 2004, с.3-6.
4. Вагиф Юсифли. Пути и годы поэзии. Баку, «Мутарджим», 2009. 404 с.
5. Нурангиз Гюн. Белые Крылья. Баку, «Язычы», 1986. 157 с.
6. Камал Талыбзаде. Литературное наследие и наследники. Баку, 1974, 320 с.
7. Нурангиз Гюн. Молитва солнцу. Баку, «Язычы», 1990. 152 с.
8. Теймур Керимли. Поэзия Нурангиз Гюн. Газета «525», 17 сентября 2005.
9. Нурангиз Гюн. Оставшимся. Баку, «Мутарджим», 2015. 168 с.

Poetics of nature and love in Nurangiz Gun's creation

Mammadova B.

N. Ganjevi Literature Institute Azerbaijan National Academy of Sciences

This article examines the nature and love lyrics outstanding original Azerbaijani poetess Nurangiz Gun, occupies a special place in Azerbaijan literature and different bright unique artistic style. Poetry N. Gun's differs riches and variety of poems about nature. "My soul wishes to holiday", "The dreams in the way", "My way", "The Nightingale" in the cage" and other works, which are involved in the analysis, are clear examples of the natural poetic lyricism. This article takes a look at such iconic designs love lyrics N. Gun's as: "Elegy of love tree", "A little bit later", "We were Swans", "Let's kiss the sun together" and etc.

The article also gives an overview of scientific assessments and views of different researchers on creativity Nurangiz Gun's.

Keyword: Nurangiz Gun, poet, nature, poetry, love, enamoured, lyrics

References

1. Yashar Garaev. Selected Works. Volume II Baku, Elm, 2015.632 s.
2. Nurangiz Gun. My way. Baku, Adiloglu, 2004.230 s.
3. Sabir Rustamkhanli. The path through my heart. // Nurangiz Gun. My way. Baku, Adiloglu, 2004, p.3-6.
4. Vagif Yusifli. Ways and years of poetry. Baku, "Mutargim", 2009. 404 p.
5. Nurangiz Gun. White Wings. Baku, "Pagans", 1986. 157 p.
6. Kamal Talibzade. Literary heritage and heirs. Baku, 1974, 320 p.
7. Nurangiz Gun. Prayer to the sun. Baku, "Pagans", 1990. 152 p.
8. Teymur Karimli. Poetry of Nurangiz Gun. The newspaper "525", September 17, 2005.
9. Nurangiz Gun. To the remaining. Baku, Mutardjim, 2015.168 s.

Формирование художественно-стилевых представлений средствами музыкальных произведений XVII – XVIII веков

Рыжкова-Дудонова Татьяна Александровна,
кандидат культурологии, профессор, кафедра музыкально-исполнительского искусства (скрипка), Московский педагогический государственный университет, tard@inbox.ru

Статья посвящена проблеме формирования художественно-стилевых представлений средствами музыкальных произведений XVII – XVIII веков. Показано, что музыкально-исполнительская скрипичная деятельность предполагает решение стиливых задач интерпретации музыкальных произведений. Раскрыты общие психолого-педагогические закономерности формирования художественно-стилевых представлений при восприятии музыкальных произведений. Описана сущность и структура музыкального стиля, особенности музыкального стиля Барокко. Раскрыты педагогические условия формирования художественно-стилевых представлений учащихся на примере музыкальных произведения эпохи Барокко с позиции стилового подхода.

Ключевые слова: художественно-стилевые представления, эпоха Барокко, барочный стиль, музыкально-исполнительская деятельность, стиловый подход.

Формирование художественно-стилевых представлений в скрипичной педагогике на основе изучения музыкального наследия прошлого является актуальной проблемой, как для музыкальной педагогики, так и для теории и практики скрипичного исполнительства. Одной из характерных особенностей современной музыкальной скрипичной педагогики является стремление к созданию целостной картины истории музыкальной культуры. Анализ барочного стиля музыкальных произведений XVII – XVIII веков в музыкальном искусстве способен стать ключом к современной музыкально-исполнительской и педагогической скрипичной практике, что предполагает в педагогической деятельности обратиться к эпохе Барокко, позволяющей осмыслить современное музыкальное исполнительство на основе историко-культурной музыкальной традиции барочного стиля. Музыкально-исполнительская скрипичная деятельность предполагает решение стиливых задач интерпретации музыкальных произведений. Поэтому в скрипичной педагогике возникает необходимость создания условий для развития стилового чувства и воспитания музыкального вкуса учащихся на основе изучения стиливых особенностей музыкальных произведений эпохи Барокко. В этой связи необходимо осветить общие психолого-педагогические закономерности формирования художественно-стилевых представлений учащихся при восприятии музыкальных произведений.

Традиционное определение музыкального восприятия включает в себя «способность переживать настроения и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении и получать от этого эстетическое удовольствие» [4, с. 152]. Как отмечает Н.Е. Педченко, «музыкальное восприятие есть отражение звукового образа в психике человека. Отличительной особенностью полноценного восприятия музыкального образа является его целостность» [3, с. 66]. Именно художественно-стилевые представления в процессе восприятия музыки обеспечивают формирование полноценного целостного образа музыкального произведения. Опыт музыкального восприятия способствует совершенствованию слуховых действий, их координации, обусловленных процессуальным характером музыки, служит формированию у учащихся художественно-стилевых представлений.

Музыкально-педагогический процесс, включающий цели, методы, организацию и психологические условия, направленные на формирование художественно-стилевых представлений скрипачей с использованием музыкальных произведений эпохи Барокко, должен опираться не только на знание особенностей восприятия музыки Барокко, но и на понимание стиливых характеристик музыкальных произведений XVII – XVIII веков. Стиль в музыкальном искусстве — это «почерк, то есть отличительные характерные черты, проявляющиеся в самом тексте произведения, в его организации, в отборе средств музыкального языка» [1, с. 23]. А.И. Николаевой предлагается трехуровневая структура музыкального стиля, в которой нижний уровень отражает материальное звуковое «тело» музыки, средний уровень — область образного содержания музыкального произведения, высший уровень отражает идейно-концептуальный образ музыкального произведения [2]. В силу интонационной специфики музыкального искусства художественно-стилевые особенности музыкального произведения проявляются с особой непосредственностью и яркостью. Система стилей характеризуется в музыке множественностью и иерархичностью.

Индивидуальные стили музыкального творчества взаимодействуют со стилями более высоких рангов, такими, как стиль школы, направления, исторической эпохи [1].

Музыка, как и все виды искусства, есть живое выражение исключительно своей эпохи, отвечающая духовной ситуации своего времени, поэтому полностью понятна только своим современникам. Музыкальное произведение каждой эпохи имеют различия и требуют разной техники скрипичного исполнительства. В соответствии с духом времени подвергались изменению прочтения музыкальной нотации и практика импровизации и орнаментации, изменялись и звуковые представления, и звуковой идеал, а вместе с ними и инструменты, и способ игры на них. Стиль Барокко, по мнению Е.В. Назайкинского, выступает «как искусство и как эстетика, как стиль и как эпоха» [1, с. 59]. Ключ к стилистической интонации барокко – аутентичное понятие аффекта, согласно которому музыкальное произведение, с одной стороны, призвано возбуждать в исполнителе различные состояния души, с другой – в нем самом отражаются эти состояния.

Аутентичное исполнение музыкальных произведений эпохи Барокко подразумевает не только умение интерпретировать нотный текст в оригинале, но и историческую осведомленность исполнителя обо всех аспектах музыкальной практики и теории того исторического периода и той страны, в которой создано музыкальное произведение.

Становление стилистического подхода в скрипичной педагогике связано с необходимостью решения проблемы формирования музыкально-исполнительской деятельности, адекватной стилю исполняемой музыки при сохранении творческой индивидуальности учащихся [Николева].

Раскроем педагогические условия формирования художественно-стилевых представлений учащихся на примере музыкальных произведений эпохи Барокко с позиции стилистического подхода. К педагогическим задачам реализации стилистического подхода при ознакомлении с музыкальными произведениями эпохи Барокко относятся:

- формирование знаний, умений и навыков, позволяющих учащемуся адекватно воспринимать и трактовать авторский замысел;
- накопление опыта слухового восприятия музыкальных произведений, сценического и музыкально-исполнительского опыта исполнения музыки эпохи Барокко;
- углубление теоретических представлений у учащихся о природе стиля Барокко и его характерных особенностях.

К педагогическим методам, обеспечивающим формирование художественно-стилевых представлений учащихся, относятся:

- оценка и прослушивание произведений одного композитора различных жанров;
 - изучение структуры музыкального языка того или иного композитора на примере изучаемого произведения;
 - изучение отдельных деталей нотного текста, а также авторских указаний;
 - проникновение в «дух эпохи» посредством ознакомления с произведениями искусства, художественным творчеством, отражающим дух эпохи;
 - изучение разных исполнительских толкований рассматриваемого музыкального произведения.
- метод «объемной игры – вслушивания», при котором ученик проникает в самую глубину интонационного смысла музыкального произведения;
- стилизация, которая предполагает сочинение в каком-либо стиле, что требует хорошего знания структурных элементов того или иного стиля;
 - стилистическое варьирование, основанное на изменении фактуры как одного из ярких стилистических средств;

– межстилевое сопоставление – познание стиля в сравнении с каким-то иным, противоположным по базовым свойствам стилем.

Формированию художественно-стилевых представлений учащихся способствует метод слуховой экспертизы, с помощью которого проводится распознавание стилей нескольких музыкальных произведений. Для осуществления этого метода подбираются несколько небольших музыкальных отрывков, где отмечены стилистические черты, относящиеся к какому-либо одному уровню стилистической иерархии – к исторической эпохе, к жанру и т.п.

Основная задача ученика, выступающего в роли эксперта, дать каждому из образцов стилистическую характеристику музыкального произведения. В процессе прослушивания и анализа фрагментов музыкальных произведений, в основе которых лежат художественно-стилевые представления ученика, выявляется его умение определять стилистическую принадлежность музыкальных произведений.

Итак, в основе формирования художественно-стилевых представлений средствами музыкальных произведений XVII – XVIII веков лежит стилистический педагогический подход, позволяющий освоить аутентичный способ исполнения скрипичной музыки Барокко. Педагогические приемы и методы, реализуемые в рамках данного подхода, позволяют формировать интерес учащихся к музыке Барокко, вызывают стремление к самостоятельному изучению особенностей стиля, художественной выразительности и историко-исполнительской достоверности.

Литература

1. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 248 с.
2. Николаева А.И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02: Москва, 2004. - 455 с.
3. Педченко Н.Е. Проблема дифференцированного подхода к обучению музыке (на материале начального этапа музыкальных занятий): дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02. – М., 2015. - 192 с.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

Formation of artistic and stylistic representations of musical works by means of XVII - XVIII centuries

Ryzhkova-Dudonova T.A.

Moscow State Pedagogical University (MSPU)

The article deals with the formation of artistic and stylistic ideas by means of music XVII - XVIII centuries. It is shown that the musical performance violin activity involves solving stylistic problems of interpretation of musical works. Revealed common psychopedagogical regularities in the formation of artistic and stylistic ideas in the perception of music. The essence and structure of the musical style, features of the Baroque musical style are described. Revealed pedagogical conditions of formation of artistic and stylistic representations of pupils on an example of the musical works of the Baroque era from the perspective of stylistic approach.

Keywords: art-style presentation, Baroque, Baroque style, musical performance, stylistic approach.

References

1. Nazajinsky E.V. Style and genre in music. - M.: VLADOS, 2003. - 248 p.
2. Nikolaev A.I. The category of artistic style in the theory and practice of teaching music: dis. ... doctors of pedagogical sciences: 13.00.02. - Moscow, 2004. - 455 c.
3. Pedchenko N.E. The problem of a differentiated approach to teaching music (based on the material of the initial stage of musical studies): dis. ... cand. pedagogical sciences: 13.00.02. - Moscow, 2015. - 192 p.
4. Petrushin V.I. Musical Psychology: a textbook for students and teachers. - Moscow: VLADOS, 1997. - 384 p.

Понятие о личности в философско-религиозном наследии русского мыслителя А.С. Хомякова (1804 - 1860)

Сизинцев Павел Васильевич

кандидат богословия, выпускник аспирантуры МПДА,
sizinpash@yandex.ru

Статья посвящена анализу философско-религиозного наследия русского мыслителя А.С. Хомякова с социально-антропологическим осмыслением всех элементов его произведений (с учетом привлеченных источников, рассматриваемых тенденций мышления, оценки применяемых им критериев, критического разбора его идей нравственности и соборности). Автором проведен историко-критический обзор понятия значимости личности в социально-философских представлениях А.С. Хомякова.

Ключевые слова: Личность, общество, экономика, нравственность, крестьяне, философско-критический подход, собственность, бытие, право, человек, достоинство.

К числу публицистов, оказавших важнейшее влияние на русскую мысль в середине XIX столетия следует отнести мыслителя А.С. Хомякова. Были популярны его идеи о соборности и учение о христианской свободе, а радикальным отрицанием авторитета в церковной жизни, он сближался с учением об автономии мышления у немецких философов. Противовесом идеям А.С. Хомякова существовали публикации К.Н. Леонтьева (1831 - 1891), «русского Ницше», который, будучи консерватором, увидел в них апологетику либерализма, демократизма и проблем человеческой личности.

Значимость бытия человека в мире признавали еще древние философы, называя человека – микрокосм, и считая его живой моделью отражения многообразия космоса во вселенной. Но лишь в христианской антропологии было проявлено понятие важности человека как носителя личностных черт в своей природе, что выразилось в учении об обожении человека и спасении каждого лично. В античном мире эллинской философии учение о человеке его душе и лице не имело божественного основания. В Ветхом Завете термина «личность» как такового также не существовало, ибо человек заменялся там понятием «народа или общества», т.е. своеобразным понятием коллективной личности ветхозаветного социума. Поэтому только христианство стало воспринимать каждого человека лично, в нем стало возможно говорить о личном спасении, оно заставило осознать колоссальную значимость свободы, творчества, любви по отношению к каждому человеку. Согласно христианскому вероучению для Бога важен любой человек, ибо в каждом человеке находится и проявляется образ Божий, по которому он был сотворен.

Хомяковский концепт был основан на идее единства духовного опыта Православия и русской самобытности. По его представлениям человек есть творец, созданный по образу Божию, с полнотой эстетического созерцания цельности бытия в соответствии с духовным законом Бога. Он был представителем отечественного «любомудрия», русской самобытности. Любомудры хотели создать теорию, удовлетворяющую все духовные потребности человека, ставя ежедневной задачей сохранение «целостности» человека³. Любомудрами был предложен человек как творческое существо Божественного Творца, приводящего через красоту к Истине, и дарующего человеку гармоническую цельность бытия по пути духовного возрастания. Это не «закон рабства или наемничества, трудящегося за плату, но закон усыновления и свободной любви»⁴. Целостность для А.С. – сугубо личностный атрибут человека, форма его личностного бытия. Уникальность в современной антропологии личности имеет свой-

³ Краткий философский словарь. – М.: АСТ, СЛОВО, Полиграфиздат, 2010. - С. 202.

⁴ Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: в 8 т. // Т. 2. – М.: Университетская типография, 1886. - С. 21.

