

Министерство просвещения
Российской Федерации

Министерство образования
и молодежной политики Свердловской области

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Стратегические ориентиры современного образования

Часть 3

Екатеринбург 2020

УДК 37.013
ББК Ч40
С83

Под общей редакцией **С. А. Минюровой, Ю. И. Биктуганова**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Б.М. Игошев, доктор педагогических наук, профессор (главный редактор)
И.А. Попп, кандидат исторических наук, доцент (заместитель главного редактора)
Г.А. Кругликова, кандидат исторических наук, доцент (заместитель главного редактора)
Н.Н. Васягина, доктор психологических наук, профессор
И.В. Воробьева, кандидат психологических наук, доцент
В.А. Герг, доктор философских наук, профессор
Т.А. Гридина, доктор филологических наук, профессор
М.А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор
Ю.Н. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор
Н.В. Журавлева, первый заместитель министра образования и молодежной политики Свердловской области
В.Н. Земцов, доктор исторических наук, профессор
Н.И. Коновалова, доктор филологических наук
Е.В. Коротаева, доктор педагогических наук, профессор
Л.А. Максимова, кандидат педагогических наук, доцент
С.А. Новоселов, доктор педагогических наук, профессор
М.В. Попов, доктор исторических наук, профессор
А.А. Симонова, доктор педагогических наук, профессор
Б.Е. Стариченко, доктор педагогических наук, профессор
Н.Г. Тагильцева, доктор педагогических наук, профессор
И.А. Филатова, кандидат педагогических наук, доцент
А.П. Чудинов, доктор филологических наук, профессор
О.В. Янцер, кандидат географических наук, доцент

С83 **Стратегические ориентиры современного образования** : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – Часть 3. – 352 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1709-2 (ч. 3)

ISBN 978-5-7186-1706-1

В сборник включены материалы, представленные на международный педагогический форум, прошедший 5–6 ноября 2020 г. в Уральском государственном педагогическом университете. Сборник содержит публикации, в которых рассматриваются актуальные вопросы развития отечественного и зарубежного образования и воспитания на разных уровнях, включая дошкольное образование, среднее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование.

Представлены работы в области методологии комплексного изучения проблем обучения и воспитания, обсуждения актуальных и перспективных направлений в педагогической практике, а также развития существующих и формирования новых направлений в педагогике и психологии. Обсуждены аспекты подготовки специалистов в педагогических вузах к реализации проектов и программ цифровизации образовательного процесса, к воспитательной работе с обучающимися, к развитию принципов гуманизации образования. Изучен опыт учреждений культуры, силовых структур, общественных и ветеранских организаций по формированию мировоззрения подрастающего поколения.

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов, педагогов общеобразовательных организаций, системы дополнительного образования; всех, интересующихся вопросами образования.

Материалы публикуются в авторской редакции.

The collection includes materials presented at the international pedagogical forum, held on November 5–6 at the Ural State Pedagogical University. The collection contains publications that consider topical issues of the development of domestic and foreign education and upbringing at different levels, including preschool education, secondary education, secondary vocational education, higher education, additional education.

The articles presents works in the field of methodology for the comprehensive study of the problems of education and upbringing, discussion of current and promising directions in pedagogical practice, as well as the development of existing and the formation of new directions in pedagogy and psychology. The aspects of training specialists in pedagogical universities for the implementation of projects and programs for the digitalization of the educational process, for educational work with students, for the development of the principles of humanization of education are discussed. The experience of cultural institutions, law enforcement agencies, public and veteran organizations in shaping the outlook of the younger generation was studied.

The publication is intended for researchers, university teachers, teachers of general education organizations, the system of additional education; anyone interested in education.

The materials are published in the author's edition.

УДК 37.013
ББК Ч40

ISBN 978-5-7186-1709-2 (ч. 3)

ISBN 978-5-7186-1706-1

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----------|
| ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА..... | 8 |
| Биктуганов Ю.И. Инновационные процессы в системе образования Свердловской области..... | 11 |

Педагогическое образование в регионах: история и перспективы развития

| | |
|--|----|
| Ашрапова А.Х., Ибрагимов М.Д. Билингвальное образование в Татарстане: истоки и перспективы..... | 16 |
| Байбекова М.М., Чистов В.В., Хамракулов Т.Х. Возрождение духовной этнической культуры в образовательной системе современного Казахстана..... | 18 |
| Бахтина И.Л., Кобыльсков Н.А. АУЕ – криминальная молодежная субкультура: сущность и факторы распространения..... | 20 |
| Бахтина И.Л. Формы повышения квалификации сельских учителей на Урале в 1920-е годы: исторический опыт..... | 23 |
| Елисафенко М.К. Подготовка учителей в уральском регионе в условиях отсутствия педагогических учебных заведений (на примере Пермской губернии)..... | 28 |
| Коломийченко Л.В. Инновационная деятельность как один из гарантов решения задач современной стратегии образования: региональный аспект..... | 32 |
| Коурова С.И., Булдакова Н.Б. Антропологический подход как способ достижения целей современного образования..... | 34 |
| Кругликова Г.А., Старицына А.С. Школьное краеведение как способ формирования гражданской идентичности школьников (на примере Среднего Урала)..... | 36 |
| Кудинов Е.В. Развитие системы общеобразовательных учреждений на Урале в 1918-1919 гг. | 39 |
| Любичанковский С.В. История Оренбургского государственного педагогического университета в отражении его летописи..... | 42 |
| Попов М.В. А.В. Козырев – во главе Свердловского педагогического пединститута в 1936-1937 гг. | 45 |
| Протасова Э.Е. Краткосрочные педагогические курсы как чрезвычайная форма подготовки учителей в начале 1930-х гг. (на примере Урала)..... | 48 |
| Рахимбекова А.К. Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева: история и перспективы..... | 50 |
| Рублева Н.А. Живая история как метод постижения прошлого в Великобритании..... | 53 |
| Попов М.В., Суворов М.В. Педагогическое образование в Свердловске в 1930-е гг. | 55 |
| Черноухов Э.А. «Катастрофа» 1874 г. в Екатеринбургской мужской гимназии: причины и последствия..... | 59 |
| Шитов А.К. «Коммунистическое мировоззрение у детей может формировать лишь учитель»: к вопросу о подготовке учителей учреждениями высшего педагогического образования во второй пол. 1940-х – начале 1950-х гг. | 62 |

Проектная и исследовательская деятельность обучающихся в образовательной организации

| | |
|---|----|
| Абдулшехидова Х.Э. Формирование исследовательских умений у младших школьников..... | 66 |
| Белов С.И. Грантовый конкурс мэра Москвы как индикатор владения проектным подходом..... | 69 |
| Беспалова Т.В. Развитие проектной технологии на уроках изобразительного искусства в современной школе..... | 71 |
| Булдакова Н.Б. Проектная деятельность студентов по географии как средство формирования профессиональных умений..... | 74 |
| Галимянова А.Н., Таршис Л.Г. Проектная деятельность как средство реализации регионального компонента в школьном курсе химии..... | 76 |
| Гилева Е.А. Организация проектной деятельности в школе на принципах конвергентного образования..... | 80 |

| | |
|---|-----|
| Грибан И.В. Проектная деятельность поисковых отрядов как инструмент сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне..... | 81 |
| Григорьева Ю.С., Коржакова А.А. Актуальность проблемы применения детского проектирования в решении задач познавательного развития детей дошкольного возраста..... | 86 |
| Дьяченко А.П., Дьяченко Е.А. Работа студенческого клуба как элемент профессиональной подготовки..... | 88 |
| Иванов Ю.В., Кельдышев Д.А., Саранин В.А. Развитие творческих способностей учащихся сельских школ в физико-технической сфере..... | 90 |
| Кашина Н.И. Формирование основ гражданской идентичности у школьников средствами проектной деятельности на уроках предметной области «Искусство»..... | 94 |
| Крашенинников В.В. Проектная деятельность в условиях цифровизации..... | 96 |
| Люкина А.С., Красильникова О.А. Проектная деятельность студентов как элемент образовательного процесса в вузе..... | 98 |
| Некрасова И.И. Развитие технологического образования в вузе..... | 100 |
| Нечкина Л.И. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся в общеобразовательной школе..... | 103 |
| Окуненко Л.А., Заплатина Е.А, Тагильцева Н.Г. Проект по реализации взаимодействия дошкольного образовательного учреждения, школы и вуза в развитии художественной одаренности детей..... | 104 |
| Павлов Д.Н. Проектная деятельность как средство творческой самореализации студентов колледжа культуры..... | 108 |
| Паньшина Е.Ю. Проектная деятельность на уроках английского языка в рамках реализации ФГОС..... | 110 |
| Плотникова М.В. Социальное проектирование как механизм реализации «третьей миссии вуза»..... | 112 |
| Попов Д.С. Предпринимательство как предметная область для развития проектного мышления молодежи..... | 114 |
| Попп И.А. Продвижение ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» через реализацию приоритетных проектов..... | 117 |
| Пятилетова Л.В. Образовательная траектория курса «Социальные, психологические и философские аспекты профессиональной деятельности»: цели, задачи, методы реализации..... | 121 |
| Ракова О.Г. Модель формирования умений познавательной деятельности у младших школьников в процессе проектирования..... | 124 |
| Савина Н.Н. Конкурс научно-исследовательских работ студентов как эффективная форма развития личности будущего учителя..... | 128 |
| Сагитова А.В., Сулейманова Н.А. Инновационные подходы в проектной деятельности при изучении химии в школе и в вузе..... | 132 |
| Сартаков И.В. Цифровой тьютор в управлении учебными проектами..... | 133 |
| Степанова В.В., Бушланова М.В. Радуга открытий – опыт исследовательского проекта детей старшего дошкольного возраста..... | 136 |
| Титов Н.Л., Лыжина Ю.Л. Проектная деятельность на уроках технологии и ДПИ с использованием природных материалов..... | 137 |
| Токмянина С.В. Педагогическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся по общественно-научному направлению в условиях введения ФГОС СОО..... | 140 |
| Халиуллина Л.Р. Развитие исследовательского мышления у будущих учителей..... | 143 |
| Хачароева А.Х. Проектная деятельность как способ развития личности студентов..... | 146 |
| Чикова О.А. Методы организации проектной и научно-исследовательской работы в цифровой среде..... | 149 |
| Шабурова Т.В. Дневник качканарского школьника как средство формирования образа малой родины..... | 151 |
| Швец Н.А. Межотраслевые сетевые проекты как основа подготовки учителя будущего к работе с цифровым поколением детей..... | 153 |
| Шихова О.Н. Роль исследовательских практик в преодолении «познавательного разрыва», возникающего в компетентностной модели обучения студентов..... | 156 |

| | |
|--|-----|
| Югова Н.Л., Дюкина Н.Г. Проектирование образовательного процесса на основе модульного подхода при подготовке будущих учителей математики и информатики..... | 160 |
|--|-----|

**Психология образования:
актуальные проблемы, научные подходы и эффективные практики**

| | |
|--|-----|
| Адушкина К.В. Психологические последствия режима самоизоляции: цифровая зависимость детей и подростков..... | 163 |
| Артамонова К.В. Технология теории решения изобретательских задач как средство профилактики алекситимии у детей дошкольного возраста..... | 167 |
| Афанасенкова Е.Л. Профессиональная самореализация педагога: эффекты и детерминанты..... | 170 |
| Барина Е.С. Субъектно-деятельностный подход к формированию психологической культуры семьи..... | 175 |
| Бородин Е.Н. Потенциал неклассических способов рисования в развитии творческих способностей у детей периода детства..... | 180 |
| Васягина Н.Н., Бекмансурова С.А. Психолого-педагогические проблемы современной семьи..... | 184 |
| Велиева С.В. Специфика проявлений психических состояний обучающихся вуза в учебном процессе..... | 188 |
| Герасименко Ю.А., Ноздрин С.А. Межведомственное взаимодействие в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних..... | 191 |
| Григорян Е.Н. Особенности отношения к браку у студентов..... | 195 |
| Завьялова И.Ю., Солдатова Е.Л., Малых С.Б. Пространственные способности как предикторы академической успешности в STEM..... | 200 |
| Казаева Е.А., Токарева Ю.А., Саваникова Н.С. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях инклюзивного образования..... | 203 |
| Конаш О.В. Эмоциональная устойчивость как психологический феномен в теории эмоционального интеллекта..... | 209 |
| Космакова В.И. Психологическое консультирование при реализации модели профилактики негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка..... | 211 |
| Костарева Е., Васягина Н.Н. К проблеме эмоционального выгорания родителей..... | 216 |
| Мазурчук Е.О., Усачев С.В. Деятельность педагога: эффективные тактики в дистанционном обучении..... | 220 |
| Морозова И.С., Белогай К.Н. Стратегии суицидальной превенции в системе образования: оценка суицидальных рисков и направления профилактики..... | 224 |
| Мягкова Ю.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ как одно из направлений деятельности центра дополнительного образования детей..... | 227 |
| Подьянова Е.А., Васягина Н.Н. Проблематика профориентации старшеклассников в реалиях XXI века..... | 231 |
| Попов Л.М., Устин П.Н. Проблема персонализации в жизненной активности студента.... | 234 |
| Почтарева Е.Ю. Субъектный потенциал педагога как ценностно-смысловое основание педагогической деятельности..... | 237 |
| Рыльская Е.А., Саркисян Л.В. Этнокультурные аспекты инклюзивной готовности педагогов..... | 241 |
| Саночкина А.В., Васягина Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 243 |
| Титова О.А., Васягина Н.Н. Особенности коммуникативной сферы студентов вуза..... | 246 |
| Утемисова Г.У., Васягина Н.Н. Кибербуллинг во время COVID-19: к вопросу о безопасности в интернет-пространстве..... | 249 |
| Чумаков М.В., Чумакова Д.М. Психология религии в университете: особенности преподавания..... | 251 |
| Шебанова В.И. Влияние телевидения на формирование личности..... | 253 |
| Шемпелева Н.И., Васягина Н.Н. Родительская компетенция в вопросах воспитания и развития детей как форма содержания образования..... | 256 |
| Шерешкова Е.А. Жизнеспособность педагогов как условие успешной педагогической деятельности..... | 260 |

**Инклюзивное образование:
анализ и обобщение современной педагогической практики**

| | |
|--|-----|
| Веретенникова К.В., Галагузова М.А. Проблемы разработки педагогических технологий по инклюзивному взаимодействию..... | 265 |
| Глухих С.И., Чеснюкова Л.К. Особенности организации практики для студентов с ОВЗ и инвалидностью..... | 267 |
| Гоголинская О.Н. Инклюзивное образование в современной школе..... | 270 |
| Донгаузер Е.В. Педагогические условия формирования толерантности у педагогов инклюзивного образования..... | 272 |
| Ефремова А.С. Готовность дошкольных образовательных учреждений к реализации инклюзивного образования..... | 277 |
| Ильина Т.Б., Галагузова Ю.Н. Рефлексия влияния этнического фактора как основа педагогической коммуникации в полиэтнических детских коллективах..... | 278 |
| Исхаков Р.Х., Киреева Э.Ф. Инклюзия как социально-образовательный феномен цивилизованного общества: перезагрузка..... | 281 |
| Матвеева. И.А., Уфимцева В.А. Сетевая инклюзивная лаборатория «Инклюверсариум» – универсальная модель современной школы инклюзивного типа..... | 284 |
| Сельмурзаева М.Р. Роль педагога в формировании инклюзивной культуры..... | 285 |
| Соколов А.Н., Мазурчук Н.И. Методическое сопровождение обеспечения профессионального здоровья педагогов в инклюзивных образовательных организациях... | 287 |

**Проблемы воспитания культуры творчества
в учреждениях образования России**

| | |
|---|-----|
| Биишева А.О. Педагогический потенциал совместной художественно-игровой деятельности детей и родителей в условиях семейного воспитания для развития творческого воображения старших дошкольников..... | 290 |
| Бреусова О.И. Организационно-педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе их сотворческой деятельности с педагогами..... | 293 |
| Бышева М.В., Ведерникова Н.Н., Новоселов С.А. Сущность и условия эффективного использования сетевого взаимодействия образовательных организаций для развития творческих способностей детей..... | 296 |
| Зеер Э.Ф. Самореализация субъектов персонализированного образования в инновационной деятельности..... | 301 |
| Зуев П.В. Развитие креативности учащихся в процессе их подготовки к инженерной деятельности..... | 304 |
| Иванов П.А. Концептуальная модель компьютерного сопровождения сотворческой деятельности..... | 306 |
| Ковач Е.И. Формирование экономической направленности технического творчества детей как условие подготовки к инновационной деятельности.... | 311 |
| Краева А.А. Учебный диалог как процесс творческого взаимодействия учителя и обучающихся..... | 313 |
| Куприна Н.Г., Валеева С.А. Воспитательная роль художественно-творческих проектов в системе школьной работы..... | 316 |
| Литовский В.В. Масштабный научно-технический проект как фактор творческого развития подрастающего поколения..... | 319 |
| Львова Л.И. Система охраны интеллектуальной собственности в педагогическом вузе как фактор воспитания культуры творчества..... | 322 |
| Максимова А.С. Метод ассоциации характеристик образов в стихотворении или «стихоизобретательство»..... | 327 |
| Мягкая Е.Б. Роль педагогической импровизации в процессе творчества будущего педагога..... | 330 |
| Новоселов С.А. О формировании педагогической системы воспитания культуры творчества..... | 332 |
| Пощева Ю.А. Развитие творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста в процессе иллюстрирования сказок..... | 336 |

| | |
|---|-----|
| Привалова С.Е. Словесное творчество у детей дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой..... | 338 |
| Цуприк В.Д., Родина А.А. Психолого-педагогические аспекты развития креативности, эмоционально-чувственного интеллекта и мотивации к творчеству у детей младшего школьного возраста в условиях литературного клуба..... | 340 |
| Шишкина А.Н. Программирование дидактических компьютерных игр как средство развития творческих способностей учащихся старших классов в условиях интеграции общего и дополнительного образования..... | 343 |
| Яковлева Н.И., Коурова С.И. К вопросу содержания вариативной части основной образовательной программы дошкольной образовательной организации в новых социально-экономических условиях деятельности ДОО..... | 346 |
| РЕЗОЛЮЦИЯ по итогам работы Международного педагогического форума «Стратегические ориентиры современного образования»..... | 349 |

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА

Уважаемые участники Международного педагогического форума «Стратегические ориентиры современного образования»!

Мир XXI века ставит перед системой образования новые задачи. Неуклонно изменяется общество, и вместе с ним иными становятся требования к образованию, а, следовательно, и к подготовке педагогических кадров. Сейчас перед педагогическим сообществом стоят масштабные задачи – вместе формировать новые методики, технологии и принципы обучения, искать оптимальное соотношение классического и цифрового образования, выделять и развивать приоритетные направления отечественного образования с учетом вызовов времени. Педагогическое образование высоко востребовано и в XXI веке, и от нас зависит, какими станут «учителя будущего».

В этом году Уральский государственный педагогический университет отмечает 90-летие. За десятилетия была сформирована уникальная образовательная база, созданы признанные в мире научные школы, обучены поколения высококвалифицированных педагогов. И в цифровую эпоху мы продолжаем выполнять свою миссию – готовить к профессиональной жизни будущих педагогов, развивать и совершенствовать компетенции уже работающих учителей. Этот учебный год ознаменовался замечательным событием: открытием на базе УрГПУ центра непрерывного повышения педагогического мастерства «Учитель будущего». Это инновационная образовательная площадка, отвечающая требованиям времени. В центре «Учитель будущего» мы стараемся дать педагогам профессиональные инструменты, владение которыми необходимо в эпоху цифровизации, стремимся создавать современный, увлекательный образовательный контент, который сочетает в себе новейшие методики и базовые духовно-нравственные принципы общества.

Форум «Стратегические ориентиры современного образования» – важное событие для профессионального педагогического сообщества. Он затрагивает самые актуальные и значимые вопросы, обсуждение которых будет способствовать эффективной коммуникации, созданию и укреплению профессиональных связей между педагогическим научным сообществом и образовательными организациями. От коллектива Уральского государственного педагогического университета и от себя лично я благодарю вас за ваше неравнодушие к проблематике Форума и уверена, что представленные в данном сборнике материалы будут полезными для студентов, научных работников и педагогов.

Ректор УрГПУ,
доктор психологических наук, профессор

Светлана Минюрова

Уважаемые участники Международного педагогического форума «Стратегические ориентиры современного образования»!

Изменения, которые сегодня происходят в мире, напрямую затронули сферу образования. Быть четко ориентированным на достижение глобальных целей и выполнение масштабных задач и одновременно гибким в реалиях возникающих вызовов – необходимые качества, которые должен сочетать в себе руководитель, педагог.

В условиях стремительно развивающихся технологий дистанционного образования, создания информационной образовательной среды педагогам необходима мобильная профессиональная поддержка.

На Форуме состоится обсуждение ключевых проблем, задач, стоящих перед педагогической общественностью, а также перспективных стратегий их решения.

Помимо актуальных вызовов, перед нами стоят и конкретные задачи, ориентированные на долгосрочную перспективу и обеспечивающие эффективность нашей деятельности, которые также требуют обсуждения и выработки единого механизма реализации. К ним можно отнести необходимость усиления научной составляющей и использование результатов современных педагогических исследований в образовательном процессе педагогического вуза, колледжа, школы и детского сада.

Чрезвычайно важны целевая подготовка педагогических кадров, привлечение талантливой молодежи в систему образования, повышение квалификации уже работающих учителей.