ства целостности, неделимости и идентичности человека. При этом эти свойства личности никоим образом не изменяются, ибо человеческая личность, или ее образ проявления - «ипостась не подвержена процессам созревания, старения, умирания»⁵. Человек олицетворяет собой образ Божий, в котором «тайна Троицы есть тайна единства в различии, и те, кто являют в себе Троицу, не приносят в жертву свои личностные свойства»⁶. При этом, целостность не разрушается свойствами самоотдачи человека и его жертвенной любви, но наоборот, проявляет жизнь человека. Для достижения этой полноты человек должен был сначала упорядочить свои мысли, желания и чувства, а затем, уже имея высокий уровень знаний, «вернуться к цельности восприятия»⁷ бытия.

Дабы усилить в себе личные качества, человеку следовало по мнению Любоумров, достичь «цельности восприятия ребенка, не испорченного никакой схоластикой»⁸. Вершина развития человека виделась в обретении мировоззрения через постижение созданного Богом мира в состоянии созерцания, очищенного от страстей, сведенного к акту интеллектуальной интуиции. Поэтому религиозные концепции А.С. Хомякова включали в себя вопросы антропологии - такие как понятие взаимоотношения человека и церкви, соборности, личности человека, его отношения к внешнему миру и другим людям. Важно подчеркнуть, что это было для него «вроде Исповедания Веры. Оно содержит ответ на обвинения, делаемые Православию, и указания на его характер, в противоположности с характером Запада»⁹. Религиозное основание личности человека, с точки зрения А.С. Хомякова, это форма, дающая самосознанию человека определение его высших сил и целей. История России есть процесс православного бытия, выражающийся в постепенном проявлении полноты Святого Духа в церкви, глава которой Иисус Христос. Каждый народ в своем развитии выражает ту или иную сторону Божественного бытия. История русского народа по А.С. Хомякову представляла собой процесс проявления в народной жизни некой изначально присущей ему Божественной субстанции, духовного начала. Вера понималась как интуиция - «способность непосредственного понимания действительной жизненной реальности»¹⁰. Святость и разум ставились в прямое соответствие понятию единства всех членов православной церкви.

В основе религиозного мировоззрения А.С. Хомякова лежал провиденциализм, предполагающий предопределенность хода истории и событий отдельной человеческой личности согласно воле Бога. Ибо даже «апостолы свободное исследование дозволяли, даже вменяли в обязанность. Но святые отцы свободным исследованием защищали истины веры» и более того, «свободное исследование, так или иначе понятие, составляет единственное основание истинной веры»¹¹. Однако в своем развитии русский народ должен еще научиться правильно пользоваться свободой и при этом не отступать от православной веры. Так как «всякое верование, всякая

смыслящая вера, есть акт свободы и непременно исходит из предварительного свободного исследования»¹². При различных, внешних мирских причинах народ России может отклониться от пути к конечному благу и не выполнить возложенной на него Божественной миссии. Особая роль в бытии отводилась Хомяковым свободе, когда он писал, что «христианство во Христе есть не что иное как свобода во Христе»¹³. Потому что по его разумению «в делах веры принужденное единство есть ложь, а принужденное послушание есть смерть»¹⁴. Таким образом, очевидно подчеркивание философом нескольких личных черт присущих человеку - веры, свободы, творчества и любви.

Необходимо отметить, что А.С. Хомяков мог в пылу полемики писать с виду крамольные для своего времени вещи о том, что «Церковь не авторитет, как не авторитет Бог, не авторитет Христос; ибо авторитет есть нечто для нас внешнее. Не авторитет, говорю я, а истина, и в то же время жизнь христианина, внутренняя жизнь его»¹⁵. И одновременно через десяток страниц он же мог утверждать, что тот, «кто ищет вне надежды и веры каких-либо иных гарантий для духа любви, тот уже рационалист»¹⁶. Он утверждал, что понимание подлинного бытия человека, невозможно вне веры в Бога на его пути постижения любви как божественного дара и условия достижения человеком состояния благодати. Это определило антропологию А.С. Хомякова и постижение им личного бытия возможного только через соборное приобщение народа к Богу. Самобытность русской общественной организации, в основе которой было православие с его принципом решения теологических проблем на Вселенских соборах, выразилось в его учении в понятии «соборности» как гармоничной целостности бытия, человека, мира, церкви. Ибо «непогрешимость почиет единственно во вселенскости Церкви, объединенной взаимной любовью, и неизменяемость догмата, равно как и чистота обряда, вверены охране не одной иерархии, но всего народа церковного, который есть Тело Христово»¹⁷.

При этом Церковь «знает братство, но не знает подданства»¹⁸. Она призвана организовывать решения общественных и религиозных проблем в России всем миром. Это противоположно представительной демократии, основанной на юридических нормах. Религиозные взгляды на антропологию человека у А.С. Хомякова:

- базируются на православном учении о человеке, выражающемся в понятиях любви, свободы, совести, добра, и т.д.
- содержат анализ отличия человека как соборной религиозной личности в католическом, протестантском и православном мире.

Мыслитель считал, что церковный Собор выражает идею единства во множестве. Православная церковь, сочетая два принципа - свободу и единство, противоположна католической авторитарной церкви, где есть единство без свободы, и протестантской, где свобода без единства. Его взгляды формируют представление о человеке, имеющем призвание русского мессианства, в котором общность русского народа выражается в духовном

⁵ Яннарас Х., Вера Церкви: введение в православное богословие. - М.: Центр по изучению религий, 1992. - С. 108-109.

⁶ Каллист (Уэр.), еп. Православная церковь. - М.: ББИ святого апостола Андрея, 2001. - С. 240.

⁷ Краткий философский словарь. - М.: АСТ, СЛОВО, Полиграфиздат, 2010. С. 202.

⁸ Там же.

⁹ Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: в 8 т. // Т. 8. - М.: Университетская типография, 1900. - С. 281-282.

¹⁰ Лосский Н.О., История русской философии. - М.: Академический проект, Трикста, 2011. - С. 37.

¹¹ Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: в 8 т. // Т. 8. - М.: Издательство Университетская типография, 1900. - С. 43.

¹² Там же.

¹³ Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: в 8 т. // Т. 2. - М.: Издательство Университетская типография, 1886. - С. 198.

¹⁴ Там же. - С. 199.

¹⁵ Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: в 8 т. // Т. 8. - М.: Издательство Университетская типография, 1886-1906. - С. 59.

¹⁶ Там же. - С. 60.

¹⁷ Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: 8 т. // Т. 2. - М.: Издательство Университетская типография, 1886-1906. - С. 69.

¹⁸ Там же. - С. 72.

единстве церкви. Церковь для философа есть духовный организм, целостная духоносная реальность, и все члены ее органически, а не внешне соединены друг с другом. Внутри соборного единства народа человеческая личность сохраняет свою индивидуальность и свободу, ибо единство стоит на самоотверженной любви. Именно при этом постигаются истины веры, ибо полная истина принадлежит всей церкви в целом, а не одному лицу. В центре идей А.С. Хомякова стоит более жизненное понимание догматов о Божественном бытии, учение о «соборности» как цельности и внутренней полноте церкви и человека, его познания и творчества, как метафизических принципов формирования бытия.

«Отдельная личность» человека по А.С. Хомякову якобы «есть совершенное бессилие и внутренний непримиримый разлад». В данной формулировке выражена типичная для его трудов эклектика и ничем не доказанное словосочетание. В чем выражено бессилие и по отношению к чему оно выражено А.С. Хомяков не пишет. По смыслу его контекста личность человека обособлена, и он самим фактом своей отдельности якобы изолирован от общества. Самостоятельность сознания философ в принципе не приемлет, как и его формы самосознания или подсознания. Для него сознание - это наслаждение, или разум в страданиях или восприимчивости. Причем, говоря с точки зрения формальной логики полный абсурд – «сознание не создает явления», мыслитель писал, что «сознание не отделяет себя от того, на что оно направлено», собирая в «одно целое» разум, волю, и объект восприятия. Ибо главное в рассуждениях А.С. Хомякова — это целостность, доказательства существования которой, допускают даже абсурд и противоречия. В ходе его мыслей чувствуется неудовлетворенность современной ему жизнью, состоянием народа и отношением к нему его хозяев, очень близкие мыслям П.Я. Чаадаева. «Мы все, как общество, постоянные враги» России. «Мы иностранцы... потому что одуряем народ и в то же время себя лишаем возможности истинного просвещения»¹⁹. Существование же человека динамично, ибо он имеет потребность устремляться к Богу, актуализируя в этом свое личностное бытие. Но для сохранения стремления ему нужно состояние истинной веры, при котором его духовно-телесные силы сведены в живую цельность и крепкую волю. Вера есть познание жизни. Православие не подавляет личность, но способствует ее развитию, ибо церковь не авторитет, а Истина. В то же время, полное, без соборности проявление Божественной любви в отдельном человеке по А.С. Хомякову, невозможно, отсюда, «личность человека у Хомякова – не самодостаточна»²⁰, как и ее личностное бытие, актуализирующее себя только в теле церкви. Суть понятия о Боге заключала в себе личное опытное ощущение его действия на человека, как предпосылку последующего откровения. «Высокое значение», - отмечал Ю.Ф. Самарин, - «которое человек... придает своей личности, основано на идее Промысла» и логически оправдано наличием Бога, который «каждого человека доводит до сознания нравственного призвания и личного долга. При этом человеческая жизнь слагается в разумное целое»²¹.

Идея А.С. Хомякова, заключается в попытке осмысления учения о человеке как венце творения и форме его

личностного бытия как соборности. Индивидуальное сознание католичества или протестантства неспособно, по его мнению, постигнуть Истину, и обусловлено рассеянием целостной жизни духа, вероятностью ухода из бытия жизни в вере в небытие неверия. «Все глубочайшие истины мысли, вся высшая правда вольного стремления доступны только разуму, внутри себя устроенному в полном нравственном согласии с все сущим разумом, и ему одному открыты невидимые тайны вещей Божеских и человеческих»²². Человек же в своей жизни, постоянно балансирует между видами религиозного бытия: бытием, как данной Богом возможностью проживания времени в тварном мире и пространстве, Благо - бытием, как жизнью, стяжающей благо для себя, ближнего и всего окружающего мира и Бога - бытием, как высшей формой бытия человека в состоянии обожения в Боге и с Богом. Гарантом «истинности» веры для философа, являлась причастность индивидуального сознания к традициям православной веры, которые сохранились, в отличие от Европы, в общинной российской народной жизни. В то же время, от жизни, русской действительности, «оторвались все ее высшие представители, весь круг, в котором замыкается и сосредотачивается все внутреннее движение общественного тела, в котором выражается его самосознание»²³. Примечательно, что мыслитель признает самосознание как таковое, но предпочитает относить его к органу общественного самоуправления народа – к общине. Гарантом воли, как творческой активности служили народные обычаи, руководившие жизнью общины. Но тогда и государство оказывалось чуждо традиционным формам, они вызвали раздражение у царской власти. Возможно это было потому, что «колыбелью Московии была не грубая доблесть норманнской эпохи, а кровавая тряпина монгольского рабства». Московия «обрела силу лишь став виртуозом в мастерстве рабства» и продолжила «исполнять свою роль раба, ставшего рабовладельцем»²⁴. Славянофильство было идеологическим обоснованием крепостничества, идеализируя достоинства старины и освящая скрытой патриархальностью крепостную эксплуатацию. Ведь прошлое изучать нельзя, по мнению А.С. Хомякова, ибо он писал, что «старую Русь надобно угадать». Важны не исторические свидетельства, а поверья и предания народа, но еще более – «самый дух жизни», который немислимо познать, но можно чувствовать, угадывать, хотя и нельзя «заключить в определение». «Соборный разум» у Хомякова превращается в культ безликого коллектива, чей «всецелый», разум как совокупность индивидуальных мышлений, может достичь знания, истины, в коллективном ее ощущении. Поэтому надо отказаться от самосознающей индивидуальной рефлексии самосознания собственного «Я» человека, отринуть рациональный путь самоопределения и личных свойств, чтобы в итоге слиться с ценностями крестьянской общины. «Наука должна расширять область человеческого знания...но она должна помнить, что ей самой приходится многому учиться у жизни...Надобно узнать, полюбить жизнь, которую мы хотим обогатить наукой»²⁵. Тогда якобы будет возвращение человеку гармонии, и покоя, вытекающих из непоколебимости христианской веры и традиций, ставших органичной частью его внутреннего мира.

¹⁹ Чаадаев П.Я., Сочинения. – М.: Правда, 1989. – С. 9.

²⁰ Холодный В.И., А.С. Хомяков и современность: зарождение и перспективы соборной феноменологии. – М.: Издательство Академический проект, 2004. – С. 107.

²¹ Самарин Ю.Ф., Собрание сочинений: в 6 т. // Т. 6. – М.: 1887 - С. 488-505, 507.

²² Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: 8 т. // Т. 1. – М.: Университетская типография, 1900. - С. 282.

²³ Хомяков А.С., Всемирная задача России. – М.: Институт русской цивилизации, 2008. – С. 585.

²⁴ Янов А.Л., Россия у истоков трагедии 1462 – 1584. – М.: Прогресс, 2001. – С. 23-24.

²⁵ Хомяков А.С., Избранные статьи и письма. – М.: Городец, 2004. – С. 53.

По метафизике всеединства любое «отвлеченное», в том числе личностно-человеческое начало, имеющее собственный онтологический статус и самодостаточное бытие, сознательно отторгающее себя от целого – общины, этноса, государства – есть, якобы, неподлинное бытие, причем, не просто ложное, но являющее собой экзистенциальную угрозу всеединству и вселенской теократии. А.С. Хомяков пытался рассмотреть человека в его нравственности, определить черты его религиозной сущности – любви, творчества, самосознания, свободы во Христе взамен индивидуального бытия в соборной форме бытия. Это личностные характеристики, выраженные терминологией в дискурсе соборности. Соборность понимается как свободное единство членов Церкви в деле совместного осознания ими правды и поиска пути к спасению, основанное на любви к Христу и божественной праведности.

Литература

1. Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: в 8 т. // Т. 2. – М.: Университетская типография, 1886. – 482 с.
2. Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: в 8 т. // Т. 8. – М.: Университетская типография, 1900. – 543 с.
3. Хомяков А.С., Полное собрание сочинений: 8 т. // Т. 1. – М.: Университетская типография, 1900. – 417 с.
4. Хомяков А.С., Всемирная задача России. – М.: Институт русской цивилизации, 2008. – 784 с.
5. Хомяков А.С., Избранные статьи и письма. – М.: Городец, 2004. – 472 с.
6. Чаадаев П.Я., Сочинения. – М.: Правда, 1989. – 656 с.
7. Каллист (Уэр), еп. Православная церковь. – М.: ББИ святого апостола Андрея, 2001. – 376 с.
8. Краткий философский словарь. – М.: АСТ, СЛОВО, Полиграфиздат, 2010. – 479 с.
9. Лосский Н.О., История русской философии. – М.: Академический проект, Трикста, 2011. – 560 с.
10. Самарин Ю.Ф., Собрание сочинений: в 6 т. // Т. 6. – М.: Издание Д. Самарина, 1887. – 562 с.
11. Холодный В.И., А.С. Хомяков и современность: зарождение и перспективы соборной феноменологии. – М.: Академический проект, 2004. – 528 с.
12. Яннарас Х., Вера Церкви: введение в православное богословие. – М.: Центр по изучению религий, 1992. – 232 с.
13. Янов А.Л., Россия у истоков трагедии 1462 – 1584. – М.: Прогресс, 2001. – 559 с.

Title of the article: The concept of personality in the philosophical and religious heritage of the Russian thinker A. S. Khomyakov (1804-1860)

Sizintsev P.V.