Перспективным является индивидуальный подход к обучению: формирование гибких графиков, наличие сопровождения. Вопросы развития коммуникативных навыков, эффективной самореализации, построения успешной карьеры и многие другие будут рассмотрены в рамках научных дискуссий ученых и педагогов-практиков на площадке Форума.

От себя лично хотел бы отметить вклад Уральского государственного педагогического университета в развитие педагогического образования не только в регионе, но и в стране в целом, что подтверждают география и высокий научный уровень заявленных на Форуме докладов. В год 90-летия университета разрешите поздравить администрацию, преподавательский состав и сотрудников со столь знаменательной датой и искренне пожелать дальнейшего процветания, профессиональных достижений и новых интересных проектов!

Министр образования и молодежной политики
Свердловской области

Юрий Иванович Биктуганов

Уважаемые участники Международного педагогического форума!

Сердечно поздравляю руководство, преподавателей, сотрудников и ветеранов Уральского государственного педагогического университета, студентов и выпускников со знаменательной датой – 90-летием со дня основания вуза!

Педагогический труд во все времена был и остается делом государственной важности. Ведь именно на учителей возлагается ответственная миссия по обучению и воспитанию граждан нашего Отечества, которым предстоит созидать, творить, способствовать развитию и процветанию России.

За долгие годы успешной работы университет подготовил свыше 100 тысяч квалифицированных специалистов, которые внесли существенный вклад в развитие образования не только в нашей стране, но и далеко за ее пределами.

Проведение Международного педагогического форума, посвященного 90-летию УрГПУ, в котором представляют результаты своей деятельности ведущие научные школы и научные направления университета, безусловно, будет способствовать дальнейшему развитию как педагогической науки, так и инновационной деятельности в образовании.

Среди обсуждаемых на Международном педагогическом форуме вопросов и проблем особую актуальность занимает проблема воспитательной работы с подрастающим поколением.

С 1 сентября 2020 года в Российской Федерации вступил в силу Федеральный закон № 304-ФЗ «О внесении изменений в федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ по вопросам воспитания обучающихся». Воспитание становится обязательной частью образовательного процесса.

Теперь на законодательном уровне определено понятие «воспитание». Очень важно, что оно включает в себя также формирование чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации.

Необходимо, чтобы в свете происходящих изменений не только организации и учреждения сферы образования проводили работу по воспитанию подрастающего поколения, но и другие государственные и муниципальные органы власти, в том числе правоохранительные органы, могли реализовать свой воспитательный потенциал.

Это становится крайне необходимо именно сейчас, когда активизируются попытки переписать историю нашего Отечества, умалить заслуги героического народа и подменить ценности.

Следственным комитетом Российской Федерации на системной основе проводится работа по поддержке ветеранов войны и труда, преемственности лучших традиций офицерства и патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Активно возрождается кадетское движение, ждем соглашения о взаимодействии в указанных сферах с учреждениями образования, науки, культуры, ветеранскими, волонтерскими, поисковыми, военно-патриотическими и другими общественными организациями.

Уверен, что эффективное взаимодействие всех, кому не безразличны судьба нашего подрастающего поколения и будущее страны, станет крепкой основой для реализации системы воспитания в России.

Желаю всем работникам и выпускникам Уральского государственного педагогического университета, всем участникам Международного педагогического форума дальнейших успехов в работе, счастья, здоровья, благополучия и процветания!

Руководитель следственного управления
Следственного комитета Российской Федерации
по Свердловской области
генерал-лейтенант юстиции

М.В. Богинский

Доклад
Министра образования и молодежной политики
Свердловской области
Ю.И. Биктуганова
на пленарном заседании Международного педагогического форума
«Стратегические ориентиры современного образования»
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Функционирование и развитие системы образования Свердловской области осуществляется в соответствии с приоритетами государственной политики, обозначенными в указах Президента Российской Федерации, в национальном проекте «Образование», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», в Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на 2016–2030 годы, Стратегии развития образования на территории Свердловской области на период до 2035 года, в программе «Пятилетка развития Свердловской области» на 2017–2021 годы, в государственной программе Свердловской области «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года».

Развитие системы образования Свердловской области осуществляется в соответствии со стратегическими целями национального проекта «Образование» – вхождение в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности. В рамках этого проекта приоритетными направлениями становятся обновление содержания образования, использование в образовательном процессе современных образовательных технологий, с учетом которых осуществляется развитие кадрового потенциала и модернизируется инфраструктура.

Инновационные процессы, происходящие в образовательных организациях Свердловской области, ориентированы на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования в целом и образовательных организаций в частности.

Деятельность региональных инновационных площадок

В соответствии с постановлением Правительства Свердловской области от 20.12.2018 № 886-ПП «О внесении изменений в перечень региональных инновационных площадок в Свердловской области, утвержденный постановлением Правительства Свердловской области от 17.12.2015 № 1115-ПП» в Свердловской области статус региональных инновационных площадок имеют 43 образовательные организации.

Региональными инновационными площадками осуществляется реализация проектов по следующим направлениям:

- организация профориентационной работы, предпрофильной и профильной подготовки обучающихся;
- развитие технического творчества, формирование инженерного мышления;
- оценка и управление качеством образования;
- воспитание и социализация обучающихся;
- развитие кадрового потенциала;
- инклюзивное образование;
- инновационная среда для развития детей дошкольного возраста.

Опыт работы региональных инновационных площадок представлен на сайтах образовательных организаций, портале «Навигатор инновационных практик в системе образования Свердловской области», разработанном государственным автономным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования» (далее – ГАОУ ДПО СО «ИРО»).

В образовательных организациях, реализующих инновационные проекты по направлению «Развитие технического творчества, формирование инженерного мышления», обеспечено научно-методическое сопровождение реализации образовательных программ инженерного образования, создавались условия для формирования высокотехнологичной среды для ре-

ализации программ на основе преемственности и сетевого взаимодействия всех субъектов образовательных отношений – образовательных организаций разных уровней и промышленных предприятий.

В образовательных организациях, реализующих инновационные проекты по направлению «Развитие кадрового потенциала», определены механизмы развития кадрового потенциала, создана система корпоративного взаимодействия в системе образования.

Работа по качественному обновлению содержания образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а также по обновлению подходов к оценке качества образования, программно-методическому обеспечению образования и социализации обучающихся с ОВЗ проводится в образовательных организациях, реализующих инновационные проекты по направлению «Инклюзивное образование».

В образовательных организациях, реализующих инновационные проекты по направлению «Оценка и управление качеством образования», решаются вопросы, связанные с использованием результатов оценки качества образования на всех уровнях управления качеством образования. Деятельность по оценке качества образования отрабатывается по различным направлениям:

- независимая оценка качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- независимая оценка квалификаций;
- разработка и внедрение регионального стандарта качества предоставления услуги дополнительного образования детей;
- педагогический мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий как составляющая образовательной программы.

В рамках направления «Организация профориентационной работы, предпрофильной и профильной подготовки обучающихся» в процессе реализации инновационных проектов выстроена система взаимодействия образовательных организаций с организациями дополнительного образования; созданы модели работы на основе интеграции урочной и внеурочной, учебной и внеучебной деятельности, включающие технологии событийного образования, развитие информационной среды организации. В частности, посредством интеграции системы урочной и внеурочной деятельности разработана модель единого образовательного пространства, способствующая реализации системно-деятельностного подхода для успешного воспитания и социализации обучающихся, сформирована модель поликультурной среды в образовательных организациях по направлению «Воспитание и социализация обучающихся».

В образовательных организациях, реализующих инновационные проекты по направлению «Инновационная среда развития детей дошкольного возраста», решаются следующие задачи:

- стимулирование педагогических работников на создание и внедрение инновационных продуктов, обеспечивающих современное качество образовательных результатов;
- обеспечение открытости и выстраивание единой региональной инновационной сети, масштабирование и тиражирование инновационных практик по проблематике проектов, проведение вебинаров, конференций.

16 мая 2019 года в Екатеринбурге прошла конференция с участием региональных инновационных площадок в Свердловской области. В работе конференции приняли участие 258 педагогических и руководящих работников Свердловской области. На конференции были представлены результаты реализации инновационных проектов и программ в сфере образования и обсуждены основные организационные и методические вопросы деятельности региональных инновационных площадок в Свердловской области.

Участники конференции отметили, что инновационные процессы в системе образования Свердловской области охватывают практически все компоненты образовательного комплекса и нацелены на системный эффект качественных преобразований. Главная задача созданной инновационной инфраструктуры в сфере образования области, состоящей из сети инновационных площадок, заключается в обеспечении модернизации и развития сферы образования с учетом перспектив и основных направлений социально-экономического разви-

тия области на долгосрочный период, реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования, стратегических ориентиров Свердловской области.

Инновационные процессы в сфере воспитания

Одним из приоритетных направлений в системе образования является развитие инновационных процессов в сфере воспитания. До 1 сентября 2021 года все образовательные программы подлежат приведению в соответствие с положениями Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Федерального закона от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ по вопросам воспитания обучающихся»).

Общеобразовательным организациям Свердловской области поставлена задача по разработке рабочих программ воспитания в соответствии с Примерной программой воспитания (далее – примерная программа), разработанной Министерством просвещения Российской Федерации совместно с ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», одобренной на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию и внесенной в Реестр примерных основных общеобразовательных программ (<http://www.fgosreestr.ru>).

В апробации примерной программы, которая прошла в 2019/2020 учебном году, приняли участие 18 общеобразовательных организаций Свердловской области. Общеобразовательными организациями-участниками апробации в ноябре 2019 года разработаны и представлены к экспертной оценке рабочие программы воспитания. По итогам федеральной экспертизы рабочих программ воспитания в Свердловской области в качестве опорных площадок по внедрению примерной программы воспитания определены две общеобразовательные организации города Екатеринбурга – МАОУ СОШ № 148 и МАОУ СОШ № 137 (городская и сельская школы соответственно). Эти площадки могут привлекаться в качестве экспертов при разработке общеобразовательными организациями собственных рабочих программ воспитания.

Опыт разработки программ воспитания был представлен общеобразовательными организациями, принявшими участие в апробации на фестивале «Инновационные воспитательные практики», прошедшем с 13 по 21 апреля 2020 года на базе ГАОУ ДПО СО «ИРО»; на рабочей секции «Воспитательная работа в образовательной организации: вызовы времени и решения» в рамках Областного августовского педагогического совещания.

В качестве инноваций в организации воспитательного процесса в образовательных организациях можно рассматривать внедрение в них целевой модели наставничества, утвержденной Министерством просвещения Российской Федерации в декабре 2019 года (распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2020 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»).