МРПАА

The article is devoted to the analysis of the philosophical and religious heritage of the Russian thinker A.S. Khomyakov with a social and anthropological understanding of all elements of his works (taking into account the sources involved, the considered tendencies of thinking, evaluation of the criteria used by him, critical analysis of his ideas of morality and sobornost). The author conducted a historical and critical review of the concept of the importance of personality in the socio-philosophical views of A.S. Khomyakov.

Keywords: Personality, society, economy, morality, peasants, philosophical and critical approach, property, being, right, man, dignity.

References

1. Khomyakov A.S., Complete Works: in 8 vols. // T. 2. - M.: University Printing House, 1886. - 482 p.
2. Khomyakov A.C., Complete Works: in 8 vols. // T. 8. - M.: University Printing House, 1900. - 543 p.
3. Khomyakov A.S., Complete Works: 8 vols. // T. 1. - M.: University Printing House, 1900. - 417 p.
4. Khomyakov AS, The global task of Russia. - M.: Institute of Russian Civilization, 2008. - 784 p.
5. Khomyakov AS, Selected articles and letters. - M.: Gorodets, 2004. -- 472 p.
6. Chaadaev P.Ya., Works. - M.: Pravda, 1989. -- 656 p.
7. Callist (Ware.), Ep. Orthodox Church. - M.: BBI of the Holy Apostle Andrew, 2001. -- 376 p.
8. A brief philosophical dictionary. - M.: AST, WORD, Polygraphizdat, 2010. -- 479 p.
9. Lossky N.O., History of Russian philosophy. - M.: Academic project, Triksta, 2011. -- 560 p.
10. Samarin, Yu.F., Collected Works: 6 vols. // T. 6. - M.: Edition of D. Samarin, 1887. - 562 p.
11. Cold V.I., A.S. Khomyakov and modernity: the origin and prospects of conciliar phenomenology. - M.: Academic project, 2004. - 528 p.
12. Yannaras H., Faith of the Church: an introduction to Orthodox theology. - M.: Center for the Study of Religions, 1992. - 232 p.
13. Yanov A.L., Russia at the origins of the tragedy of 1462 - 1584. - M.: Progress, 2001. - 559 p.

Художественная семантика орнитологического пространства в русской поэзии XX века

Тропкина Надежда Евгеньевна

доктор филологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», netropkina@mail.ru

В статье рассматривается орнитологическое пространство в русской лирической поэзии XX века, выявляется его художественная семантика. Определяются устойчивые особенности художественного смысла орнитологического топоса: антиномия динамического и статического, особая значимость образа птичьего гнезда как символа, медиативная природа пространства птицы, объединяющего небо и землю, сакральное и профанное. Особенности орнитологического пространства рассматриваются на примере образа ласточки в произведениях А. Ахматовой, А. Белого, А. Тарковского.

Ключевые слова: художественный образ, художественное пространство, лирика, орнитологический топос, Тарковский, образ гнезда, медиативное пространство.

Словосочетание «орнитологическое пространство» используется по преимуществу в сфере естественных наук, прежде всего в зоологии, в том разделе, который занимается исследованием птиц. Однако в последнее время это понятие связывают и с другими научными дисциплинами, прежде всего с экологией. Отражением экологического аспекта проблемы стало формирование понятия «ключевые орнитологические территории». Оно обозначает местности, важные для сохранения популяции птиц, что непосредственно связано с пространством их обитания и миграции. Орнитологическое пространство стало предметом пристального внимания и в связи с проблемой безопасности воздушного сообщения – ущерб авиакомпаний, наносимый птицами в результате столкновений с воздушными судами, достигает 1 млрд долларов в год, в связи с чем возникли термины «авиационная орнитология» и «орнитологическая обстановка». Предмет рассмотрения в данной статье связан с художественной семантикой орнитологических образов в русской лирической поэзии XX века. В структуре художественного топоса литературного текста можно выделить тип пространства, обусловленный обращением к образам птиц и обладающий устойчивыми особенностями, детерминированными орнитологической семантикой.

Орнитологическое пространство имеет динамические и статические параметры. С одной стороны, птица – это символ стремительного движения, полета. Существенную роль в антиномии статического / динамического в модели орнитологического топоса играет то, что многие птицы совершают сезонные миграции, дальние перелеты и вместе с тем неизменно возвращаются в родные края. Образы птиц устойчиво связаны с темой потерянного и вновь обретенного пространства. В русской поэзии XX века эти мотивы прямо соотносятся с историческими катаклизмами: с войнами, вынужденной эмиграцией. Не случайно в стихотворении И.А. Бунина, написанном в 1922 году, первым в ряду мотивов оказывается тот, который можно прямо отнести к сфере орнитологического пространства: «У птицы есть гнездо, у зверя есть нора». Стихотворение датировано 1922 годом, когда поэт остро переживал свою судьбу изгнанника.

Одна из существенных граней орнитологического топоса связана с тем, что в самой его структуре заложена антиномия дома / бездомья. С одной стороны, птицы небесные – воплощение пространства вне жилья, вне повседневного обихода. В европейской литературе этот мотив восходит к евангельской традиции: «Взгляните на птиц небесных: они ни сеют, ни жнут, ни собирают в житницы; и Отец ваш Небесный питает их. Вы не гораздо ли лучше их?» (Матф.6:26). С другой – гнездо птицы воплощает тему привязанности к определенному месту, возвращения в родное пространство. Образ птичьего гнезда

наделен рядом устойчивых коннотаций, положен в основу таких символов, как, например, «дворянское гнездо». Главная функция птичьего гнезда с точки зрения зоологии – быть временным жилищем, где размещается потомство от момента рождения до вылета подросших птиц из гнезда. Это пространство, которое связано с заботой взрослых о птенцах, с их выкармливанием и подготовкой к дальнейшей жизни. А в метафорическом смысле – с заботой родителей о детях. В поэтической образности актуализированы знания человека об этих биологических свойствах пернатых, наблюдения над их повадками. В качестве примера приведем строки стихотворения А. Тарковского «Ночная бабочка “мертвая голова”», датированного 1966 годом:

Ночью все мы — на чужбине
Под воронкой черно-синей,
В царстве чуждых душ и тел,
Днем — в родительском гнездове
Душным потом, красной кровью
Ограничим свой предел. [1, с.296]

Образный строй этих стихотворных строк предопределен антитезами ночь / день, свое / чужое (чуждое). Знаменательно, что в пределах трех строк дважды встречается слово с корнем «чуж» – «чужбина» и «чуждый». Ночь символизирует враждебное человеку начало. Характерна и цветовая антитеза в тексте. В строке «Под воронкой черно-синей» можно отметить прием остранения: так поэт описывает ночной небесный свод. В противоположность этому день – воплощение обжитого мира, в котором центром бытия оказывается «родительское гнездове». Цветовое определение – «красная кровь» и почти физиологическое упоминание «душного пота» в контексте стихотворения соотносимы с образом родительского дома, пространства естественного, противостоящего загадочному и враждебному мирозданию.

В другом стихотворении Тарковского – «Сколько листы намело. Это легкие наших деревьев...» образ птичьих гнездовых имеет иную художественную функцию – он связан с натурфилософской картиной мира:

Сколько листы намело. Это легкие наших деревьев,
Опустошенные, сплюсненные пузыри кислорода,
Кровли птичьих гнездовых, опора летнего неба [1, с.356]

Тема птичьего гнезда в стихотворении Тарковского находит дальнейшее развитие в строках стихотворения «Сколько листы намело. Это легкие наших деревьев...»: «А дети / Северных птиц улетают на юг, ни с кем не прощаясь» [1, с.356].

Антиномия динамического / статического в орнитологическом пространстве наиболее ярко проявляется при обращении поэтов к синатропным птицам, то есть таким, образ жизни которых связан с человеком и его жильем. Один из наиболее ярких примеров – образ ласточки, к которому многократно обращались русские поэты. Анализу художественной семантики этого образа в русской лирике посвящена весьма обширная литература (см.: [2], [3] и др.). И.З. Сураат пишет: «Ласточка — близкая к человеку птица. Она “домовитая”, потому что вьет гнезда под крышей человеческого жилья, она живет с людьми, но принадлежит небесам, потому что, в отличие от голубя или воробья, не умеет передвигаться по земле [4, с.175].

В стихотворении А. Ахматовой «Из памяти твоей я выну этот день...», датированном 1915 годом, выстраивается единый образный ряд, объединяющий пространство флористическое (персидская сирень), орнитологическое (ласточки) и пространство человеческого жилья (домик деревянный). В статье У Хань и Н.Е. Тропкин «Художественная семантика орнитологической образности русской и китайской поэзии первой трети XX в.: образ

ласточки» отмечено, что в этом ахматовском стихотворении создается модель идиллического пространства (см.: [5]), разрушенного, утраченного и сохранившегося только в памяти лирической героини. Из реального это пространство переходит в сферу метафизического:

О, как ты часто будешь вспоминать
Внезапную тоску неназванных желаний
И в городах задумчивых искать
Ту улицу, которой нет на плане!
[6, с. 175]

В контексте стихотворения и сирень, быстро отцветающее растение, и ласточки символизируют не только черты идиллического пейзажа, но и хрупкость, эфемерность этой гармонии, невозможность не только ее вновь обрести, но и поверить в ее существование – эта тема неверия возникает в финальных строках стихотворения.

Связь орнитологического пространства – птичьего гнезда – с темой памяти отмечает Г. Башляр. Он пишет: «Дому-гнезду не свойственна молодость. <...> В сближении образов гнезда и дома проявляется глубинная составляющая верности» [7, с. 35].

Еще одна важнейшая особенность орнитологического пространства заключается в том, что это пространство медиативное. Птица является посредником между топосом земли и неба, в структуре орнитологического пространства выявляется вертикальная модель мира. В символическом значении птица объединяет не только земное и небесное, но также сакральное и профанное пространство. В поэзии начала XX века наиболее значимо это представлено у символистов. Так, например, в стихотворении А. Белого «Свадьба» орнитологический топос напрямую соотношен с пространством храма – семья ласточки над папертью:

Она моя, моя, моя...
Она сквозь слезы улыбнулась.
Мы вышли... Ласточек семья
Над папертью, визжа, метнулась. [8, с.55]

Во второй половине XX века эта традиция находит продолжение в частности, в поэзии А. Тарковского. В его стихотворении «Ласточки», датированном 1967 годом, создается пространственная модель, объединяющая разные сферы бытия: сакральное пространство – храм, под крышей которого строят гнезда ласточки, географическое пространство – Грузия, биографическое пространство – стихотворение посвящено памяти Симона Чиковани, которого Тарковский определяет словами «А я любил его, и мне он был как брат» [1, с.299], и написано через год после смерти грузинского поэта, историческое пространство, которое вводится упоминанием царя Баграта, правившего Грузией на рубеже X – XI веков. В этом ряду ключевым, объединяющим оказывается именно орнитологическое пространство, что актуализировано в заглавии стихотворения.

В стихотворении Тарковского «Ласточки» ярко выражена медиативная природа орнитологического пространства. В финале стихотворения у Тарковского прямое обращение к ласточкам, к их небесной природе, которая соотносится с темой поэтического творчества:

Я вместо Симона хвалу вам воздаю.
Не подражайте нам, но только в том краю,
Где Симон спит в земле, вы спойте, как в дурмане,
На языке своем одну строку мою.

Земное, небесное и подземное – мир вечного сна – образы птицы сочетают в единое пространство мироздания.

Значимая грань орнитологического пространства обусловлена метафизической природой образов птиц, устойчивой связью их с темами души, предсказания судьбы, с танатологической семантикой. Данные аспекты

художественного смысла орнитологического пространства требуют специального исследования.

Литература

1. Тарковский А.А. Собрание сочинений: в 3 т. Т.1. – М.: Худож. лит., 1991.
2. Иванов М.К. «Ласточка» О.Э. Мандельштама: Опыт построчного комментария //Начало. Журнал института богословия и философии. 1995. №2. С.165-176.
3. Острер Б.С. Стихотворение О. Мандельштама «Ласточка»: идея границы //Филологические записки - Воронеж, 1997. Вып.9. С.101-107.
4. Сурач И.З. Три века русской поэзии //Новый мир. 2007. №4 С.174-187.
5. У Хань, Тропкина Н.Е. Художественная семантика орнитологической образности русской и китайской поэзии первой трети XX в.: образ ласточки / У Хань //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. «Филологические науки». 2014. № 2(87). С. 153–157.
6. Ахматова А. Собрание сочинений: в 6 т. Т.1. – М.: Эллис Лак, 1998.
7. Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства / Пер. с франц. – М.: РОССПЭН, 2004.
8. Белый А. Стихотворения и поэмы. – М.; Л.: Советский писатель, 1966.

Artistic semantics of ornithological space in russian poetry of the twentieth century

Tropkina N.E.

Volgograd state social and pedagogical University

The article considers ornithological space in Russian lyrical poetry of the twentieth century, reveals its artistic semantics. Identifies the sustainable features of the artistic sense of the ornithological topos: the antinomy of the dynamic and static special significance of the image of the bird's nest as a symbol, meditative nature space birds, uniting heaven and earth, sacred and profane. Features of ornithological space are considered on the example of the image of a swallow in the works of A. Akhmatova, A. Bely, A. Tarkovsky.

Keywords: artistic image, artistic space, lyrics, ornithological topos, Tarkovsky, nest image, mediation space.

References

1. Tarkovsky A.A. Collected Works: in 3 vols. T.1. - M.: Khudozh. lit., 1991.
2. Ivanov M.K. "Swallow" O.E. Mandelstam: Experience of line-by-line commentary // Beginning. Journal of the Institute of Theology and Philosophy. 1995. No. 2. S.165-176.
3. Ostrer B.S. O. Mandelstam's poem "The Swallow": the idea of the border // Philological notes - Voronezh, 1997. Issue 9. S.101-107.
4. Surat I.Z. Three centuries of Russian poetry // New World. 2007. No. 4 P.174-187.
5. Wu Han, Tropkina N.E. Artistic semantics of the ornithological imagery of Russian and Chinese poetry of the first third of the 20th century: the image of the swallow / U Han // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. Ser. "Philological sciences." 2014. No. 2 (87). S. 153-157.
6. Akhmatova A. Collected Works: in 6 vol. T. 1. - M. : Ellis Luck, 1998.
7. Bashlyar G. Favorites: The poetics of space / Transl. with french - M.: ROSSPEN, 2004.
8. White A. Poems and poems. - M. ; L. : Soviet writer, 1966.

Обучение японских студентов произношению твердым и мягким согласным русского языка

Черепко Виктория Владимировна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Медицинского института Российского университета дружбы народов, haul13@gmail.com

Цель исследования заключается в том, чтобы на основе лингвистических исследований современного состояния и развития русского языка разработать учебные материалы, которые будут способствовать эффективному усвоению темы палатализованных и не палатализованных согласных в русском языке и соответствовать современным орфоэпическим нормам русского языка. Основными методами исследования являются эмпирический метод, метод наблюдения, метод слухового анализа, обобщение результатов анализа с целью выявления фонетической интерференции. В работе были предложены упражнения для корректировки произношения согласных русского языка, находящихся в различных позициях. Результаты исследования могут способствовать решению практических проблем преодоления иностранного акцента в речи инофонов посредством организации учебного материала в практических учебниках и разработке эффективных методов преодоления фонетической интерференции.

Ключевые слова: обучение произношению, фонетическая интерференция, иностранный акцент, твердые согласные, мягкие согласные.

Различие между палатализованными и непалатализованными согласными русского языка представляет собой проблему для носителей японского языка, изучающих русский язык как иностранный, и связано с фонологической системой японского языка.

В связи с этим цель исследования состоит в том, чтобы охарактеризовать палатализованные и непалатализованные согласные русского и японского языков, обозначить области фонетической интерференции в русской речи японцев и предложить способы ее преодоления.

Рассмотрим типологические особенности фонетической системы русского и японского языка в области палатализации и веларизации согласных. В русском языке палатализация является *основной артикуляцией* [8, с. 20-21]. Т. Дж. Вэнс отмечает, что в японском языке палатализация представляет собой *дополнительную артикуляцию*, которая осуществляется одновременно с первичной артикуляцией, но предполагает *меньшую степень напряжения* [11, с. 19].

В русском языке по палатализованности-непалатализованности противопоставляются 15 коррелятивных пар: [б-б', п-п', в-в', ф-ф', д-д', т-т', з-з', с-с', г-г', к-к', х-х', л-л', м-м', н-н', р-р']. Вне этого ряда находятся всегда твердые [ж, ц, ш], всегда мягкие [щ, ч], палатальный [й] – не твердый и не мягкий, с основной среднеязычной артикуляцией. Согласные [к'], [г'], [х'] уже являются мягкими по своему образованию [2, с. 85-86].

Первоначально в русском языке мягкие согласные возникли в результате ассимиляции в тех словах, где за согласным следовал гласный [й], например: *старинный, письмо, красивый*. Тем не менее в настоящее время мягкие согласные встречаются независимо от качества следующего гласного, например: *весь, тянут, тюль, лед*, и т.д.

В японском языке по твердости-мягкости противопоставлены 13 коррелятивных пар: [b] – [b'], [p] – [p'], [w] – [w'], [ɸ] – [ɸ'], [d] – [d'], [t] – [t'], [g] – [g'], [k] – [k'], [ŋ] – [ŋ'], [h] – [ç'], [m] – [m'], [n] – [n'], [r] – [r']. Вне этого ряда находятся твердые [ɕ, z, ts, s], мягкие [ɕ', ʃ, tʃ'], палатальный [j] с основной среднеязычной артикуляцией [Кубозоно, 2015, Рыбин, 2011]. В научной литературе палатализованные согласные японского языка транскрибируются с верхним индексом [ʲ]. Альвеопалатальные и палатальные согласные [ɕʲ, j], [çʲ], [ʃʲ], [tʃʲ], образуются в области твердого неба и в некотором смысле уже являются палатализованными, поэтому они не транскрибируются с символом [ʲ]. В свою очередь образование альвеопалатальных аффрикат [ɕʲ], [tʃʲ] вызвано палатализацией альвеолярных щелевых [z], [s] и альвеолярных аффрикат [ɕz], [ts]. Примерами палатализованных согласных в японском языке могут служить слова *ryokan* [rʲokan], *sanbyaku* [sambʲaku], *kyaku* [kʲaku], *tyaku* [mʲaku] [10, с. 7].

В японском языке согласные палатализируются следующими способами: 1) путем непосредственного примыкания [ʃ], [dʒ], [tʃ] к [a], [o], [u] и [e] в заимствованных словах: [dʒ'o'oʃʃu] (jo:ju), [ʃ'aʃ'in] (shashin), [tʃ'a] (cha); 2) посредством соединения согласных [b], [d], [g], [k], [m], [n], [ç], [p], [r] с последующим гласным [a], [o], [u] через «вставной» звук [j]: [p'uʃʃuto] (pyu:to), [rop'p'aku] (roppuaku), [b'ooin] (byo:in); 3) в позиции перед [i]: [f'iʃʃtu] (firumu), [b'in] (bin), [k'ikʃu] (kiku). В остальных позициях перед гласными [a], [o], [u], [e] японские согласные произносятся твердо.

В 2015-2017 годах мы проводили исследование с участием японских информантов, в процессе которого были записаны аудио материалы, проанализированные с помощью компьютерной программы для акустического анализа речевых звуков Speech Analyzer 3.1. В ходе анализа были выявлены следующие фонетические ошибки в области палатализации и веляризации согласных.

В русском языке непалатализованные согласные встречаются в позиции перед гласными [a], [o], [y]. Случаи позиций, в которых указанные звуки находятся под ударением, не вызывают проблем в артикуляции носителей японского языка. Как правило, трудности в произношении всех иностранных студентов вызывает гласный [ы]. Из-за отсутствия данного звука в японском языке, предшествовавшие согласные смягчались, но не как в русском языке, а с меньшей степенью напряжения, поэтому артикуляция звука [ы] представляла собой нечто среднее между [ы] и [у]. Например: *вызвана* [в'узвана], *шире* [ш'ир'е]. При произношении звука [э] происходили смягчение согласного перед данным звуком и соответственно замена [э] на [е]: *жена* [ж'енá], *экспресс* [экспр'эс].

Палатализованные согласные в русском языке встречаются в следующих положениях [Буланин, 1970, с. 57-58]. На конце слова и перед некоторыми согласными мягкость согласных обозначается на письме буквой *ь* (кроме [ж], [ш] и [ч], [щ]). В словах *Кремль* [кр'емр'у], *хоть* [хатч'у], *ходил* [хад'ил'] это правило было нарушено в связи с переносом правил японского языка в русский. При артикуляции гласных [a], [y], [o], [u], [e] в позиции после мягкого согласного были обнаружены достаточно сформированные навыки в употреблении данного звука в различных позициях в слове: *время* [вр'ем'а], *всю* [фс'у], *Снегиревым* [Сн'ег'ир'бвым], *рисовал* [р'исовáл], *университет* [ун'ив'ерс'ит'ет]. Из-за отсутствия ассимиляции согласных по твердости-мягкости в японском языке смягчение согласных не произошло ни в одном из примеров: *здесь* [зд'ес'], *трудностей* [труд'наст'ей].

По нашему мнению, полученные научно-экспериментальные данные говорят о необходимости коррекции передне-мягкого и твердо-заднего артикуляционных укладов и, соответственно, о необходимости построения учебного материала с адаптацией для японоговорящей аудитории.

Во многих учебных пособиях по русской фонетике для иностранцев постановка мягких согласных осуществляется от гласного [u], который, по предположению, настраивает артикуляционный аппарат на продвижение языка вперед и растяжение губ, что характерно для мягких согласных. Даются упражнения типа: *и – ми – ми, и – ви – ви, и – ти – ти* и т.д. И далее предлагается переход к позициям мягких согласных перед другими гласными: *ми – ме – мя – мё – мя, фи – фя – фё – фю, зи – зе – зя – зё – зю* и т.д. [5, с. 227]. Такие упражнения встречаются, например, в учебнике И.В. Одиной «Звуки. Ритмика. Интонация» (2014) [6] и др.

Тем не менее практика обучения показывает, что такие упражнения не всегда были эффективны. При артикуляции мягких согласных в позициях перед [u – e] не требуется больших усилий для полной палатализации согласных в целях их правильного восприятия, например, в словах *книги, синий, сидеть, петь*. В этих позициях в русской артикуляционной базе произносится **полумягкий согласный**, недостаточное смягчение которого **компенсируется передним гласным. Подобная компенсация отсутствует** в сильно контрастных слогах мягких согласных с гласными непоследнего ряда, что требует более сильного смягчения согласных для фонематической идентификации единиц типа: *нос – нёс, масса – мясo, круг – крюк, кон – конь, кров – кровь, полоть – полёт* и т.п.. Это способствует **лучшему различению оппозиции** твердых и мягких согласных [5, с. 227-228].

Трудности усвоения противопоставления непалатализованных и палатализованных русских согласных вызваны еще и **наличием «слабых» позиций**, где имеется ассимиляция по этому признаку: *стать* – [с'т'як'ло], *здание* – [з'д'ясь одна – о[д'н']и], *легко* – л[е]х'к'ий и пр. Инофоны зачастую **не воспринимают мягкость первого согласного в гоморганных консонантных сочетаниях** или же, наоборот, обозначают мягкость там, где она отсутствует в предъявляемом для опознавания тексте [5, с. 230]. Это положение было подтверждено в ходе нашего эксперимента (см. выше).

Вместе с тем тесное взаимодействие твердых – мягких согласных с гласными в слоге и слове в потоке речи вызывает **аккомодацию** ударных и безударных гласных, сложную неоднородность, дифтонгоидность в их произнесении. Изменение артикуляции гласных в зависимости от твердо-мягкого консонантного окружения затрагивает все самые существенные их признаки: **ряд, подъем, огубленность**.

Учитывая эти особенности взаимодействия гласных и согласных в русском слове, необходимо одной из **основных целей обучения** русскому произношению ставить отработку двух **главных артикуляционных укладов**, которые можно назвать:

– **«твердо-задним»** (веляризованным, проявляющимся в сочетании твердых согласных с гласными непоследнего ряда или с переходными вокализованными участками непоследнего ряда при общей отодвинутости всего тела языка назад) и

– **«мягко-передним»** (палатализованным, проявляющимся в сочетании мягких согласных с гласными переднего ряда или с переходными вокализованными участками переднего ряда при общей продвинутости всего тела языка вперед) [5, с. 231].

При этом учитывается артикуляционная специфика каждого твердого и мягкого согласного. Постоянное внимание уделяется также тренировке **смены этих укладов в пределах фонетического слова**, которая и проявляется в сложной дифтонгоидности и трифтонгоидности русских гласных в позициях аккомодации.

Учитывая многие трудности усвоения категории твердости-мягкости, целесообразно организовать работу над мягкими согласными в нерусской аудитории, разделив ее на начальный и продвинутый этапы.

На **начальном этапе** должна осуществляться тренировка восприятия и различения коррелятивных твердых и мягких согласных в разных позициях, постановка артикуляции всех русских согласных, а также обучение различению и опознаванию членов оппозиций, представленных в наиболее лёгких позициях [5, с. 234-235].

В качестве упражнений для отработки передне-мягкого и твердо-заднего артикуляционных укладов в учебном пособии И.М. Логиновой «Автоматизация навыков

произношения русского слова» (1981) предлагаются следующие упражнения, которые помогают эффективно отработать фонетические навыки. В качестве примера приведем упражнение 16 [4, с. 15], в котором согласные находятся в позиции перед гласными **[и] – [ы]**:

а) пил – пыл, бил – был, забил – забыл, бит – быт, мил – мыл, мисс – мыс, вил – выл, кутил – тыл, батыр – тир, Нил – ныл, слил – слыл, курил – рыл, парик – арык, щит – шит;

б) пить – пыль, бить – быть, билль – быть, кормить – мыть, миль – намыль, вить – выть, простить – стыть, берись – рысь.

Подобные упражнения предлагаются для коррекции артикуляции твердых и мягких согласных звуков (например, **[б] – [б’], [п] – [п’], [б] – [п], [б’] – [п’]**) в позиции перед гласными в упражнениях 17–31 [4, с. 16–27].

На следующем этапе обучения студентам можно предложить более сложную модель для формирования артикуляционных навыков: *та–тя–тья* или *ат–ят–ать–ять* (см. упражнения 73–85 в [4, с. 42–47]).

В учебнике Е.Л. Бархударовой, Ф.И. Панкова «По-русски с хорошим произношением» (2015) указывается, что сочетание первого типа *та* – это сочетание твердого согласного с гласным. Сочетание второго типа *тя* – это сочетание мягкого согласного с гласным. Сочетание третьего типа *тья* – это сочетание «согласный + **[й]** (**[й]**) + гласный», в которых перед ударным гласным должен ясно и четко звучать **[й]**, а перед безударным – **[й’]** (Бархударова, Панков, 2008, 108). Также в этом источнике приводятся упражнения для отработки моделей *ат–ят–ать–ять* и *ат–ят–ать–ять* [1, с. 108–109].

На **продвинутом этапе** ключевой педагогической целью является освоение гласных, существенно меняющие свои характеристики в зависимости от твердого-мягкого консонантного окружения и в свою очередь способствующие созданию адекватного фонетического облика русского слова, работа идет над слогами и словами, тренируются переключения артикуляционных органов с отработкой групповых и индивидуальных артикуляций согласных: **мгновенные** переключения (*большой, на коньках, жди, артист*), **постепенные** переключения (*волка, тише, рысь, сколько, пишите, общежитие*) [5, с. 234–235].

Подводя итоги, хотелось бы отметить следующее. В-первых, тщательное изучение характера усвоения иностранными студентами категории твердости-мягкости в РКИ, выявление причин ошибок позволяют найти наиболее оптимальную последовательность подачи материала на разных этапах обучения и использовать полученные выводы в практической работе с нерусскими студентами.

Во-вторых, опыт предыдущих лет, безусловно, дал современным преподавателям фонетики, осуществляющим образовательную деятельность иностранных студентов, широкий исследовательский материал. Однако, при изучении учебных материалов по рассматриваемому нами вопросу, было показано, что некоторые материалы нуждаются в корректировке, и, возможно необходимо выделение упражнений по твердым и мягким согласным в свой особый раздел, определить их необходимый минимум и структурировать его, а также внести изменения, произошедшие в артикуляционной базе и фонетической системе русского языка за последнее столетие.

Литература

1. Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. По-русски с хорошим произношением. Практический курс русской звучащей речи. – М.: Русский язык. Курсы, 2015.
2. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 1977.

3. Буланин Л.Л. Фонетика современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1970.

4. Логинова И.М. Автоматизация навыков произношения русского слова: Учебное пособие для иностранных студентов-филологов 1 курса. – М.: УДН, 1981.

5. Логинова И.М. Очерки по методике обучения русскому произношению. Учебное пособие. – М.: РУДН, 2017.

6. Одинцова И.В. Звуки. Ритмика. Интонация: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2014.

7. Рыбин В.В. Звуковой строй японского языка: сегментная и супraseгментная фонетика. Диссертация на соискание степени доктора филологических наук. – СПб., 2011.

8. Скалозуб Л.Г. Артикуляционная динамика речеобразования (экспериментально-фонетическое исследование на материале русского языка). Автореферат диссертации на соискание ученой степени д.ф.н. – Украина, 1980.

9. Kubozono H. Introduction to Japanese phonetics and phonology. / Shibatani M., Kageyama T. Handbook of Japanese Phonetics and Phonology. / Edited By: Kubozono H., Japan, vol. 2, 2015, pp. 6.

10. Tsujimura N. An Introduction to Japanese Linguistics. – UK, 2014.

11. Vance T.J. The Sounds of Japanese. – USA, 2008.

Teaching pronunciation of soft and hard consonants of Russian language of Japanese

Cherepko V.V.

Peoples' Friendship University of Russia

The purpose of the study is to develop educational materials on the basis of linguistic studies of the current state and development of the Russian language that will contribute to the effective understanding of the topic of palatalized and non-palatalized consonants in the Russian language and correspond to modern orthoepic norms of the Russian language. The main research methods are the empirical method, the observation method, the auditory analysis method, the generalization of the analysis results in order to detect phonetic interference. The work proposed exercises to adjust the pronunciation of consonants of the Russian language in stressed or unstressed positions. The results of the study can contribute to solving practical problems of overcoming a foreign accent in the speech of foreign phones by organizing training material in practical textbooks and developing effective methods of overcoming phonetic interference.

Keywords: pronunciation training, phonetic interference, foreign accent, soft consonants, hard consonants.