Целевая модель наставничества предполагает две основные роли – наставник и наставляемый. Запланированным показателем является вовлечение обучающихся в различные формы сопровождения и наставничества – один из сквозных показателей региональных проектов «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Молодые профессионалы». Уже к декабрю 2020 года этот показатель должен составлять 10% (доля детей в возрасте от 10 до 19 лет от общего количества детей этого возраста, вошедших в программы наставничества в качестве наставляемых).

Для государственных и муниципальных образовательных организаций определены сроки по внедрению целевой модели наставничества. К декабрю 2020 года должны быть разработаны «дорожные карты» по внедрению модели наставничества в образовательных организациях, проведено обучение наставников, сформированы пары «наставник – наставляемый», проведено обучение наставников.

Для организации методической, организационной помощи образовательным организациям, а также проведения мониторинга эффективности внедрения целевой модели наставничества запланировано открытие Регионального наставнического центра на базе ГАОУ ДПО СО «ИРО». Региональный наставнический центр должен стать информационной площадкой

по обмену опытом по внедрению целевой модели наставничества и популяризации практик в этой области.

Как результат внедрения целевой модели наставничества образовательные организации должны получить:

- улучшение показателей обучающихся в образовательной, культурной других сферах;
- рост числа обучающихся, прошедших профориентационные мероприятия;
- улучшение психологического климата в образовательной организации (среди обучающихся и внутри педагогического коллектива);
- построение индивидуальных образовательных траекторий;
- улучшение личных показателей эффективности педагогов.

В Свердловской области в рамках стратегии социально-экономического развития на 2016–2030 годы реализуется проект «Педагогические кадры XXI века», целями которого являются формирование системы подготовки педагогических кадров, соответствующей лучшим мировым стандартам, повышение качества подготовки педагогических кадров для образовательных организаций дошкольного, общего и среднего профессионального образования.

В рамках федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» в Свердловской области в 2020 году состоялось открытие Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов, созданного как структурное подразделение федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (далее – УрГПУ), и Центра оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов как государственного автономного учреждения Свердловской области. В центрах планируется реализация инновационных программ дополнительного профессионального образования, активное внедрение такой формы обучения, как стажировки, модели «горизонтального обучения», проведение независимой оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов.

Педагогический кластер

В настоящее время актуальным трендом является развитие инноваций в деятельности педагогического кластера, соглашение о создании которого подписано 28 августа 2018 года. Активными участниками данного педагогического кластера являются следующие организации, имеющие лицензию на повышение квалификации, подготовку и переподготовку педагогических кадров, – УрГПУ, ГАОУ ДПО СО «ИРО», государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Свердловский областной педагогический колледж» (далее – ГАПОУ СО «СОПК»). У каждой образовательной организации, вошедшей в кластер, своя миссия с учетом имеющейся специфики. Задачей регионального Министерства образования является объединение всего имеющегося потенциала в одну систему, построение генеральной линии, которая обеспечит высококачественную подготовку и переподготовку педагогов. Необходимо отметить, что в рамках кластера проводится работа не только с педагогами. В числе задач – профориентация школьников, которые могут в будущем прийти в профессию.

По инициативе Министерства общего и профессионального образования Свердловской области в 2016 году профессорско-преподавательским составом УрГПУ разработан проект «Педагогические классы».

В период с начала 2016/2017 учебного года по начало 2019/2020 учебного года в 15 муниципальных образованиях создано 22 педагогических класса (Асбестовский, Артинский, Ивдельский, Полевской, Камышловский, Североуральский, Талицкий городские округа, городской округ Богданович, Красноуральск, Верхняя Пышма, Первоуральск, Сухой Лог, Муниципальное образование город Ирбит, город Каменск-Уральский, муниципальное образование «город Екатеринбург»).

В рамках деятельности педагогических классов преподаются учебные предметы, модули и дисциплины педагогической и психологической направленности, проводятся мастер-классы, специализированные конкурсы и олимпиады, мероприятия профориентационного характера.

Методическое сопровождение деятельности педагогических классов осуществляется специалистами УрГПУ.

Из 121 выпускника школ, участвующих в реализации проекта «Педагогические классы», по итогам 2018/2019 учебного года 29 человек (24%) продолжили обучение в УрГПУ, часть обучающихся педагогических классов продолжила обучение в педагогических колледжах Свердловской области, часть – по педагогическому направлению в организациях высшего образования, расположенных на территории иных субъектов Российской Федерации.

К перспективам развития проекта «Педагогические классы» можно отнести: увеличение числа студентов УрГПУ, участвующих в реализации проекта с целью мотивации учеников школ для поступления в педагогические вузы; продолжение практики проведения совместных лекций, практических занятий для обучающихся педагогических классов и студентов 1-го курса УрГПУ; проведение вебинаров, консультаций (в режиме онлайн) для родителей тех школьников, которые планируют обучаться в педагогических классах; распространение опыта функционирования педагогических классов (увеличение числа школ, участвующих в проекте).

Реализация проекта «Педагогические классы» осуществляется и на базе профессиональных образовательных организаций. В частности, в 2019 году на базе ГАПОУ СО «СОПК» реализовывался профориентационный образовательный проект «Педагогический класс», ориентированный на школьников 8–9-х и 10–11-х классов, желающих получить педагогическую профессию. В 2019/2020 учебном году в проекте приняли участие 35 школьников из 22 организаций города Екатеринбурга. В качестве перспектив данного проекта можно обозначить следующее: расширение практики создания «Педагогических классов» и проведение выездных профессиональных проб в школах Свердловской области, разработка профориентационных веб-квестов, сетевые мероприятия с образовательными организациями, создание Совета работодателей педагогического профиля.

В настоящее время поставлена задача апробации инновационных идей, представленных в проекте УрГПУ «Модель школьно-университетского партнерства в контексте непрерывного педагогического образования». Вышеуказанная модель направлена на формирование педагога-исследователя за счет реализации непрерывной педагогической практики и междисциплинарной исследовательской деятельности, способствующей формированию метапредметных компетенций, гибкого мышления современного педагога.

Педагогическое образование в регионах: история и перспективы развития

УДК 81'246.2(470.41)

DOI: 10.26170/Kso-2020-201

Ашрапова Алсу Халиловна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой, Казанский федеральный университет; 420021, Россия, г. Казань, ул. Татарстан, 2; e-mail: tatarandlanguages@gmail.com

Ибрагимов Мансур Динарович,

студент, Казанский федеральный университет; 420021, Россия, г. Казань, ул. Татарстан, 2; e-mail: mansuribrahim@mail.ru

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТАТАРСТАНЕ: ИСТОКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: билингвизм в Татарстане; билингвальное образование; язык меньшинства; современные подходы; сохранение языка.

АННОТАЦИЯ. В данных тезисах авторы поднимают тему истории и роли билингвального образования в республике Татарстан. Также затрагиваются культурные и образовательные преимущества билингвизма, проблемы сохранения татарского языка как языка меньшинства и современные подходы для поддержания билингвизма в школах Татарстана. Научные исследования, приведенные в качестве аргументов, также помогут показать более четкую картину ситуации и статистику. Авторы поднимают очень важную и актуальную на сегодняшний день проблему.

Ashrapova Alsu Khalilovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Ibragimov Mansur Dinarovich,

Student, Kazan Federal University, Kazan, Russia

BILINGUAL EDUCATION IN TATARSTAN: ORIGINS AND PERSPECTIVES

KEYWORDS: bilingualism in Tatarstan; bilingual education; minority language; modern approaches; preserving a language.

ABSTRACT. In this article the authors will cover a topic about history and significance of bilingual education in Tatarstan region of Russia. This will include cultural and educational advantages of bilingualism, issues on preserving Tatar as the minority language and modern approaches to maintain bilingualism in Tatarstan schools. Scientific researches and reports will be included as to show the picture and statistics of the issues. The problems stated in the article are of high importance and highly relevant.

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 19-011-00870 А

Республика Татарстан – федеральный регион России, где граждане участвуют в культурном обмене между русскими, татарами, чувашами, удмуртами и т. д. Но правительственная централизация не позволяет культурно-языковому разнообразию способствовать росту местных культур и поддерживать использование языка. Например, государство не поддерживает некоторые татарские культурные мероприятия и те, которые направлены на просвещение местных жителей в области татарского языка. Более того, в 2017 году правительство решило сократить количество уроков татарского языка до 1-2 часов в неделю. Здесь мы можем выделить проблему сохранения языка, которую можно решить только путем сохранения билингвального образования в школах.

Двуязычное образование в Татарстане берет свое начало в 1990 году, когда распался СССР и Татарстан получил суверенитет. В 90-е годы Татарстан получил много возможностей перевести российское образование на татарский: как можно больше учебников и учебных материалов было переведено на русский язык, школы и некоторые университеты также включили татарский язык в каждый предмет учебной программы.

Результаты работы такой образовательной системы были оценены позитивно. После кардинальных изменений в системе образования учащиеся татарстанских школ, уступая Москве, показывают самые высокие результаты по общей успеваемости и результатам экзаменов среди всех других республик и регионов.

Говоря о двуязычии, нельзя не упомянуть о его преимуществах. Как нам известно, речь связана с когнитивными навыками и мозговой деятельностью. Двуязычие дает несколько когнитивных преимуществ:

– лучше справляться с многозадачностью: дети-билингвы могут быстрее переключаться с одной задачи на другую и одновременно справляются с несколькими задачами лучше, чем монолингвы, благодаря управляющей функции мозга, которая дает двуязычным людям лучший когнитивный контроль над информацией, что позволяет им переключаться между задачами;

– повышенная концентрация внимания: двуязычным людям легче сосредоточиться, и они могут избегать отвлекающих факторов. Действительно, часть мозга, называемая исполнительской зоной коры головного мозга, которая используется для сохранения сосредоточенности, оказалась сильнее у двуязычных. Каждый раз, когда двуязычный говорит, оба языка на самом деле активны, и мозг должен работать, чтобы подавить один язык, пока другой используется. Этот механизм задействует исполнительную функцию мозга у билингвов регулярно, что делает его более эффективным;

– двуязычие может отсрочить начало нейродегенеративного заболевания, такого как деменция (когда определенные структуры или связи между областями мозга повреждены и нарушены, двуязычный мозг способен компенсировать это, используя альтернативные неповрежденные пути);

– повышенная самооценка: способность естественным образом переключаться между языками и способность разговаривать с разными людьми на этих языках позволяет детям чувствовать себя хорошо. Чувство подлинной привязанности как к татарскому, так и к русскому языку может творить чудеса, помогая повысить самооценку ребенка.

Поскольку в разговорной речи большинства говорящих в республике преобладает русский язык, в татарской лингвистике не производятся новые слова, в то время как русский язык заимствует английские неологизмы и сленговые слова. Это очень важно с позиции речи и использования языка – основных активных языковых навыков. Вот почему мы заявляем о высоком значении сохранения билингвистической среды: от раннего детского воспитания до университетов и социальных институтов.