References

1. Barkhudarova E.L., Pankov F.I. In Russian with a good pronunciation. Practical course of Russian sounding speech. – M.: Russian language. Courses, 2015.
2. Bondarko L.V. Sound system of the modern Russian language. – M.: Education, 1977.
3. Bulanin L. L. Phonetics of the modern Russian language. – M.: Higher school, 1970.
4. Loginova IM Automation of the pronunciation of the Russian word: a manual for foreign students of philology 1 course. – M.: UDN, 1981.
5. Loginova IM Essays on the methodology of teaching Russian pronunciation. Tutorial. – M.: RUDN, 2017.
6. Odintsova I.V. Sounds. The rhythm. Intonation: a training manual. – M.: Flint: Science, 2014.
7. Rybin V.V. The sound system of the Japanese language: segmented and suprasegmental phonetics. The dissertation for the degree of Doctor of Philology. – SPb., 2011.
8. Skalozub L.G. Articulatory dynamics of speech formation (experimental-phonetic research on the material of the Russian language). Abstract of dissertation for the degree of Doctor of Philosophy - Ukraine, 1980.
9. Kubozono H. Introduction to Japanese phonetics and phonology. / Shibatani M., Kageyama T. Handbook of Japanese Phonetics and Phonology. / Edited By: Kubozono H., Japan, vol. 2, 2015, pp. 6.
10. Tsujimura N. An Introduction to Japanese Linguistics. – UK, 2014.
11. Vance T.J. The Sounds of Japanese. – USA, 2008.

Родной язык и этническая культура в системе образования

Шаалы Алевтина Сугдуровна,

канд. пед. наук, доцент, Тувинского государственного университета, ведущий научный сотрудник лаборатории этнопедагогических исследований ГБУН Министерства образования и науки Республики Тыва «Институт развития национальной школы», alyashaaly@yandex.ru

В статье раскрывается взаимосвязь родного языка и этнической культуры, выполняющих интегрирующую функцию в системе образования, способствующих воссозданию языковой картины мира, воспитания и развития личности на народных духовно-нравственных ценностях. В ней показано, что язык есть само доказательство существования определенной этнической культуры, ее неразрывность в поколениях, ее функционирование и развитие. Он материализует в себе этническую культуру, и этот процесс влияет на формирование этнокультурной специфики духовности народа. Результатом данных процессов является духовное наследие тувинского народа, отраженные в древних рунических памятниках, в педагогических воззрениях о совершенстве личности, в художественном слове классиков тувинской литературы, ставших энциклопедией воспитания. Определена духовно-нравственная, эстетическая ценность каждого слова и мысли тувинского народа в педагогических миниатюрах, в изобразительно-выразительных средствах языка для осознания системы этнической картины мира.

Ключевые слова: язык, родной язык, историческая личность, этническая культура, духовная культура народа, этническая картина мира, мудрость народа.

Интерес к проблемам родного языка, этнической культуры и личности, как исторической личности, в системе образования в целом в многоязычной, многонациональной и многокультурной России обусловлен необходимостью обеспечения языковых и этнокультурных потребностей обучающихся. Это тем более важно при реализации федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования, этнокультурной его составляющей, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [1].

Язык относится к элементам культуры – это исторический продукт, в котором находят отражение культура, система социальных отношений, традиции, этническая история [2, с. 37]. Язык представляет собой духовное наследие конкретного народа, свидетельствующее о его неразрывности в поколениях, его функционирование и развитие. Взаимосвязь языка и культуры предполагает владение не только языковым кодом, но и знаниями и нормами культуры этнической общности.

А. Б.Панькин определяет, что язык как общественно-исторический продукт представляет собой главную форму выражения и существования этнической культуры. «Как фундаментальная основа духовной культуры человечества, язык выполняет специфическую функцию: с одной стороны, он материализует в себе духовную культуру народа, с другой – этим же инструментом влияет на формирование этнокультурной специфики духовности народа, относится к элементам культуры, функциональная значимость которых выражена отчетливо» [3]. А основным орудием, транслирующим духовную культуру из поколения в поколение, является язык и письменность, лежащие в основе культурно-образовательного процесса.

Создание тувинской письменности продиктовано необходимостью обучения населения грамоте, структурирования письменной речи, передачи уникального этнокультурного опыта, обеспечивающего принадлежность личности к своей родной культуре. Транслировать родную культуру можно только через родной язык – основу развития национального самосознания, создающего условия для познания истоков своего народа.

Если исходить из данного положения, тувинская письменность уходит корнями далеко за столетия: руническая, тибетская, старомонгольская, латинизированная и кириллица. И в каждом отдельном случае - история и культура народа. Благодаря тому, что тувинский язык имеет свою письменность, нынешнее поколение детей и молодежи имеет уникальную возможность знакомиться с шедеврами художественной культуры тувинского народа на своем родном языке, написанными классиками тувинской литературы, кладезью этнопедагогики «Тыва чаңчыл» («Тувинские традиции») М.Б.Кенина-Лопсана,

энциклопедией традиционного мировидения, мировосприятия и мироздания тувинцев «Ангыр-оолдуң тоожузу» («Повесть о светлом мальчике») С.А.Сарыг-оола, первым этнопедагогическим научным изданием «Тыва улусчу педагогиканың сайзыралы» («Развитие тувинской народной педагогики») К.Б.Салчака и Л.П.Салчак, с первыми учебно-методическими комплексами по народоведению «Улусчу ужурлар» Г.Д.Сундуй, А.С.Шаалы, Монгуш В.Б., Ондар Г.К. и Казырыкпай Б.О., с первым кратким этнопедагогическим словарем «Улусчу педагогиканың терминнериниң чижек тайылбыры» («Примерные разъяснения терминов народной педагогики») Ч.М. Чап.

Все основания жизнеспособности этнопедагогических воззрений народа о раннем разностороннем воспитании, природосообразности методов и средств, о примере родителей и предков, о народных этических представлениях, создающих целый пласт этнической картины мира – все это отражено на родном языке.

В родном языке, как мощнейшем этнопедагогическом факторе воспитания, обнаруживается культурно-традиционный опыт его носителей, передаваемый из поколения в поколение. В нем хранится и воспринимается тысячелетняя мудрость народа, которая позволяет формировать содержание образования. В системе образования язык и этнокультура выполняют интегрирующую функцию. Язык символизирует, и представляет, и выражает этнокультуру. В данном контексте возникает необходимость обратиться к Малой и Большой руническим надписям в честь прославленных правителей Восточнотюркского каганата Билге-кагана и Кюль-тегина, где содержится глубокий этнопедагогический смысл слова, как символа нравственного духа народа. В них мы находим «царственный завет» Билге-кагана к своему тюркскому народу:

Каганом став, собрал несчастный свой народ,
устроил и сплотил разрозненных, - и так
кто прежде был, богатым вскоре стал,
а малый мой народ великим вскоре стал ...
Мой царственный завет – сердечные слова
нести из рода в род велю вам: пусть войдут
они в народ «он ок» и в племя тат, и пусть,
о тюрки, пусть всегда средь вас они живут! [4].

Слова вождя тюрков на вечном камне, завещанные потомкам, свидетельствуют о присутствии идей о совершенстве правителя кочевых народов, благородного, объединителя родов и племен, бесстрашного героя с добрым сердцем и добрым именем.

Большая надпись о полководце Кюль-тегине, племяннике Билге-кагана, усиливает характеристику совершенства настоящего кагана, мужественного и мудрого:

Отважный каган отважного сменял,
мудрейший принимал от мудрого свой трон,
и те, кто доводил законы для людей,
все были, как один, отважны и мудры...

Памятники рунической письменности служат подтверждением жизнеутверждающей силы этнопедагогической культуры наших предков. Это есть подтверждение идеи интегрированности языка и культуры.

Духовно-нравственная ценность каждого слова и мысли тувинского народа, отраженные в педагогических миниатюрах: пословицах и поговорках - значима для осознания системы этнической картины мира. В день проведения семейного пиршества «Хылбык дою» обряда подстригания родовых волос трехлетнему ребенку, основной идеей которого является приобщение ребенка к своему роду и наделение ребенка личным имуществом, старший дядя (даай) со стороны матери, произносил благословение:

Пусть будет удалым с колыбели! *Өпейлиинден эрес болзун!*

Друзей пусть будет много! *Өөр-өнер зштиг болзун!*

Пусть растет тихо и мирно *Авазының аа сүдүн*
На материнском молоке, *Амыр тайбың ээп өскеш,*
И станет здоровым и сильным! *Кадык шыырак мандып өссүн!*

Счастливым сыном своего рода! *Ада-ие төрелдерниң Аас-кежиктиг оглу болзун!*

Пусть будут руки золотые работающие! *Алдын холдуг кежээ болзун!*

Пусть растет нравственным! *Аажы чаңы бүдүштүг болзун!*

Пусть народ его хвалит *Улус-чонга мактаттырар*

За ум острый малыша *Угаанныгбай үрэн болзун!*

Пусть из 64 сильнейших *Алдан дөртке шүглүп турар*
Знаменитым победителем станет! *Алдар аттыг мөге болзун!*

Пусть благородным мужчиной вырастет! *Экер эр бооп мандып өссүн!*

Пусть вежливым мужчиной будет! *Эвилең чаңыг эр болзун!*

А такие сравнения, как *хартыгадан капшагай* (ловкий, быстрый, как ястреб); *эзир дег эрес* (храбрый, удалой, как орёл); *адыг дег мөге* (сильный как медведь) дают нам возможность получить характеристику личности народного идеала. Приведенные благословения и сравнения, запечатленные в этнической культуре тувинского народа, формирует модель воспитания настоящего мужчины в системе образования.

О таком человеке родное слово гласит: «*Кижэ экизи хүн, кижэ багы чылан*» - «Добрый да щедрый солнцем сияет, злой человек змеей подползает»; «*Эвилең кижиге чон ынак*» - «Народ доброго любит»; «*Эрги кидисте дамды чок, эвилең чаңда чазыг чок*» - «Старая кошма дождь не пропустит, (человек) с добрым нравом ошибки не допустит».

О культе родного слова можно узнать из пословиц: «в половеде нет рыбы, в пословице нет лжи» (*Үлөгөр сөстө нүгүл чок, үер сугда балык чок*); «верёвку надо уметь вить, пословицу надо запоминать» (*чепти чежил өөренир, чеченни сактып өөренир*). Использование приведенных этнопедагогических миниатюр, как дидактических средств обучения и как гуманных средств воспитания, обогащает содержание образования: «Бодливый бык рога выставляет, не умеющий убеждать - кулаками машет» (*Үзөр буга мыйыс дөгээр, үлөгөр билбес, күжүн дөгээр*).

В народе человека, знающего в совершенстве родной язык, называли мудрым (*мерген угаанныг*), красноречивым (*чечен*), воспитывали уважение к нему. Предполагали, что вместе с родным языком, с его многообразными художественными средствами и образцами растущий человек овладевает и суммой знаний, развивается у него эстетическое восприятие окружающей действительности, память, воображение и фантазия.

Например, внешний портрет Алдын Даңгына – Золотой Царевны живописались выражениями: «*Ай, хүн херелдиг Алдын Даңгына*» (красавица, излучающая лучи солнца и луны); «*Чойган дег хөнү сынныг, чодураа дег карактыг*» (стройна как пихта молодая, глаза такие черные, как черемуха); «*кедиртпелек сай-ла чажы, кедээр черниң пөжү-ле-ийин*» (косы у нее такие толстые, как будто ветви молодого кедра); «*эңгиски дег кызыл чаактыг*» (щеки такие красные, как будто дикой свеклой разрумянены), которые свидетельствуют об эстетическом восприятии явлений общественной жизни. Идеал красоты, гармоничности тувинцы в объектах природы: луны и солнца, как и в мировосприятии многих народов, образ матери олицетворяется в солнце, отца – в луне. Пихта,

черемуха, кедр в народном понимании – совершенные образцы родной речи, символы красоты и духовной силы народа.

Очевидно, что кладезь этнической культуры: рунические письмена, благословия, поговорки, пословицы, сказки и другие жанры устного народного творчества способствуют постижению духовно-нравственных смыслов родного языка и родной культуры. Они обогащают содержание образования, личностного становления школьников. О стремлении к свету и знаниям тувинцы утверждали: «без знаний и утро, как ночь» (*эртом чокта эртен-даа дүне-ле*), «неграмотный, как немой» (*Үжүк билбес, үн чок-биле дөмей*) и т.д.

Вековые желания народа о необходимости знания грамоты отражались в сказаниях и в сказках. Героиня сказания «*Мөге Баян-Тоолай*» Алдын-Дангына оставляет мужу записку, в которой она сообщает о том, что «ограбил его родину и увез ее чудовище Амырга-Кара-Моос» [6]. В ней же она предупреждает мужа о коварности и могуществе врага. Благодаря письменному сообщению жены богатырь узнает, с кем имеет дело, готовится к схватке и побеждает злое чудовище, освобождает свою суженную и своих подданных.

В сказке же «Заяц спас овцу» [5] заяц нацепляет на рога овцы какую-то бумажку с письмом, а волк, который не умеет читать, поверил, что это указ бога о наказании волка, испугался и убежал. Здесь народ показывал, какую услугу может оказать письменность. Не исключена возможность, что в подобных сказках отразились представления людей об имевшейся у древних тюркоязычных племен письменности. Педагогическая ценность идеи – необходимость умения читать и писать неоспорима. Грамота нужна и для того, чтобы узнать мысли, секреты и думы друзей и врагов, для передачи знаний [6, с. 99, 100].

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что родной язык рассматривается как духовно-нравственная ценность, как средство передачи этнической культуры народов из поколения в поколение, неиссякаемый источник развития самосознания личности и формирования российской гражданской идентичности. Современная образовательная система имеет широкие возможности в создании условий для развития языковой компетенции личности, интегрированной в родные языки и этнические культуры.

Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Изд-во «Просвещение». – 2009. – 23 с.
2. Зимняя И.Я. Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – С.37.
3. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация образования [Текст]: Монография / А.Б.Панькин. - Элиста: Калм. гос. ун-т., 2009. – С. 130;131.
4. Кюль-тегин: Поэзия вечного камня: (Памятники орхоно-енисейской письменности VI-VIII вв.). Новосибирск: Наука, 2003. - С. 196; 197.
5. Тувинские народные сказки. /Перевод, составл. и примечания М. Ватагина. - М.: Наука, 1971. - С. 186.
6. ЦГИАЛ., ф.733, 04.150, ед.хр.284, №227.
7. Этнопедагогика тувинского народа [Текст] / Г.Н.Волков, К.Б.Салчак, А.С.Шаалы. – Кызыл: Издательско-полиграфический отдел «Билиг», 2010. – С. 99, 100.

Source and ethnic culture in system education

Shaaly A.S.

Tuvin State University

The article reveals the relationship of the mother tongue and ethnic culture, performing an integrating function in the educational system, contributing to the reconstruction of the linguistic picture of the world, the upbringing and development of the individual on folk spiritual and moral values. It shows that language is the very evidence of the existence of a certain ethnic culture, its continuity in generations, its functioning and development. It materializes the ethnic culture in itself, and this process affects the formation of the ethnocultural specificity of the spirituality of the people. The result of these processes is the spiritual heritage of the Tuvan people, reflected in ancient runic monuments, in pedagogical views on the perfection of personality, in the literary word of the classics of Tuvan literature, which have become an encyclopedia of education. The spiritual and moral, aesthetic value of each word and thought of the Tuvan people in pedagogical miniatures, in the visual and expressive means of the language for understanding the system of the ethnic picture of the world is determined.

Keywords: language, native language, historical personality, ethnic culture, spiritual culture of the people, ethnic picture of the world, wisdom of the people.

References

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia. - M.: Publishing House "Education". - 2009. - 23 p.
2. Winter I.Ya. Psychology of learning a foreign language. - M., 1989. -- P.37.
3. Pankin A.B. Ethnocultural connotation of education [Text]: Monograph / A.B. Pankin. - Elista: Kalm. state Univ., 2009. -- S. 130; 131.
4. Kul-tegin: Poetry of the eternal stone: (Monuments of the Orkhon-Yenisei writing of the VI-VIII centuries). Novosibirsk: Nauka, 2003. -- S. 196; 197.
5. Tuvan folk tales. / Translation, compiled. and notes by M. Vatagin. - M.: Nauka, 1971. - S. 186.
6. TsGIAL., F. 733, 04.150, unit xr. 284, No. 227.
7. Ethnopedagogy of the Tuvan people [Text] / G.N. Volkov, K.B.Salchak, A.S. Shaaly. - Kyzyl: Publishing and printing department "Bilig", 2010. - S. 99, 100.

Совместная проектная деятельность студентов университета и колледжа как один из способов осуществления компетентностного подхода в современном образовании

Жукова Ирина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, Калужский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет - МСХА имени К.А. Тимирязева», irina.zhukova.10@mail.ru

В статье рассмотрены вопросы осуществления компетентностного подхода в образовании через применение внеклассных мероприятий, организованных через проектную деятельность студентов. Предложена подготовка сценария внеклассного мероприятия по теме: «Многогранники. Круговые тела. Золотое сечение» как совместная проектная деятельность студентов университета и колледжа. При организации совместной проектной деятельности студентов рассмотрены особенности самостоятельной работы исследовательского характера и воспитательный эффект мероприятия.

Ключевые слова: саморазвитие студентов, педагогические технологии, проектная деятельность, дифференцированный подход.

Современный компетентностный подход в образовании приводит структуру и содержание учебных предметов к конечной профессиональной цели.

На выходе из учебного заведения студент должен продемонстрировать готовность к будущей своей профессиональной деятельности через владение определенными компетенциями применительно к современному производству. Федеральные государственные образовательные стандарты через применение образовательных технологий и интерактивных методов обучения в вузе и в системе СПО ставят задачу раскрытия компетентностного подхода в образовании через одну из часто используемых форм обучения - проектную деятельность.

Проектная деятельность - это такая форма организации учебной деятельности, в рамках которой, через подготовку студентами презентаций и выступлений, восполняется недостаток времени для освещения сложностей учебного материала и одновременно происходит развитие заинтересованности, повышения мотивации на учебную дисциплину. Раскрывается так же применимость данного материала в будущей профессиональной деятельности и как следствие, через все выше сказанное, происходит осуществление компетентностного подхода в образовании.

По факту преподавательской деятельности на факультете ветеринарной медицины и зоотехнии на первом курсе РГАУ МСХА возникло желание дополнительно к программе учебного курса по математике познакомить студентов с математическими закономерностями в построении природных объектов средствами «Золотого сечения», «Золотой спирали», «Закономерностями чисел Фибоначчи».

На основании того, что одновременно с преподаванием в университете, была преподавательская деятельность и в колледже, то возникло желание объединить студентов колледжа и университета через социальные сети в подготовке презентаций как основы педагогического проекта.

Среди компетенций, рекомендованных для освоения программы подготовки специалиста среднего звена, студентов, обучающихся по специальности 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике» присутствует: ОК-8-«Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации». Среди компетенций, рекомендованных для освоения программы подготовки специалистов сельскохозяйственного производства, обучающихся по специальности 36.03.02. «Зоотехния», профили: «Технология производства продуктов скотоводства», « Кинология» должна формировать следующие компетенции: ОПК - «Способен обосновывать и реализовывать в профессиональной деятельности современные технологии с использованием приборно-инструментальной базы и использовать основные естественные, биологические и профессиональные понятия, а также методы при решении общепрофессиональных задач».

В рамках колледжа готовилось студентами колледжа внеклассное мероприятие по теме: «Многогранники. Круглые тела. Золотое сечение», проводимое нами в рамках учебного процесса в ГАПОУ КО «КТК» как учебное и воспитательное мероприятие.

«Под проектом мы подразумеваем специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами комплекс действий по решению значимой для студента проблеме, завершающихся созданием продукта; под методом проектов – технологию организации образовательных ситуаций, в которых студент ищет и решает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности студентов» [12].

Вопросы проектной деятельности освещали Н.В. Матяш, В.И. Воропаев, Е.Г. Коганов и др. Как учебный эксперимент, рассматривает Н.В. Матяш, учебное проектирование, связывающее две стороны процесса познания. С одной стороны – это метод обучения. С другой – средство практического применения усвоенных знаний. Различает Н.В. Матяш виды проектов по уровню сложности проектных задач (репродуктивные задания, воспроизводимые по образцу, поисковые задания, творческие задания, направленные на создание новых объектов); [9,10]. Поисковой деятельностью занимались все студенты группы: работали с литературой, с учебниками, с библиотекой интернет. Предлагалось подготовить студентам презентации различные по уровню сложности: кто-то готовил тексты выступлений, кто-то готовил динамические модели, кто-то анимационные презентации, кто-то готовил методы построения сечений, кто-то готовил раздаточный материал для выполнения работ слушателями, кто-то готовил вопросы для программы «Цели учебно-исследовательской деятельности»

Структура проекта призвана определить компоненты, которые необходимо разработать или произвести для того, чтобы проектом можно было управлять. Структура проекта связывает элементы работы-проекты, которые предстоит выполнить – как между собой, так и с конечной целью проекта.



Структура проекта как внеклассного Мероприятия предложена в таблице 1 Сценарий внеклассного мероприятия по теме: «Многогранники. Круговые тела. Золотое сечение»

Внеклассные мероприятия с элементами задач учебной дисциплины, организованные методом проектов отвечают задачам самообразования студента, способствуют развитию мотивации на профессиональное и личностное развитие.

Главное назначение проектов – служить средством для саморазвития студентов. Проектный метод, направленный на большую самостоятельную работу студента, позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому студенту и раскрыть его творческую индивидуальность, что в последующем способствует профессиональному самообразованию личности. Вместе с тем, работая вместе над выступлением – презентацией, студенты выдвигают коллективные, творческие идеи, что способствует в дальнейшем освоению компетенции ОК-4- «Осуществлять поиск и использование информации,

необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач».

Работа над проектом делится на несколько этапов: этап получения и обсуждения задания; этап поиска решений или необходимой информации. Задача преподавателя: организовать студентов, распределить правильно время и силы, проводить контроль над решением всех вопросов. Темы для презентаций студенты должны выбирать по желанию, все вопросы должны обсуждаться в коллективной совместной деятельности.

Самостоятельная деятельность студентов, в какой бы форме она не выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения – индивидуальное познание. Она базируется на трех видах деятельности студента: деятельности по усвоению понятий, теорий; деятельности, целью которой является возможность ориентироваться в новых условиях ситуации-обучения; деятельности, направленной на самостоятельное открытие закономерностей (решения творческих задач). Любая самостоятельная работа, прежде всего, предусматривает прежде всего личную заинтересованность студента в выполнении заданий. [3] Организация самостоятельной работы студента имеет три этапа:

первый этап-постановка перед студентом целей, задач, заданий, указания и разъяснения по выполнению заданий;

второй этап- период самоорганизации учащихся и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, поставленных преподавателем;

третий этап- оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы учащихся. Большое значение для целей выполнения самостоятельной работы студентами имеет наличие учебных, когнитивных умений, вариативность мышления.

Не допустима при этом перегрузка учащихся, что резко снижает эффективность самостоятельной работы, кроме того, самостоятельная работа учащихся чаще всего используется не как отдельная форма организации обучения, а применяется в контексте других форм организации занятий.

Важный педагогический вывод сделал Б. Блум: способности обучающегося определяются его темпом учения. [13]. Проблема дифференциального подхода решалась всегда: это и классы с углубленным изучением и школы-гимназии. Однако практика дифференцированного обучения показывает, что в этом смысле дифференциация обучающихся на способных, средних и слабых имеет существенные педагогические минусы. [8]. В современной дидактике дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающих типологические особенности обучающихся (их интересы, творческие способности, обучаемость, работоспособность и т.д.) в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения. В колледж, а так же в вуз студенты поступают с определенной мотивационной направленностью уже на выбранную профессию, и, как правило, с одинаковым образовательным потенциалом. В педагогической литературе различают два типа дифференциации: внешнюю и внутреннюю. Пример внутренней дифференциации: разделение педагогом студентов по уровню обучаемости на сильных, средних, слабых. Внутренняя дифференциация студентов разделяет их на группы внутри стабильно работающего класса чаще всего временно, в зависимости от целей обучения и результатов учебной деятельности. Вместе с тем, студенты колледжа, а так же и студенты вуза начинают проявлять ярко выраженные профессиональные склонности и интересы, которые «подтягивают» менее сильных за

одаренными студентами. Это способствует развитию менее сильных и, в последствии может обеспечивать стабильное выравнивание всех на выпуске.

Темы: «Многогранники», «Круговые тела», «Сечения» привели к необходимости насыщения уроков большим по объему и сложным учебным материалом, что, несомненно, будет способствовать активизации и развитию одаренных студентов, при этом усложнит работу менее успевающих. В связи со сложностями определенного типа задач для усвоения студентами за достаточной малой, отведенный на это учебный участок времени, необходимо вопросы (виды многогранников и круглых тел и их применимость в жизни, построение сечений, векторный метод для решения задач на многогранники и т.д.) показать в дополнительном внеклассном мероприятии. При подготовке внеклассного мероприятия по теме: «Многогранники. Круговые тела. Золотое сечение» мы руководствовались дифференциальным подходом: более одаренным студентам было предложено разработать над презентациями на указанные в плане проведения темы, студентам, стесняющимся публичных, выступлений было предложено участие в организационных вопросах: рисование плакатов, оформление кабинета, в контроле за мульти-медийным оборудованием. Участие студентов в дискуссиях по завершению презентации, участие в решении задач, предлагаемых мастер – классом, участие в анкетировании, отмечались преподавателем. Наилучших результатов, особенно для творческой самореализации студентов, удается добиться при сочетании дидактических условий внешней и внутренней дифференциации обучения: систематического отбора целей, содержания и форм, методов и средств обучения, адаптирующихся к типологическим особенностям личности учащихся (уровню мотивации, самоорганизации, творческим способностям и другим личностным качествам). [4].

Работа над проектом предусматривала несколько этапов:

-этап получения и обсуждения задания;

-этап поиска решений или необходимой информации.

Задача преподавателя - организовать студентов, распределить правильно время и силы, проводить контроль над решением всех вопросов студентами на всех этапах.

План-сценарий внеклассного мероприятия «Многогранники. Круглые тела. Золотое сечение» представлен в таблице 1. В графе «ответственные» первую строку занимают ответственные за презентацию студенты колледжа, вторую - студенты вуза.

Расширить подготовку проектов новыми интересными материалами, показать практическую применимость рассматриваемых вопросов в жизни позволяет использование интернет - ресурсов. Совокупность взаимосвязанных студенческих проектов, представленных с различной степенью детализации были систематизированы в общую базу данных для вуза и колледжа. При управлении проектом преподаватель обязан проводить управление подготовкой всех презентаций в комплексе, всеми элементами подготовки с различной степенью детализации.

При коллективной совместной деятельности, студенты вуза выполняли роль редакторов, руководителей каждой из тематик докладов и презентаций. Они корректировали сами презентации, осуществляли помощь студентам колледжа при создании презентаций с анимацией. Степень доверия и управления созданием презентаций вызывало большую ответственность у студентов вуза, т.к. они выступали в роли учителей по отношению к студентам колледжа. Они старались соответствовать требованиям: собирали информацию, готовили проекты - презентации, исправляли замечания, тщательно готовились к выступлениям. Творческое общение со студен-

тами университета повышало их личностную самооценку, они увлеклись не только участием в проекте, но и сформированная работоспособность была перенесена на процесс учебы: студенты колледжа стали учиться лучше, ответственной выполнять домашние задания, стали более дружными. Студенты вуза посредством совместной творческой деятельности стали более сплоченными, ответственными, повысился уровень личных притязаний.

Таблица 1

Сценарий внеклассного мероприятия по теме: «Многогранники. Круговые тела. Золотое сечение»

Время	Мероприятие	Содержание	Планируемый результат
14.00-14.05	Открытие мероприятия	Приветственное слово преподавателя, ведущего курс.	Эмоциональная составляющая
14.05-14.15	Виды многогранников. Круглые тела. Лекция. Видеообзор.	Прослушивание и просмотр.	Определение видов многогранников. Их составных частей. Конус, цилиндр их применение.
14.15-14.25	1 Презентация. Тема: «Каркас для конуса», «Пересечение тел», «Метод координат», «Развертка»	Прослушивание и просмотр	Задачи о пересечении пространственных тел. Задачи про куб и прямоугольник, решаемые при помощи метода координат.
14.25-14.50	3. Сечения. Мастер класс: «Построение сечений в пирамиде и кубе.»	Прослушивание и просмотр. Построение сечения.	Умение строить элементарные сечения
14.50-15.00	4. Мастер-класс: «Построение сечения в пирамиде»	Прослушивание и просмотр.	Умение строить сечения.
15.00-15.15	5. Золотое сечение. Золотой прямоугольник. Золотой квадрат. Числа Фибоначчи.	Прослушивание и просмотр	Знакомство с применением золотого сечения в природе.
15.15-15.25	6. Золотое сечение. Божественная пропорция.	Прослушивание и просмотр	Знакомство с применением золотого сечения в живописи.
15.25-15.35	7. Золотое сечение. Золотой треугольник. Золотое сечение и архитектура.	Прослушивание и просмотр	Знакомство с применением золотого сечения в архитектуре.
15.35-15.40	Заключительное слово Анкетирование.	Прослушивание. Заполнение анкет.	Подведение итогов
14.00-15.40	Фотосъемка	Съемка на планшет	Формирование фотоальбома мероприятий

При подготовке и проведении внеклассного мероприятия основным является создание педагогические условия для формирования геометрических понятий, находящихся на более высоком уровне обобщения, позволяющим осуществлять перенос мыслительных действий в

новые условия и на новые задачи, а также развить творческие способности студентов через совместную проектную деятельность.

Компетентностный подход нашел свое отражение через систему педагогических технологий, используемых преподавателем при подготовке и проведении внеклассного мероприятия.

Технология проблемного обучения отражена в том, что студентам была предложена тематика внеклассного мероприятия, по каждой теме предложена проблема, решение которой предусматривало систематизация уже имеющихся знаний и освоение новых знаний, решение проблемных задач и как результат создание презентаций. Освещение материала из интернет и литературных источников позволило применять технологию перспективно-опережающего обучения. Построение сечений, проводимый при этом мастер-класс с попыткой получения ответного результата (слушателям было предложено повторить способы построения сечений на подготовленных заранее чертежах, без указания фамилии на выполненной работе) готовился в технологии мастерских. Технология критического мышления применялась при работе студентов с используемой литературой и подготовке презентаций через вариативность мыслительных процессов и формирование когнитивных умений и оценивалась по программе «Цели учебно-исследовательской деятельности». Технология проведения коллективных творческих дел отражалась в гармонизации опыта коллективных и индивидуальных отношений, в воспитании студента коллективом сверстников в процессе значимой для коллектива деятельности, которая при благоприятных условиях, способствует выработке у студентов чувства ответственности, сопричастности к общему делу.