Как способ решения проблемы в образовании, Татарстан делает большие шаги к широко известному двуязычному подходу в обучении. В Казани строятся школы, специализирующиеся на билингвальном, а в некоторых случаях и полилингвальном, обучении. К примеру, недавно на базе 165-й школы был построен полилингвальный комплекс. Организация разделена на две школы: билингвальную и полилингвальную. Вскоре комплекс будет включен в систему полилингвальных школ с будущей интеграцией в сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО. Такое движение не только улучшит систему образования в Татарстане, но и изменит подход к изучению и сохранению языка меньшинства в этих напряженных обстоятельствах и в обстановке сложных культурных проблем.

Литература

1. Bialystok, E. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia / E. Bialystok, F. I. Craik, M. Freedman. – Текст : непосредственный // *Neuropsychologia*. – 2007. – № 45 (2). – P. 459-464.
2. Baker, C. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education / C. Baker, S. P. Jones. – Текст : непосредственный // *Multilingual Matters*. – 1998. – Текст : непосредственный.
3. Bilingual Brains – Faster & Smarter: Psychology Today. – URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/radical-teaching/201211/bilingual-brains-smarter-faster> (дата обращения: 22.08.2020). – Текст : электронный.

Байбекова Мадина Махмудхановна

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой, Международный университет Silkway; Казахстан, г. Шымкент, ул. Токаева, 27А

Чистов Владимир Владимирович,

кандидат психологических наук, доцент, Международный университет Silkway; Казахстан, г. Шымкент, ул. Токаева, 27А

Хамракулов Тохтамыш Хамракулович

кандидат психологических наук, доцент, Международный университет Silkway; Казахстан, г. Шымкент, ул. Токаева, 27А; e-mail: kabdan94@mail.ru

ВОЗРОЖДЕНИЕ ДУХОВНОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурное наследие; духовная культура; народный фольклор; традиции; самоактуализация; этническая идентификация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены актуальные аспекты перестройки современного образования, обогащения его национальным колоритом и мудростью, завещанной предками. Авторы отмечают значимость возрождения духовной культуры всех этнических групп, проживающих в Республике. С этой целью информация о великих национальных мыслителях прошлого включена в учебные программы, имеются национальные школы, ведущие обучение на 14 языках, соблюдаются национальные праздники и традиции. Это способствует этнической идентификации и самоактуализации в полиэтническом социуме.

Baibekova Madina Mahmudkhanovna

Candidate of Psychology, Head of Department, Silkway International University, Shymkent, Kazakhstan

Chistov Vladimir Vladimirovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Silkway International University, Shymkent, Kazakhstan

Khamrakulov Tokhtamysh Khamrakulovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Silkway International University, Shymkent, Kazakhstan

REVIVAL OF SPIRITUAL ETHNIC CULTURE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF MODERN KAZAKHSTAN

KEYWORDS: cultural heritage; spiritual culture; folklore; traditions; self-actualisation; ethnic identity.

ABSTRACT. The article considers actual aspects of the restructuring of modern education, enriching it with national colour and wisdom bequeathed by ancestors. The authors note the importance of reviving the spiritual culture of all ethnic groups living in the Republic. The information of the great national thinkers of the past is included in the curricula, there are national schools teaching in 14 languages, national holidays and traditions are observed. This contributes to ethnic identification and self-actualization in multi-ethnic society.

За время демократизации и развития Казахстана как независимого государства произошла существенная перестройка системы образования в направлении возрождения этнических традиций народов, проживающих в многонациональной стране.

В период советской власти доминировала русская культура, объединившая многочисленные этносы в одно целое на основе принципа универсализма, что предполагало формирование монокультурной общности вместо поликультурной. Как отмечают профессора К. Б. Жарикбаев и М. К. Ахметова, «национальное рассматривалось как националистическое, а идеалом считалась личность, нейтральная ко всему национальному. Из учебников изымалось все, что напоминало о национальной принадлежности, а моделью ученика был школьник, не имевший национальных черт. В связи с этим образование строилось лишь на основании всеобщих закономерностей, без учета того факта, что во всеобщее пространство всеобщей культуры есть только один путь – через культуру национальную». Дети Казахстана, как и других республик, учились по единым для Союза учебникам, в которых не отражался национальный колорит богатой древней культуры.

Сегодня кардинально изменился подход к образованию. Духовное наследие мыслителей прошлого включено в учебные образовательные программы как в школах, так и в университетах, и доступно всем. Постигая мудрые наставления и заветы мыслителей, молодежь обогащается знанием национальной культуры.

Важнейшей чертой современного общества является также усиление взаимодействия этнических культур, что способствует обогащению личности за счет расширения социокультурного пространства. С уверенностью можно сказать, что каждый из народов Казахстана теперь знает свою этническую культуру, фольклор: пословицы, сказания, легенды, традиции, которые на протяжении многих веков передавались от поколения к поколению.

Построение толерантных отношений между носителями разных этнокультурных традиций, уважение к культуре каждого народа гарантирует сохранение национальной и гражданской идентичности, самореализации личности в полиэтническом социуме, что подтверждает актуальность и дальновидность культурно-исторической концепции Л. С. Выготского.

Духовный облик современной молодежи формируется на основе осмысления опыта предшествующих поколений и культур этносов, проживающих на территории страны. Доктрина национального единства становится ведущей, выполняя объединяющую роль, способствуя консолидации казахстанского общества. Уважительное отношение и интерес к самобытным и многовековым традициям отдельных народов и пропаганда этого являются эталоном духовной независимости, которая становится формой самосознания. Как справедливо отмечал А. А. Бодалев, «поведение, деятельность и отношение ребенка к миру и самому себе в значительной степени определяется культурой общения, которая прививается взрослыми». Поэтому в этнических общинах ведется работа с детьми по изучению богатств национальной культуры и родного языка. Представители всех этносов в Казахстане имеют возможность отмечать национальные праздники, соблюдать многовековые традиции, печатать литературу на родном языке и обучаться на нем. В Казахстане, на территории которого мирно живут более 130 этносов, никто не находится в состоянии изгоев.

Сегодня в Республике почти 3,5 тысячи школ, где дети обучаются на казахском языке; 2,5 тысячи школ обучают на русском языке; 78 – на узбекском, 13 – на уйгурском, 3 – на таджикском и одна – на украинском. В 2017 школах предметы преподаются на нескольких языках. В 143 школах дети изучают 14 языков в качестве родных.

Для сплочения народов в стране проводится празднование Дня Единства народа Казахстана – 1 мая. Подлинно всенародным стал один из наиболее значимых древних праздников восточных народов Наурыз (Новруз), означающий «новый день», «приход Весны», что связано с обновлением природы и праздником примирения и нравственного очищения. Государственным праздником стало традиционное Рождество. Не менее значимы Масленица, Пасха и др. Народные традиционные праздники достаточно широко и свободно отмечаются не только в этнических общинах, но и в городском масштабе. Так, например, еврейская община получила возможность праздновать свой национальный праздник независимости «Ханука» на площадях городов Казахстана, а татарская община регулярно празднует праздник «Сабантуй».

Так, во взаимосвязи этнических культур и традиций проявляется объективная тенденция современного образования, нацеленная на формирование этнической идентификации и самоактуализации, укрепление духовных связей всех народов Казахстана, которые тесным образом переплетены и интегрированы в общей исторической судьбе полиэтнического социума.

Литература

1. Аралбаева, Р. К. Проблемы социализации личности подростка в современном обществе / Р. К. Аралбаева, Л. Мырзахмет. – Текст : непосредственный // Вестник Казахского государственного женского педагогического университета. – Хабарши, 2017. – С. 44-49.
2. Бодалев, А. А. Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1992. – № 5. – С. 65-70.
3. Идилева, С. В. Характеристика самоактуализации личности как компонента самосознания / С. В. Идилева. – Текст : непосредственный // Материалы междунар. науч.-прак. конф. «Актуальные проблемы теоретической и практической психологии». – Алматы : КазНацЖенПУ, 2020. – С. 314-316.
4. Белинская, Е. П. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – Москва, 2000. – Текст : непосредственный.

5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – Текст : непосредственный.
6. Жарикбаев, К. Б. Развитие казахской национальной психологии в историко-теоретическом аспекте : учеб. пособие / К. Б. Жарикбаев. – Алматы : DK Print, 2014. – 496 с. – Текст : непосредственный.
7. Измайлов, А. Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана / А. Э. Измайлов. – Москва : Педагогика, 1991. – 256 с. – Текст : непосредственный.
8. Науменко, Л. И. Этническая идентичность. Проблемы трансформации в постсоветский период / Л. И. Науменко. – Текст : непосредственный // Этнопсихология и общество / под ред. Н. М. Лебедевой. – Москва : Старый сад, 1997. – Текст : непосредственный.
9. Соловцова, И. А. Духовность и нравственность как основополагающие категории духовного воспитания / И. А. Соловцова. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2017. – № 9. – С. 113.
10. Стефаненко, Т. Г. Методы подготовки к этнокультурному взаимодействию / Т. Г. Стефаненко. – Текст : непосредственный // Методы этнопсихологических исследований. – Москва : МГУ, 1993.
11. Суханов, И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений / И. В. Суханов. – Москва : Полит. лит, 1976. – Текст : непосредственный; Хотинец, В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека : учеб. пособие / В. Ю. Хотинец. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 1996. – Текст : непосредственный.
12. Хотинец, В. Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности / В. Ю. Хотинец. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 69-75.
13. Чистов, В. В. Психолого-педагогическое наследие народов Средней Азии и Казахстана : учеб. пособие / В. В. Чистов. – Алматы : Лантар Трейд, 2020. – 195 с. – Текст : непосредственный.
14. Бучек, А. А. Социально-психологические особенности формирования этнической идентичности коренных народов Камчатки : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Бучек А. А. – Санкт-Петербург, 2003. – 36 с. – Текст : непосредственный.
15. Мулдашева, А. Б. Роль этнической двойственности в межнациональных отношениях : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Мулдашева А. Б. – Москва, 1991. – 25 с. – Текст : непосредственный.
16. Романова, О. Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Романова О. Л. – Москва, 1994. – 28 с. – Текст : непосредственный.
17. Рудь, Ю. А. Методологические и теоретические проблемы изучения народной педагогики : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рудь Ю. А. – Москва, 1980. – 24 с. – Текст : непосредственный.
18. Драгунский, Д. Навязанная этничность / Д. Драгунский. – Текст : непосредственный // Полис. – 1993. – № 5.
19. Зарин, В. Мудрость – любовь моя / В. Зарин, И. Зарипова. – Акмола, 1996. – Текст : непосредственный.
20. Зунун, А. Мудрецы о воспитании / А. Зунун. – Ташкент, 1982. – Текст : непосредственный.