Педагогика сотрудничества проявлялась в постоянном обсуждении с преподавателем проблем и задач, поставленных перед студентами по подготовке презентаций, в постоянном консультировании со стороны преподавателя, в переписках и советах, в рассуждениях студентов и комментариях преподавателя. Осуществлялась переписка с преподавателем по электронной почте, консультации при работе со студентами в аудитории.

Через систематизацию материала по теме «Многогранники. Круглые тела» происходит воспитание студентов, ориентированное на развитие интеллектуальных способностей, интереса к познанию окружающего мира, развитие мышления, памяти, как основных условий познавательного процесса, формирование культуры учебного и образовательного труда, стимулирование интереса работы с книгой и новыми информационными технологиями, развитие личностных качеств студентов: толерантности, ответственности, самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Через материал по теме «Золотое сечение» преподаватель проводит эстетическое воспитание через освещение в презентациях методов создания шедевров живописи и архитектуры. Применялись методы воспитания: методы словесного разъяснения, методы организации совместной с педагогом деятельности, метод организации коллективной деятельности.

Применялись методы обучения: объяснение; упражнение по построению сечений; работа с текстом; использование демонстрационных методов.

Необходимо системно использовать весь арсенал подготовленных дидактических и технических средств обучения, необходимо использовать любую возможность получения обратной информации о том, как вас понимают, усваивают учебный материал. В связи с этим, мастер-класс по построению сечений в тетраэдре, предлагаемый студентом предусматривает воспроизведение слушателями - студентами методов построения сечений

по заготовленным чертежам. Презентации по теме: «Золотое сечение» предусматривают раскрыть математическую сущность «Золотого сечения» и применимость этого метода в вопросах природы, живописи, архитектуры. В конце внеклассного мероприятия слушателям - студентам предложено задание, содержащее два пункта по теме «Круговые тела.»: 1-е - построить фигуру вращения по указанной планиметрической фигуре; 2-е - определить планиметрическую фигуру, которая является прообразом фигуры вращения. Затем студентам предложена анкета с опросом о качестве и впечатлениях проводимых презентаций. Завершая внеклассное мероприятие, можно предложить домашнее задание: спроектировать клумбу по законам «золотого прямоугольника» и «золотого треугольника».

При оценке самостоятельной работы студентов исследовательского характера в подготовке презентаций для педагогического проекта, может быть применена следующая программа «Цели учебно-исследовательской деятельности», которая для анализа собственной творческой работы была предложена каждому студенту, готовившему проект-презентацию.

Программа «Цели учебно-исследовательской деятельности» содержит умения познавательные: анализ и сравнение; описание наблюдаемых в предложенном материале фактов, зависимостей и их практической значимости; формулировка задачи; выдвижение гипотезы; применение знаний в решении экспериментальной задачи; абстрагирование, использование математической символики и преобразований; поиск и использование аналога; индуктивные умозаключения, установление причинно-следственных связей; дедуктивные умозаключения и доказательства.

Программа «Цели учебно-исследовательской деятельности» содержит умения организационные: планирование презентации; рациональное использование времени; самоконтроль, а так же содержит умения технические: умения подбирать материалов для презентации; работать со справочной литературой, оборудованием; использование приближенных вычислений; оформление результатов. Программа «Цели учебно-исследовательской деятельности» содержит анализ способности студента к сотрудничеству: умение распределить обязанности; оказать взаимопомощь; взаимоконтроль, проводить обсуждение результатов эксперимента. Программа «Цели учебно-исследовательской деятельности» предусматривает оценку умений устанавливаемых самим студентом (процесс учебной рефлексии), устанавливаемых студентами, слушавшими доклад-презентацию, и как окончательный вариант: устанавливается преподавателем. Результативная оценка студенту за подготовку презентации выводится как средняя оценка.

Ожидаемые результаты. В результате реализации проекта произойдут следующие изменения:

- видимой станет первичная научная, творческая коллективная деятельность студентов;

- повысится успеваемость по изученной теме, повысится интерес студентов к предмету: увеличится активность студентов при работе на уроках, улучшится подготовка домашних устных и письменных вопросов; качество выполнения письменных домашних заданий приобретет заинтересованность и тщательность в выполнении;

- студенты смогут продемонстрировать умение строить сечение тетраэдра и куба, решать стереометрические задачи векторным методом, знают метод развертки самых простых стереометрических фигур; анализ и теоретическая значимость материала про тему «Золотое сечение» даст вклад в развитие эстетического воспитания студентов;

- процесс работы над материалом и краткое, компактное воспроизведение сложного учебного материала для студентов является эффективным способом решения проблемы выполнения малости часов в программе на указанные темы, ликвидацией пробелов в знаниях.

Качественные показатели:

-создание воспитывающей среды через систему совместных научно-поисковых действий;

-формирование культуры восприятия ценностей архитектуры и живописи каждой личностью;

-возможности создания условий для гармонизации опыта коллективных и индивидуальных отношений: студенческий коллектив станет сплоченнее, дружнее. Сильные студенты, у которых повысилась самооценка, станут оказывать помощь слабоуспевающим студентам;

Количественные показатели:

-рост творческой активности студентов;

- повышение стремления студентов к продуктивному интеллектуальному общению;

- формирование знаний о широте применимости понятий о многограннике, цилиндре, конусе в практической деятельности;

- рост будущей профессиональной компетентности студентов через формирование знаний, умений, навыков по исследуемой теме;

-повышение в рамках учебного учреждения рейтинга группы студентов, готовившей презентации;

-повышение качества знаний по предмету математика.

Фактические результаты по проведению мероприятия в колледже.

- построение сечений в тетраэдре: из трех предложенных задач 9 студентов (50%) - выполнили все три, 8 студентов (45%) - выполнили две и только 1 студент (5%) выполнил одну задачу;

-в задании №2: «построить фигуру вращения по указанной плоской фигуре»- с заданием справились 100% студентов(18 человек);

-в задании №3: «определить по указанному круглому телу вращения исходную плоскую фигуру»- с заданием справились 15 студентов (85%)

-анкета-опрос о качестве и впечатлениях проводимых презентаций показала: 100% присутствующих студентов отметили высокий уровень подготовленных презентаций; 80% проявили заинтересованность в услышанном материале; 75% правильно воспроизвели формулы; 95% верно ответили на поставленный проблемный вопрос.

Совместная творческая работа над проектом студентов вуза и колледжа позволила не только развить интерес к предмету математика: посмотреть на предмет с другой стороны – познакомить студентов с воплощением математических закономерностей в природе. Студенты вуза стали использовать знания о применимости математических законов в природе в своих докладах и отчетах по профильным дисциплинам. Выросло качество знаний по предмету «Математика». Число отличников в группе «ОДЛ» 2018-2019 года обучения возросло во втором семестре с 10 % первого семестра до 18,7% во втором, уменьшилось число хорошистов с 77 % в первом до 56%, возрос процент получивших результат «удовлетворительно», это объясняется возрастанием сложности в материале второго семестра. Но у студентов, принимающие активное участие в подготовке проекта увеличилась мотивационная активность к образовательному процессу, в частности к предмету «Математика». Результаты представлены в схеме 1. «Адекватность оценивания достижения студентов»

Современный компетентностный подход в образовании приводит структуру и содержание учебных предметов к конечной профессиональной цели. Примером такой

организации проектной деятельности стала совместная творческая работа над проектом студентов вуза и колледжа через социальные сети.

Схема 1. «Адекватность оценивания достижения студентов»

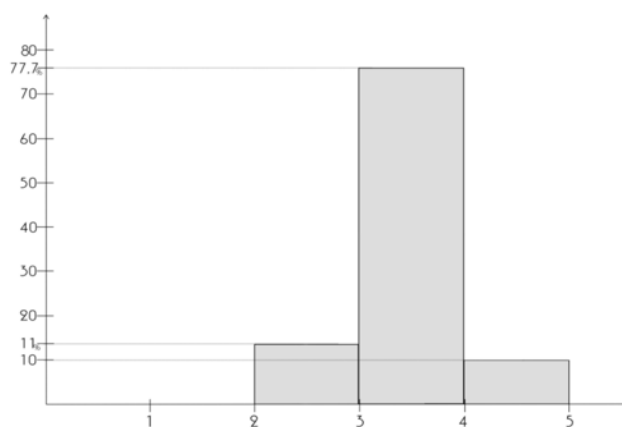


Рис. 1 Группа «ОДЛ» Математика 2018-2019 год обучения 1 семестр

$$P = \frac{n_k}{n} \cdot 100\%$$

где n_1 - число студентов группы, получивших конкретную оценку:

"1"; "2"; "3"; "4"; "5";

n - общее количество студентов группы

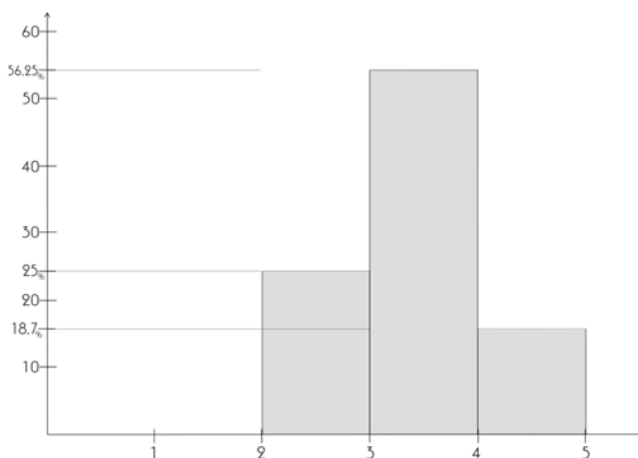


Рис. 2 Группа «ОДЛ» Математика 2018-2019 год обучения 2 семестр

Совместная творческая работа над проектом студентов вуза и колледжа позволила не только развить интерес к предмету математика: посмотреть на предмет с другой стороны – познакомить студентов с воплощением математических закономерностей в природе, попытаться осуществить развитие на первом курсе профессиональных компетенций, но и проанализировать проектную деятельность студентов в разных возрастных группах, привить эстетическое восприятие окружающего мира. В ходе подготовки проекта наблюдается личностный качественный рост студентов- участников. Идея проведения совместных проектов между студентами вуза и колледжа не является исчерпывающей, не претендует на реализацию всех педагогических возможностей проектной деятельности, но является одним из конструктивных методов компетентностного подхода.

Литература

1. Адаришева, Е.А. Классификация учебных проектов и содержание проектных заданий. - Москва, 1995 <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/08/19/klassifikatsiya-uchebnykh-proektov-i-soderzhanie-proektnykh-zadaniy>

2. Геометрия 10-11классы: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профил. уровни / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. - 17-е изд. - Москва: Просвещение. 2008. -255с.: ил. -ISBN 978-5-09-019245-3

3. Гаранина, И.Ю. Особенности организационного компонента технологии личностно-ориентированного подхода к профессионально-направленному обучению студентов в учреждениях высшего образования [Текст] / И.Ю. Гаранина // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. Сборник статей XV Международной научно-практической конференции «Артемьевские чтения».-Пенза: Министерство образования и науки РФ; Пензенский государственный университет имени В. Г. Белинского, 2019.

4. Воропаев В.И. Управление проектами в России. - Москва: «СОВНЕТ», «АЛАНС», 2017.

5. Жукова И.С. Развитие научного стиля мышления студента менеджера -как мотивационного компонента готовности будущего специалиста. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: материалы LVI Международной научно-практической конференции/ под общ. ред. С.С. Чернова.- Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2017. -312с.

6. Каганов Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. - Ленинград, 1926

7. Корбалан Ф. Золотое сечение. Математический язык красоты.- Москва : Издательство «Де Агостини», 2013.- 160 с.- (Мир математики)

8.Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе.- Москва,1984.

9.Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования. Мозырь, 2000. - 285 с.

10.Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. 2015. - № 4. — С. 38-43.

11.Поурочные разработки по геометрии 10 класс/Сост. В.А. Яровенко. -М.: ВАКО, 2007.-304с.- (В помощь школьному учителю).

12. Проектная деятельность студентов в профессиональном образовательном учреждении Своротова Ю.В. //Вестник НСО.-2011.-№2 электронное издание студенческого научного общества ГБОУ г. Москвы ПК№5

13.Технология полного усвоения. Дж. Карролл, Н.Б Блум <http://uch.znate.ru/docs/3813/index-3940.html>

Joint project activities of university and college students as one of the ways to implement the competency-based approach in modern education

Zhukova I.S.

Russian state agrarian University - MSHA named after K. A. Timiryazev
The article deals with the implementation of the competence approach in education through the use of extracurricular activities organized through the project activities of students. The preparation of the scenario of extracurricular activities on the theme: "Polyhedra. Circular bodies. Golden section" as a joint project activity of University and College students. At the organization of joint project activity of students the features of independent work of research character and educational effect of action are considered.

Key words: self-development of students, pedagogical technologies, project activity, differentiated approach.

References

1. Adaricheva, E.A. Classification of educational projects and the content of project assignments. - Moscow, 1995 <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/08/19/klassifikatsiya-uchebnykh-proektov-i-soderzhanie-proektnykh-zadaniy>
2. Geometry grades 10-11: a textbook for general education institutions: basic and profile levels / L.S. Atanasyan, V.F. Butuzov, S.B. Kadomtsev et al. - 17th ed. - Moscow: Enlightenment. 2008. -255s. : ill. -ISBN 978-5-09-019245-3
3. Garaniina, I.Yu. Features of the organizational component of the technology of a personality-oriented approach to professionally-oriented student learning in higher education institutions [Text] / I.Yu. Garaniina // Modern Education: Scientific Approaches, Experience, Problems, Prospects. Collection of articles of the XV International Scientific and Practical Conference "Artyomov Readings." - Penza: Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Penza State University named after V.G. Belinsky, 2019.
4. Voropaev V.I. Project Management in Russia. - Moscow: SOVNET, ALANS, 2017.
5. Zhukova I.S. The development of the scientific style of thinking of a student manager as a motivational component of the readiness of a future specialist. Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application: materials of the LVI International scientific-practical conference / under the general. ed. S.S. Chernova.- Novosibirsk: TsRNS Publishing House, 2017.-312с.
6. Kaganov E.G. Project method in a labor school. - Leningrad, 1926
7. Korbalan F. Golden Section. The mathematical language of beauty .- Moscow: Publishing house "De Agostini", 2013.- 160 p .- (World of Mathematics)
8. Klarin M.V. Pedagogical technology in the educational process. - Moscow, 1984.
9. Matyash N.V. Psychology of project activity of schoolchildren in the conditions of technological education. Mazyr, 2000. -- 285 p.
10. Matyash N.V. Design method of teaching in the system of technological education // Pedagogy. 2015. - No. 4. - S. 38-43.
11. Design lessons in geometry 10 class / Comp. V.A. Yarovenko. - M. : VAKO, 2007.-304s .- (To help the school teacher).
12. Project activities of students in a professional educational institution Svorotova Yu.V. // Bulletin of NSO.-2011.-№2 electronic edition of the student scientific society GBOU of Moscow
13. Technology of complete assimilation. J. Carroll, NB Bloom <http://uch.znate.ru/docs/3813/index-3940.html>

Развитие коммуникативных, научно-исследовательских умений и навыков обучающихся высшей школы как залог успешной их подготовки к будущей профессии

Козилова Лидия Васильевна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой Института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО МПГУ, lv.kozilova@mpgu.su

В статье обоснована актуальность развития коммуникативных и научно-исследовательских умений и навыков обучающихся высшей школы как залог успешного их обучения с первого года обучения.

Приведены результаты исследования среди обучающихся 2-5 курсов бакалавриата и магистрантов кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета.

Автором сделан вывод о том, что погружать обучающихся в научно-исследовательскую деятельность необходимо с первого года обучения в университете, тем самым развивая и совершенствуя научно-исследовательские компетенции будущего педагога, а именно, умения работать с научной литературой (в частности, учить разным видам конспектирования источников). Предлагает алгоритм работы с обучающимися по развитию коммуникативных умений посредством научных дискуссий.

Приходит к выводу, что по-новому у студентов необходимо развивать научное мировоззрение, логическое, алгоритмическое, информационное мышление, творческую активность, самостоятельность и сообразительность.

Ключевые слова: коммуникативные умения и навыки, деловые коммуникации, коммуникативная компетентность, конспектирование, открытая образовательная среда, научно-исследовательские умения.

В современных условиях в образовательной политике происходит смещение приоритетов в сторону демократизации и гуманизации образования, которые объясняются обновлением требований общества к профессиональному образованию, в том числе в сфере высшего образования.

Актуальным остается и то, что 25 лет назад написал С.И. Архангельский, что главная сила, главная ценность высшей школы – ее преподаватели, однако, при условии, что их знания полезны, насущны и современны [1, с. 3].

В соответствии с профессиональным стандартом педагога в третьем разделе которого уточнены термины и определения применительно к педагогу, в подразделе 3.2 Профессиональная компетенция определена как способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

В соответствии с реализуемым в период (с 01.01.2019 по 31.12.2024) национальным проектом Образование в части федерального проекта Учитель будущего, задачей которого является: внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций. На завершающем его этапе одним из показателей повышения уровня профессионального мастерства 50% педагогических работников, что невозможно обойти без развития коммуникативных, научно-исследовательских умений и навыков.

Исследования в области коммуникативных умений показали: чем выше уровень коммуникативных умений, тем успешнее человек реализуется в учебе, профессии, жизни [3, с.5].

Поэтому, на наш взгляд, на развитие коммуникативных умений следует обращать пристальное внимание.

Современному студенту, педагогу-практику, преподавателю, руководителю необходимы знания в области деловых коммуникаций. Проблемы коммуникации с каждым годом вызывают огромный интерес у людей разного возраста, разных профессий, но прежде всего, являются необходимой составляющей профессиональной компетентности специалистов во всех областях их деятельности.

Структура коммуникативной компетентности педагога включает ряд основных компонентов: коммуникативные способности (способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта (по Марковой А.К.)), коммуникативные знания – это знания, приобретаемые непосредственно в процессе общения методом проб и ошибок, а также дополнены теоретическими знаниями в области теории деловых коммуникаций и связанных с ней наук - психологии, лингвистики, конфликтологии и т.д.; коммуникативные умения – владение технологией общения и межличностных коммуникациях: уметь

грамотно излагать свои мысли, адекватно понимать и передавать партнерам по общению информацию, понимать информационные сигналы, передаваемые вербально и невербально.

В настоящее время проблема повышения качества подготовки будущих учителей является одной из ключевых проблем социально-экономического развития нашей страны (в соответствии с Национальным проектом Образование в части федерального проекта Учитель будущего), а подготовка высококвалифицированных кадров является важнейшей задачей высшего образования.

Успешное развитие экономики, социальной политики в нашей стране может быть обеспечено наличием высококвалифицированных специалистов всех уровней, опорой на образованность российского общества. Эти процессы в значительной степени зависят от качества высшего образования, которое, в свою очередь, определяется качеством подготовки педагога к будущей профессиональной деятельности, качеством преподавания дисциплин, качеством общения, взаимообогащения, качеством организации, проведения научных мероприятий и т.д.

Необходимо продолжать создавать специальные условия, которые обеспечат непрерывное желание будущего педагога двигаться вперед, повышать уровень своего мастерства, профессионализма, а именно: изучать научную литературу; посещать уроки коллег и педагогов-новаторов, чтобы проанализировать их опыт, почерпнуть для своей профессиональной деятельности что-то новое, интересное и полезное; повышать уровень квалификации посредством участия в семинарах, конкурсах, съездах, форумах, вебинарах, организуемых как государственными, так и негосударственными учреждениями, фондами, таким образом, осуществлять диссеминацию не только посредством участия в мероприятиях научно-практических, но и через публикационную активность (готовить статьи в сборники материалов конференций, круглых стол и др.).

Одной из функций по формированию профессионального мировоззрения студентов педагогического направления в условиях образовательной среды педагогического университета нами выделена (*социально-интегративная функция*) – способность преподавателя «погружать» в образовательную среду педагогического университета обучающихся с целью овладения набором универсальных, профессиональных, общекультурных компетенций посредством подготовки, организации, проведения научных мероприятий, с дальнейшим его анализом [4] проводить для студентов, привлекая их к организации, подготовке, к участию в различных мероприятиях, акциях, выставках, проектах, как внутривузовских, так и за его пределами).

Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение.

Проведенное исследование среди обучающихся бакалавриата 2-5 курсов по педагогическому направлению в количестве 70 человек и магистрантов кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамоной в количестве 50 человек о желании заниматься научной деятельностью, показал, что: поступаая в магистратуру, обучающиеся имеют некоторое представление о том, что их ждет впереди - научное исследование. Полагаясь, что их этому будут обучать в магистратуре.

Обучающиеся бакалавриата отметили, что их редко привлекают к научной деятельности, за исключением только тех обучающихся (среди них 10%) при самостоятельном желании, интересе заниматься наукой. Написание рефератов, курсовых работ сводится к минимуму общения преподавателя со студентами, ограничиваясь

предъявлением основных требований для оформления реферата, курсовых работ.

По результатам исследования, проведенных среди студентов 5 курса, на предмет подготовки и выполнения реферата в рамках изучаемой дисциплины, студентами допущены серьезные ошибки в представлении, выполнении реферативной работы. Так, например, конспектирование литературных источников для студентов не составляет труда, однако правильному их оформлению преподаватели дисциплин не уделяют должного внимания.

Недостаточно четко студенты овладели к 5 курсу такими навыками как конспектирование с учетом структуры его содержания. То есть, не раскрывают основные понятия темы реферата, не формулируют выводы по параграфам, не выявляют связи и отношения между компонентами текста. Все это является результатом некачественной работы преподавателей университета со студентами на первых курсах обучения.

Из этого следует вывод о том, что погружать обучающихся в научно-исследовательскую деятельность необходимо с первого года обучения в университете, тем самым развивая и совершенствуя научно-исследовательские умения и навыки будущего педагога, а именно, умения работать с научной литературой. Так, например, для работы с эмпирическим текстом важно уметь конспектировать с учетом специфики его структуры, представлять в тексте факты, события, ситуации, статистические данные и т.д., при этом используя разные виды конспектирования: *выборочное* (из контекста отобрать нужный материал и его уместно вставить в контекст работы), *сплошное* (весь материал выписывать, копировать), *репродуктивное* (воспроизведение материала с учетом авторской логики, последовательного изложения), *продуктивное* (самое сложное, но качественное. Умение перерабатывать текст в смысловые конструкции, применяя анализ, синтез, индукцию, умозаключение, формулировать новые идеи, выводы, положения). Всему этому необходимо учить студентов в работе с научной литературой, а именно технологическим приемом конспектирования – показывать на конкретных примерах работу со статьями, монографиями и т.д., учить выделять актуальность в статье, определять стиль, достоинства и недостатки, учить находить главное и второстепенное, конспектировать быстро, кратко с использованием аббревиатуры, уметь выписывать цитаты, высказывания ученых и правильно их оформлять, уметь выполнять пересказ своими словами, но с научной терминологией, уметь делать критические замечания, уточнения и т.д. Важно обучать студентов осуществлять различный анализ текста (*обзорный* – при котором кратко выделить основные направления, позиции, положения большого объема материала, *сравнительный* – уметь по тем или иным показателям сравнивать положения, тексты, материал, формулировать на их основе выводы; *системный* анализ текста – при котором четко в системе (от простого к сложному, от первого до последнего) показать взаимосвязь предметов, явлений и т.д.

Перечисленные выше некоторые виды конспектирования текста – это мощное средство развития и саморазвития личности будущего педагога, его моральной ответственности, направленные на развитие познавательной самостоятельности будущего педагога, его умений самому приобретать, углублять, расширять, творчески перерабатывать и осмысливать полученные знания. Это еще и формирование научного стиля деятельности педагога, что немаловажно для будущего педагога-исследователя.

Следует отметить, что важным остается целенаправленная работа преподавателя со студентом. Для этого необходимо, например, выстроить алгоритм работы со

студентами по развитию коммуникативных умений посредством научных дискуссий. Известно, что цель дискуссии не столько в том, чтобы разрешить проблему, а скорее в том, чтобы углубить ее. В результате применения учебной дискуссии: осуществляется обмен информацией между ее участниками, развивается критическое и рефлексивное мышление, создаются необходимые предпосылки для общего развития интеллекта, расширяются границы восприятия за счет разных подходов к одному и тому же предмету или явлению, за счет несовпадения мнений, формируется коммуникативная и дискуссионная культура в процессе поиска группового соглашения, студент обретает поведенческий опыт, социальная ценность которого огромна для всей его последующей жизни, обогащается эмоциональный опыт, так как группа – это богатейшее поле эмоционального напряжения, где переплетается удивительное многообразие эмоциональных проявлений.

Широкое применение метода дискуссии, рассмотренные в работах дидактов И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, и др. при решении проблемных ситуаций развивают логическое, самостоятельное и критическое мышление студентов (Попоков В.А., Коржув А.В., Д.М. Шакирова), вооружая их важнейшими для личной и общественной деятельности умениями отстаивать свою и опровергать чужую точку зрения, убеждать и переубеждать. Следовательно, для эффективности процесса обучения неподготовленной устной речи необходимо единство таких мотивов, как осознание студентами своих успехов в овладении речью и ее языковом обогащении, стремлении к удовлетворению познавательных потребностей, интерес к решению проблемных вопросов и осознанию своего духовного роста. В этом плане дискуссия является высокоэффективным видом речевой деятельности [5, с. 13].

Таким образом, подобная форма организации занятий помогает обучающимся не только научиться лаконично и грамотно строить речь, используя активный лексический и грамматический минимум, а также расширяя пассивный словарь, но и освоить и уместно использовать язык жестов.

Общение служит каналом, по которому осуществляется познание, средством, развивающим индивидуальность, инструментом воспитания необходимых черт личности, способом передачи опыта и развития умения общаться [6].

Функционирование и развитие современного педагогического университета определяет необходимость построения открытой образовательной среды, ориентированной на успешное профессиональное становление обучающегося с учетом закономерностей его личностного развития и формирования социально-значимых характеристик [2]. Комплексный подход к процессу формирования социальной компетентности, (в том числе и коммуникативной, научно-исследовательской) обучающегося педагогического вуза позволяет эффективно использовать содержательный потенциал учебных дисциплин, в том числе социально-гуманитарного направления, современные технологии практико- и личностно-ориентированного обучения.

Таким образом, предложенные фрагменты методов обучения бакалавров на первом году обучения в рамках, например, введения в профессиональную деятельность или основы развитие научно-исследовательских навыков позволит качественное новообразование личности, с совокупностью научных знаний, коммуникативных умений, навыков, способов деятельности, а также социально-значимых качеств и личностных характеристик, востребованных в условиях дальнейшей продуктивной профессионально-общественной и личной деятельности, а также позволит по-новому у студентов развивать научное

мировоззрение, логическое, критическое, алгоритмическое, информационное мышление, проявлять творческую активность, самостоятельность, сообразительность, деловые индивидуальные качества личности. Студенты смогут отрабатывать полученные коммуникативные, научно-исследовательские умения и навыки по многим гуманитарным дисциплинам, проводить теоретический, ретроспективный анализы литературных источников, уметь обобщать материал и формулировать логические выводы, с легкостью готовиться к семинарским, практическим занятиям, формируют «вкус» к научным изысканиям.

Литература

1. Архангельский С.И. Методические разработки по курсу педагогика и психология высшей школы для слушателей ФПК МГПИ имени В.И. Ленина. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – 72 с. С. 3-5
2. Галева Н.Л., Губанова Е.В., Козилова Л.В., Исаякина И.Ю. Социальная компетентность педагога: ресурсы формирования и реализации. – Монография. – Москва: ООО Издательство «Люкс»: 2019. – 167 с. С.104
3. Деловые коммуникации: учебник/коллектив авторов; под ред. А.Г. Тюрикова, Л.И. Чернышовой. – Москва: КНОРУС, 2019. -282 с. С. 29-31
4. Козилова Л.В. Формирование профессионального мировоззрения у студентов педагогического направления в условиях образовательной среды университета: основные функции/ Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXVIII Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2019. – 300 с. С. 179-182
5. Плотникова Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография/ Н.Ф. Плотникова. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2015. – 84 с.
6. Харченко Л.Н. Концепция программы подготовки преподавателя высшей школы. Монография. М. Издательство Директ-Медиа, 2014. - 240 с.

The development of communicative, scientific and research skills of students in higher education as a guarantee of their successful preparing for a future profession

Kozilova L.V.

Moscow state pedagogical University

The article substantiates the relevance of the development of communicative and research skills of students of higher education as a guarantee of their successful training from the first year of study.

The results of the study among students of 2-5 courses of bachelor's and master's degrees of the Department of management of educational systems. T. I. Shamova of the Institute of social and humanitarian education of the Moscow pedagogical state University.

The author concludes that it is necessary to immerse students in research activities from the first year of study at the University, thereby developing and improving the research competence of the future teacher, namely, the ability to work with scientific literature (in particular, to teach different types of abstracting sources). Offers an algorithm for working with students on the development of communicative skills through scientific discussions.

Comes to the conclusion that in a new way students need to develop a scientific Outlook, logical, algorithmic, information thinking, creativity, independence and ingenuity.

Keywords: communication skills, business communications, communicative competence, taking notes, open educational environment, research skills.

References

1. Arkhangelsk S.I. Methodological developments for the course pedagogy and psychology of higher education for students of the FPK MGPI named after V.I. Lenin. - M. : MGPI them. IN AND. Lenin, 1985. -- 72 p. S. 3-5

2. Galeeva N.L., Gubanova E.V., Kozilova L.V., Isaykina I.Yu. The social competence of the teacher: the resources of formation and implementation. - Monograph. - Moscow: LLC Publishing house "Lux": 2019. - 167 p. P.104
3. Business communications: textbook / team of authors; under the editorship of A.G. Tyurikova, L.I. Chernyshova. - Moscow: KNORUS, 2019.228 s. S. 29-31
4. Kozilova L.V. The formation of a professional worldview among students of the pedagogical direction in the educational environment of the university: main functions / Modern education: current issues, achievements and innovations: a collection of articles of the XXVIII International Scientific and Practical Conference. - Penza: ICSN "Science and Enlightenment". - 2019. -- 300 s. S. 179-182
5. Plotnikova N.F. The formation of critical thinking of university students in the conditions of a command form of educational organization: monograph / N.F. Plotnikova. - Kazan: Kazan publishing house. Univ., 2015. -- 84 p.
6. Kharchenko L.N. High School Teacher Training Program Concept. Monograph. M. Publishing house Direct-Media, 2014. -- 240 p.