УДК 316.723

DOI: 10.26170/Kso-2020-203

Бахтина Ирина Леонидовна,

кандидат исторических наук, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: bahtina@uspu.me

Кобыльсков Никита Алексеевич,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

АУЕ – КРИМИНАЛЬНАЯ МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА: СУЩНОСТЬ И ФАКТОРЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодежная субкультура; криминальное молодежное движение; воровская идеология; криминальная субкультура; АУЕ; государственная политика в сфере воспитания.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается криминальное молодежное движение АУЕ, действующее в ряде субъектов Российской Федерации, распространение которого стало серьезной проблемой не только среди подростков, но и в обществе в целом. Зафиксирована опасность образования некоей ценностно-нормативной ниши, поскольку родители этих подростков воспитывались в советском обществе, их ценности и нормы с еще большим трудом, чем обычно в условиях конфликта поколений, передаются в условиях семейной социализации. Исследуются вопросы распространения противоправного образа жизни, стиля мышления в молодежной среде посредством сети Интернет, что требует особого отношения к подобному рода информации со стороны пользователей сети и субъектов,

контролирующих информационных потоки. Рассматриваются методы распространения элементов субкультуры, которые предполагают использование современных информационных технологий.

Bakhtina Irina Leonidovna,

Candidate of History, Head of Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kobylovskov Nikita Alekseevich,

Assistant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

AUE – CRIMINAL YOUTH SUBCULTURE: ESSENCE AND DISTRIBUTION FACTORS

KEYWORDS: youth subculture; criminal youth movement; thieves' ideology; criminal subculture; AUE; state education policy.

ABSTRACT. The article discusses the criminal youth movement AUE, operating in a number of constituent entities of the Russian Federation, the spread of which has become a serious problem not only among adolescents, but also in society as a whole. The danger of the formation of a certain value-normative niche has been fixed, since the parents of these adolescents were brought up in Soviet society, their values and norms are transferred with even greater difficulty than usual in the context of a generational conflict under conditions of family socialization. The issues of the spread of an illegal lifestyle, style of thinking in a youth environment through the Internet are investigated, which requires a special attitude to this kind of information from network users and entities that control information flows. Methods of disseminating subculture elements that involve the use of modern information technologies are considered.

Будущее любой страны определяет молодежь – социально-активная часть населения, наиболее перспективные члены общества, основной стратегический и кадровый ресурс страны. На одной из своих ежегодных пресс-конференций президент Российской Федерации Владимир Путин заявил, что «молодежь – это опора сегодняшнего дня и будущее России» [6]. Поэтому одной из главных задач государства во многих развитых странах мира является молодежная политика, которой уделяется особое внимание со стороны как правительства, так и общества.

После распада СССР интерес к молодежной политике в нашей стране существенно снизился, а существовавшие в то время ее атрибуты остались в прошлом. В современном мире массовое распространение в обществе идей либерализма, демократии и вседозволенности привело к негативным последствиям: к разрушению общенациональной культуры и появлению на ее месте множества субкультур (в том числе маргинальных и криминальных), распаду социальной структуры общества и росту протестных настроений, вызванных хаосом.

В сложившихся социальных условиях молодое поколение, брошенное на произвол судьбы, оказалось в группе риска. Все эти факторы привели к распространению среди молодежи различных вредных зависимостей, развитию «культы денег» и стремлению заработать всевозможными способами. В сложный период развития и социализации подростки могут становиться участниками различных субкультур.

Одной из таких субкультур нашей современности является криминальное молодежное движение – АУЕ, участники которого придерживаются уголовных понятий, не только поддерживают, но и признают авторитетов преступного мира, насильственно навязывают свое мнение сверстникам, проецируя на взаимоотношения с окружающими тюремные поведенческие схемы.

Ни одна субкультура не возникает на пустом месте. Всегда можно найти соответствующие экономические, социальные, политические и духовные основания. АУЕ не исключение. В качестве основных причин возникновения АУЕ мы можем назвать: экономические причины – низкий уровень жизни, люмпенизация населения; социальные и духовные – необходимость дополнительных финансовых вливаний со стороны родителей в организации досуга подрастающего поколения, т. е. коммерциализация общественных отношений в сфере воспитания и обучения несовершеннолетних, отсутствие государственного контроля над молодежными сообществами в социальных сетях. Правовой нигилизм подростков также имеет под собой достаточно серьезное основание.

Молодежь видит поведение коррумпированных полицейских, видит условия жизни чиновников-взяточников – это одна из причин популярности уголовного уклада жизни и нигилистических взглядов. К сожалению, подобного рода взгляды обывателей переросли в стереотипы, укоренились исторически и стали характерными для правового менталитета россиян.

Вероятнее всего отсюда берут начало и основные признаки АУЕ:

- отрицание ответственности за преступления;
- привлекательность быстрого обогащения за счет других;
- потребительское отношение к старшим;
- излишнее расточительство с целью «произвести впечатление»;
- эпатажное потребление спиртных напитков, наркотических средств и т. д.;
- пренебрежительное отношение к трудовой деятельности;
- агрессия в отношении представителей власти, культ насилия.

Аномия в российском обществе – одна из наиболее активно обсуждаемых тем в общественных науках, особенно в 90-е: подростки в данном случае рассматриваются как наиболее «страдающий» возраст. Тревожность и неуверенность в будущем, низкий уровень ответственности за свои действия, немотивированная жестокость, социальный инфантилизм, потребительские настроения как характеристики современных подростков отмечаются в самых разных публикациях. В 90-е годы была зафиксирована опасность образования некоей ценностно-нормативной ниши, поскольку родители этих подростков воспитывались в советском обществе, их ценности и нормы с еще большим трудом, чем обычно в условиях конфликта поколений, передаются в условиях семейной социализации. Но даже в случае успешности этой «передачи» непонятно, поможет ли такая ценностно-нормативная система реализовать себя в современном обществе? Несмотря на то, что родители современных подростков выросли уже в постсоветском обществе, ситуация мало изменилась к лучшему.

В силу целого ряда причин современные родители пытаются переложить ответственность за своих детей и всю тяжесть воспитания детей и подростков на образовательные организации, не обращая внимания на изменения в поведении своего ребенка, его лексиконе, не объясняя ему основных критериев и правил «цивилизованного» поведения и основных социальных и духовных ценностей. Можно сказать, что современная школа практически «один в поле воин» в борьбе за подрастающее поколение. Ни для кого не секрет, что подобный груз ответственности не по силам многим образовательным организациям.

Дети в возрасте от 10 до 17 лет – это самая беззащитная часть населения, и главное – та ее часть, которой в скором времени предстоит строить будущее. Именно они – основной контингент АУЕ, так как школьники не несут уголовной ответственности и этим пользуются «руководители» организованных преступных групп.

Проблема еще и в том, что многие подростки вынужденно причисляют себя к АУЕ, только лишь для того, чтобы чувствовать себя «своим» среди сверстников, а в иных случаях просто ради безопасности. Тем, кто примкнул к такой субкультуре, покинуть движение уже не получится.

В. В. Тулегенов высказывает мнение, что в настоящее время «молодежная субкультура достаточно диверсифицирована: кроме АУЕ можно быть и футбольным фанатом, и анархистом», а «дети из неблагополучных семей, родители которых злоупотребляют спиртными напитками, так называемые аутсайдеры – плодотворная почва для распространения идей АУЕ» [12].

Данная криминальная субкультура распространилась по территории большей части России в считанные годы. Проблема признана на федеральном уровне, и степень угрозы уже оценивается как общенациональная [2].

Все чаще в российских СМИ и научных статьях начали освещать движение АУЕ [10; 11; 8; 4]. Все исследователи вопроса криминального молодежного движения АУЕ сходятся в одном: АУЕ – это современная беда и большая проблема российской молодежи, которая распространяется особенно быстро благодаря сети Интернет.

Если проанализировать сеть Интернет, то можно заметить, что большое количество групп в социальных сетях содержат, распространяют и пропагандируют криминальную романтику. Причем это группы с подписчиками от 80 тысяч до 800 тысяч человек [5, с. 152].

Представитель молодого поколения, противопоставляющего себя обществу, оправдываясь сложными жизненными условиями, начинает себя убеждать, что преступление не есть преступление, это такой порядок вещей.

Какими, на наш взгляд, должны быть превентивные меры, предпринимаемые государством и обществом по отношению к распространению «уголовной романтики», имеющей тенденцию к перерастанию в уголовный менталитет?

Во-первых. Чтобы подросток не попал в криминальную субкультуру, нужно воспитывать в нем правосознание с раннего детства [9]. Только воспитав в нем уважение к требованиям и нормам права общества, в котором он живет, можно избежать проявления антиобщественного, асоциального поведения.

Во-вторых. Государство и общество должно противопоставить «вредным» субкультурам достойные альтернативы. Ребенок, подросток должен чувствовать себя социально защищенным, имеющим все возможности для самореализации и саморазвития. Следовательно, государство должно вернуть себе обязанность максимально полного финансирования сферы дополнительного образования и досуга молодежи.

Литература

1. АУЕ. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%A3%D0%95#/media/File:8-point-star.jpg> (дата обращения: 23.12.2018). – Текст : электронный.
2. А У Е Звёзды воровские. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=m6uQ_BhUVIQ (дата обращения: 23.12.2019). – Текст : электронный.
3. АУЕ – Недетские игры сибирских детей. – URL: <http://bazaistoria.ru/blog/43646682480/AUYE-%E2%80%93-nedetskie-igryi-sibirskih-detey/> (дата обращения: 19.12.2019). – Текст : электронный.
4. Десюн, А. С. АУЕ как экстремистское движение / А. С. Десюн. – Текст : электронный // Вестник СевКавГТИ. – 2017. – № 4 (31). – С. 132-134. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32521755>.
5. Дзиконская, С. Г. Субкультура «АУЕ» – основные подходы к пониманию / С. Г. Дзиконская, О. О. Грабчак. – Текст : непосредственный // Лучшая научная статья 2017 : сб. статей XIII Междунар. науч.-практ. конкурса : в 2 частях. – Пенза, 2017. – С. 151-155.
6. Зеленкова, М. М. Будущее молодежной политики в России (анализ предвыборных выступлений В.В. Путина) / М. М. Зеленкова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 4-1. – С. 181-185.
7. Проблемы противодействия криминальной субкультуре: сборник статей : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. В. Хармаева, Э. Л. Раднаевой. – 2018. – С. 116-121. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36225539>. – Текст : электронный.
8. Савельева, Т. А. АУЕ как одна из современных угроз национальной безопасности России / Т. А. Савельева. – Текст : электронный // Проблемы противодействия криминальной субкультуре : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Ю. В. Хармаева, Э. Л. Раднаевой. – 2018. – С. 116-121. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36225539>.
10. Лубский, Р. А. Государственность и патернализм в России / Р. А. Лубский. – Текст : непосредственный // Философия права. – 2012. – № 6 (55). – С. 19-21.
11. Субкультура АУЕ. Почему ее презирают в воровском мире. – URL: <http://russian7.ru/post/subkultura-ae-rochemu-eyo-prezirayut-v/> (дата обращения: 19.12.2019). – Текст : электронный.
12. Тарасов, А. Страна из трех букв. АУЕ: кто стоит за криминализацией подростков, вводит их в преступное пространство или Хроники новой пионерии / А. Тарасов. – Текст : электронный // Новая газета. – 2017. – № 63. – URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2017/06/16/72816-strana-iz-treh-bukv> (дата обращения: 19.12.2019).
13. Сулим, С. Что такое АУЕ и стоит ли его опасаться. Это «объект поклонения криминальных подростков» или городской фольклор? / С. Сулим. – Текст : электронный // Meduza. – 2017. – URL: <https://meduza.io/feature/2017/06/20/что-такое-ауе-и-стоит-ли-его-опасаться> (дата обращения: 19.12.2019).
14. Что значит АУЕ в современной России. – URL: <http://fb.ru/artide/137951/что-значит-ауе-в-современной-россии> (дата обращения: 23.12.2019). – Текст : электронный.

УДК 371.14(470.54)(091)

DOI: 10.26170/Kso-2020-204

Бахтина Ирина Леонидовна,

кандидат исторических наук, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: bahtina@uspu.me

ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ НА УРАЛЕ В 1920-е ГОДЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школа; общеобразовательная школа; модернизация образования; учитель; повышение квалификации; педагогические курсы; курсовая подготовка.

АННОТАЦИЯ. Автор исследует систему мер, направленных на подготовку и переподготовку учительских кадров сельских общеобразовательных школ во второй половине 1920-х гг. Анализирует формы

курсовой подготовки сельских учителей с точки зрения использования исторического опыта в решении поставленных задач в сфере модернизации образования в современный период, так как проблемы развития общеобразовательной школы, стоящие перед государством и обществом на современном этапе, имеют много общего с теми проблемами, которые решались в годы новой экономической политики.

Bakhtina Irina Leonidovna,

Candidate of History, Head of Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMS OF UPGRADING THE QUALIFICATION OF RURAL TEACHERS IN THE URALS IN THE 1920s: HISTORICAL EXPERIENCE

KEYWORDS: school; comprehensive school; modernization of education; teacher; training; pedagogical courses; course preparation.

ABSTRACT. the author examines a system of measures aimed at training and retraining teachers in rural secondary schools in the second half of the 1920s. Analyzes the forms of course training of rural teachers from the point of view of the use of historical experience in solving the tasks in the field of modernization of education in the modern period, since the problems of the development of a general education school facing the state and society at the present stage have much in common with the problems that were solved in years of new economic policy.

Основная фигура образовательного процесса в школе – учитель. От его квалификации зависит успех или неуспех решения образовательных и воспитательных задач. Современной общеобразовательной школе требуется огромное количество учителей начальных классов и учителей-предметников. В связи с этим, руководство страны, решая задачи обучения и воспитания молодого поколения, вынуждено также решать и проблему подготовки учительских кадров.

Современная программа модернизации российского образования предусматривает ряд мер по поддержке сельской школы, которые обеспечат сельским школьникам равные возможности в получении качественного образования. Одной из важнейших проблем, решаемых в ходе реализации программы модернизации, является проблема обеспечения образовательных организаций квалифицированными педагогическими кадрами, а также расширение спектра возможностей постоянного повышения квалификации как молодыми специалистами, так и «учителями-стажистами».

С точки зрения использования исторического опыта в решении поставленных задач в сфере модернизации образования для исследователей интересен период 1920-х гг., так как проблемы развития общеобразовательной школы, стоящие перед государством и обществом на современном этапе, имеют много общего с теми проблемами, которые решались в годы новой экономической политики.

Тема подготовки и переподготовки учительских кадров уже привлекала внимание уральских историков. В трудах М. В. Попова, И. Л. Бахтиной, Э. Е. Протасовой, М. В. Суворова рассматривались различные аспекты этой проблемы [1; 11; 13]. В данной статье мы обращаемся к тем формам подготовки и переподготовки, которые предполагают достаточно высокий уровень самостоятельности и инициативы со стороны самих учителей.

Статистические данные свидетельствуют [10], что в Уральской области преподаватели сельских общеобразовательных школ, особенно начальных классов, имели низкий уровень общего и специального педагогического образования. Из общего числа учителей школ I ступени специального педагогического образования не имели 77% работников, а 39,1% не получили даже общего среднего [10]. В целом по всем типам общеобразовательных школ в Уральской области доминировали работники, получившие образование при советской власти. В сельских школах I ступени 71,4% работников представляло «новое» учительство. В школах крестьянской молодежи этот показатель был еще выше – 76%.

К началу 1920-х гг. единой общегосударственной программы по повышению квалификации работников народного образования не существовало. Начало формирования системы повышения квалификации учительских кадров относится к октябрю 1921 года, когда на III Всероссийском съезде союза работников просвещения были подняты эти вопросы [6]. С этого времени началась разработка новых форм работы с учительством на местах. Для руководства всей работой при общем отделе Главсоцвоса Наркомата просвещения РСФСР была создана секция по вопросам повышения квалификации, реорганизованная с мая 1921 года

в самостоятельный отдел подготовки педагогических кадров [16, с. 83]. Самой массовой формой переподготовки на первом этапе были самокурсы. Преимущественно они работали без отрыва от основной деятельности. Программы их были тесно связаны с конкретными задачами учителей школ, учитывались специфика района, где находилась школа, уровень подготовки слушателей. Руководитель курсов всегда был рядом и имел возможность регулировать занятия, оказывать своевременную помощь.

Положительной стороной деятельности курсов было то, что не происходило перегрузки, как это случалось в учебных заведениях, где многопредметность не позволяла сосредоточиться на главном. Курсы давали слушателям азы педагогических знаний, знакомили их с новыми методиками. Много места уделялось таким педагогическим вопросам, как организация летней школы, предметное и групповое преподавание, детская психология, школьное самоуправление, экскурсионная работа и т. д. [2, с. 54]. В условиях экономических трудностей 1921-1922 гг. на Урале появилась и такая форма повышения квалификации, как педагогические кружки и краткосрочные 7-10-дневные курсы.

Благодаря подъему народного хозяйства с 1923 года подготовка на курсах в летний период приняла планомерный характер. В марте этого года состоялся II Всероссийский съезд заведующих губернскими отделами социального воспитания (губсоцвосами), на котором были одобрены разработанные меры по повышению квалификации учительства, намечены пути работы в этом направлении [9]. В это же время были учреждены губернские проверочные комиссии, в задачу которых входило определение квалификации лиц, занятых во всех учреждениях Наркомпроса или приступающих к работе. Всем отделам народного образования было предложено в течение лета 1923 года провести массовую кампанию по переподготовке, организовать курсы на губернском уровне, а в уездах – конференции. К моменту их проведения отделом подготовки педагогического персонала был издан сборник с примерными учебными планами и программами.

Такие курсы и конференции были организованы во всех округах Уральской области. Например, в Ирбитском округе в течение лета 147 работников просвещения прошли переподготовку на окружных месячных учительских курсах; 269 участвовали в девяти районных конференциях со средней продолжительностью 5-6 дней с середины июня по октябрь. В некоторых районах конференции приняли характер длительных курсов (Знаменском, Байкаловском). Основные вопросы, обсуждавшиеся на конференциях и курсах, – комплексный метод и программы ГУСа; детское и юношеское коммунистическое движение и организация детской среды; политпросветработа школы и учителя; методы обучения грамоте и др. [5]. Места на курсах предоставлялись в первую очередь сельскому учительству начальных школ.

Отделом переподготовки Главсоцвоса в 1925 году был организован ряд курсов для работников различных категорий и специальностей [8, с. 198]: а) курсы консультантов-методистов по вопросам обучения учителей сельских школ; б) курсы организаторов и руководителей уездного масштаба; в) курсы по переподготовке работников школ II ступени; г) курсы дошкольных работников; д) курсы руководителей детского движения. На этих курсах Центр по переподготовке осуществлял повышение квалификации работников губернского и уездного масштаба, которые затем на местах становились организаторами самообразовательной работы учительства.

Несмотря на весь комплекс мер по повышению квалификации учительства, даже к 1927 году общий уровень подготовки оставался еще довольно низким. Подводя итоги работы II Всероссийского съезда по повышению квалификации, Наркомпрос отмечал, что на 1925/26 уч. г. по стране 35,3% работников просвещения были с дореволюционным образованием; 45,5% – с дореволюционным образованием и послереволюционным стажем; 19,2% – с послереволюционным образованием и стажем. При этом около 80% всего педагогического персонала было без педагогического образования [15, с. 53].

При определении минимума знаний, необходимых для учителей школ I ступени для работы по программам ГУСа, вставал вопрос: сколько же времени необходимо было для ликвидации образовательного дефицита? Даже с учетом дифференциации школьных работников по регионам и с учетом, что на эту работу будет уделено в среднем четыре часа в неделю, ликвидация пробелов в образовании потребовала бы по расчетам Наркомпроса не ме-

нее трех лет. Для учителей с более высоким образовательным уровнем – около полутора лет [15, с. 53].

Таким образом, система мер, направленных на переподготовку учительских кадров, с середины исследуемого периода еще не могла дать сколько-нибудь заметных результатов. В лучшем случае, наметился сдвиг в сторону обновления имевшихся знаний, и усилилось идеологическое воздействие на учительство со стороны органов партийно-государственного управления через различные формы переподготовки. Это в полной мере относилось и к учителям Уральского региона.

Во второй половине 1920-х гг. были предусмотрены меры для создания системы курсовой подготовки специально для учителей сельских школ.

Декретом Совнаркома от 21 апреля 1926 года «О мерах по улучшению положения сельского учительства» предусматривался ежегодный охват курсовой работой 1/5 части учителей. Участвовать в работе педагогических конференций, согласно директиве центра, должны были все 100% сельских школьных работников [7].

Невозможность полного охвата переподготовкой учителей обуславливалась в первую очередь недостаточным финансированием курсов [4]. Так, в 1927-1928 гг. расходы на повышение квалификации работников просвещения составили около 1,4% всех расходов на образование в бюджете Уральской области, в 1928-1929 гг. – примерно 1,6% [7].

По заключению областного отдела соцвоспитания, четвертая часть всех сельских учителей Уральской области занимались в педагогических кружках. Кружки, как правило, создавались при Домах просвещения и опорных школах, где опытные методисты и учителя могли дать квалифицированную консультацию [14].

Что же касается организации мероприятий в этой сфере, то здесь следует отметить инициативу на местах и уровень материального положения губернских и уездных отделов народного образования. Там, где финансирование было более значительным, наиболее успешно работали кружки и конференции.

Во второй половине 1920-х гг. все более остро стала ощущаться потребность в создании единого научно-методического центра, который проводил бы комплексное изучение всех аспектов проблемы повышения квалификации учителей, готовил учебные планы и программы, обобщая накопленный опыт.

Важным этапом на пути решения этих задач стала II Всероссийская конференция работников соцвоса в марте 1927 года. Она определила содержание и основные направления курсовой переподготовки педагогических кадров. В соответствии с рекомендациями этой конференции, 29 сентября 1927 года Президиум Коллегии Наркомпроса утвердил «Положение о центральных курсах по повышению квалификации работников соцвоса». Среди множества задач, которые возлагались на центральные курсы, следует отметить такие как: разработка основ содержания и методики краткосрочных курсов, конференций, практикумов, экскурсий, длительных заочных курсов и консультаций; разработка учебных планов, программ, пособий, библиографических руководств и других материалов для летних и заочных курсов, а также самообразовательной работы работников соцвоса [3].

Отличительной чертой учебных планов курсов повышения квалификации 1927 года было стремление перенести центр тяжести с общих проблем педагогики на конкретные методические вопросы, удовлетворить практические потребности учительства. В большей степени учитывалась специфика различных классов, предметов и типов школ. Эти тенденции отчетливо выражались в учебных планах 1927 года и были значительным шагом вперед.

Органам народного образования, с учетом местных условий, Наркомпрос предоставлял право вносить в программы необходимые изменения и дополнения при условии сохранения основных стержневых тем. Такими стержневыми вопросами на курсах для массовых работников школ I ступени являлись частные методики и проработки нового варианта программ [12, с. 6].

Наряду с курсами повышения квалификации, рассчитанными на изучение широкого круга вопросов, получили распространение тематические курсы, которые ставили своей задачей углубление знаний учителей по какой-нибудь одной проблеме, вооружали слушателей практическими умениями и навыками [4].

В 1927 году при Пермском педагогическом техникуме был создан практикум для учителей [4]. Это была новая форма работы. Учителям давалась возможность поработать в кабинетах техникума, закрепить полученную общетеоретическую и методическую подготовку на практике в одной из опорных школ.

На Урале к 1928 году всеми формами курсовой подготовки было охвачено значительное количество учителей области, среди них 72,2% учителей начальных сельских школ и 55,9% учителей сельских школ повышенного типа [14, с. 18].

Самой массовой формой переподготовки на первом этапе были самокурсы. Преимущественно они работали без отрыва от основной деятельности. Программы их были тесно связаны с конкретными задачами учителей школ, учитывались специфика района, где находилась школа, уровень подготовки слушателей.

Следующей формой по степени распространения были педагогические кружки, на которых повышала квалификацию четвертая часть всех сельских учителей Уральской области.

Наряду с курсами повышения квалификации, рассчитанными на изучение широкого круга вопросов, получили распространение тематические курсы, которые ставили своей задачей углубление знаний учителей по какой-нибудь одной проблеме, вооружали слушателей практическими умениями и навыками.

И, наконец, педагогические практикумы, созданные при педагогических техникумах.

Таким образом, в 1920-е гг. курсовая переподготовка сыграла значительную роль в повышении общеобразовательного и профессионального уровня деревенских школьных работников, что существенно облегчало, на наш взгляд, решение вопроса о кадровой обеспеченности сельских общеобразовательных школ. Формы переподготовки учителей сельских школ предполагали достаточно высокий уровень проявления самостоятельности и инициативы со стороны самих учителей, что и обеспечило их эффективность. В настоящий период, при современном уровне развития средств коммуникации и цифровизации, обозначенные нами формы повышения квалификации и педагогического мастерства могут быть не менее результативны.

Литература

1. Бахтина, И. Л. Деятельность специализированных педагогических классов в общеобразовательных школах по подготовке учительских кадров на Урале во второй половине 1920-х и во второй половине 1940-х – начале 1950-х гг. / И. Л. Бахтина, М. В. Попов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8 – С. 152-156.
2. Волковский, А. Н. К вопросу о формах педагогической самопомощи в школьном строительстве / А. Н. Волковской. – Текст : непосредственный // Народное просвещение. – 1921. – № 21-22. – С. 54.
3. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. 2806. – Оп. 69. – Д. 1158. – Л. 39.
4. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. 5462. – Оп. 9. – Д. 145. – Л. 117.
5. Государственный архив Свердловской области. – Ф. 233. – Оп. 1. – Д. 96. – Л. 1.
6. Известия ВЦИК. – 1921. 2-9 октября. – Текст : непосредственный.
7. Материалы о культурном строительстве на Урале (к пленуму обкома 29 октября-3 ноября 1928 г.). – Свердловск, 1928. – С. 17. – Текст : непосредственный.
8. Народное просвещение. – 1925. – № 3. – С. 198. – Текст : непосредственный.
9. Правда. – 16-18 марта 1923. – Текст : непосредственный.
10. Просвещение на Урале : стат. сб. – Свердловск, 1930. – Сер. 6. – Т. 8. – С. 79. – Текст : непосредственный.
11. Протасова, Э. Е. Программа «Всеобуча» на страницах уральской периодической печати в начале 1930-х гг. / Э. Е. Протасова. – Текст : непосредственный // XXIII-е Всероссийские историко-педагогические чтения. Социально-гуманитарное образование: Человек. Общество. Государство (историко-педагогические аспекты) / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019.
12. Сборник программ и руководящих материалов к летним курсам и конференциям по повышению квалификации работников соцвоса. – Москва ; Ленинград, 1927. – С. 6. – Текст : непосредственный.
13. Суворов, М. В. Профессионально-образовательный уровень учителей Урала в 1920-е гг. / М. В. Суворов. – Текст : непосредственный // Из истории развития культуры и образования на Урале (середина XIX-XX вв.) / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург. – 2002. – С. 12-20.
14. Уральский государственный педагогический университет: Очерки истории. – Екатеринбург, 2001. – С. 18. – Текст : непосредственный.

15. Фридман, С. М. Основные задачи повышения квалификации работников соцвоста / С. М. Фридман. – Текст : непосредственный // Народное просвещение. – 1927. – № 4. – С. 53.

16. Худоминский, П. В. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей советской общеобразовательной школы. 1921-1931 гг. (На материалах РСФСР) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Худоминский П. В. – Москва, 1972. – С. 83. – Текст : непосредственный.

УДК 377.8:94(470.53).083

DOI: 10.26170/Kso-2020-205

Елисафенко Марина Константиновна,

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: elisafenko@bk.ru

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гимназия; краткосрочные педагогические курсы; прогимназия; начальные народные училища; профессиональная педагогическая подготовка.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется ситуация в деле профессиональной подготовки учителей начальной школы в Пермской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. в условиях отсутствия в губернии специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Автор сделал акцент на роли земских учреждений в решении кадровой проблемы начальной ступени образования в крае.

Elisafenko Marina Konstantinovna,

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TEACHER EDUCATION IN THE URAL REGION IN THE ABSENCE OF TEACHER TRAINING INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF THE PERM PROVINCE)

KEYWORDS: gymnasium; short-term pedagogical courses; progymnasium; primary public schools; professional pedagogical training.

ABSTRACT. The article analyzes the situation in the professional training of primary school teachers in the Perm province in the second half of the XIX – early XX century. In the absence of special educational institutions for training teachers in the province. The author focuses on the role of Zemstvo institutions in solving the personnel problem of primary education in the region.

Россия к середине XIX в. включила в свой состав огромные пространства Евразии. Имперская политика всегда была направлена на решение, в первую очередь, проблем центрального региона. Большой части страны отводилось место периферии, нужды населения окраин рассматривались по остаточному принципу, либо вовсе игнорировались. Примером тому является история отечественного образования, в частности, становление и развитие профессионального педагогического образования в регионах, удаленных от центра страны.

Реализовать себя в качестве учителя начального народного училища возможно было несколькими способами: получив высшее образование, закончив гимназию, прогимназию или епархиальное училище, а также сдав по окончании начальной школы специальный экзамен.

Особенностью формирования штата учителей в пределах Пермской губернии является отсутствие, по крайней мере до начала XX в., специальных педагогических учебных заведений. Преподаватели немногочисленных гимназий и прогимназий были в основном выпускниками Казанского университета, в редких случаях – Петербургского.

Значительно хуже была ситуация с решением кадровых проблем на низшей ступени образования, которая в результате «великих реформ» Александра II претерпела существенные положительные изменения. В результате активного вмешательства в дело просвещения гласных уездных земств Пермской губернии количество школ стало прирастать, увеличился контингент обучавшихся. Однако существенной преградой для совершенствования системы начального обучения была проблема острой нехватки учителей, т. к. в губернии не было педагогических учебных заведений.

В этой связи общественность края, особенно земские гласные, поддержали идею расширения сети средних учебных заведений, выпускники которых имели право работать учи-

телями, а при женских были открыты педагогические классы для профессиональной подготовки выпускниц к педагогическому поприщу.

В городах Пермской губернии среднее образование девочки могли получить в заведениях Министерства народного просвещения (МНП) и духовного ведомства [1, с. 133].

Первые прогимназии были открыты в Ирбите и Камышлове в 1871 г. [12, с. 349], в 1891 г. – в Красноуфимске [6, с. 12].

Первая женская гимназия в Екатеринбурге была преобразована из училища I разряда в 1870 г. [12, с. 323]. Через год Пермское училище также было переименовано в гимназию с семилетним курсом обучения [9, с. 33-34]. Женские гимназии были открыты в Соликамске, Чердыне и Оханске. При прогимназиях и гимназиях были открыты педагогические классы.

Несмотря на контрреформы в образовании в 1880-1890-х гг., когда вместо прогимназий МНП планировало учреждать в уездных городах мариинские 4-классные училища, ответственность среднеуральских городов добивалась открытия именно прогимназий, выпускницы которых имели право претендовать на места учительниц или продолжить обучение в гимназиях. Только в одном из крупнейших уездных городов – Шадринске – не удалось отстоять эту позицию, в 1896 г. здесь было открыто Мариинское училище [6, с. 19-20].

Подготовка учителей для церковноприходских училищ и школ грамоты осуществлялась в стенах Пермского, Екатеринбургского епархиального женского училища, Екатеринбургского женского епархиального училища в Ирбите, а также мужского духовного училища. Однако уровень подготовки выпускников существенно уступал полученному в восьмых классах женских гимназий.

Отсутствие в Пермской губернии учебных заведений, готовивших педагогические кадры, привело к тому, что и профессиональный уровень учителей, и общеобразовательный не удовлетворял педагогическую общественность. В этой связи земские гласные приняли решение об организации краткосрочных летних курсов повышения квалификации для учителей начальных народных училищ. С момента учреждения в губернии органов местного самоуправления именно они взяли на себя заботу об образовании населения и выступили с разнообразными инициативами по улучшению количественных и качественных показателей в деле просвещения [2, с. 38-55]. В 1871 г. в ходе обсуждения мер по повышению качества обучения в начальной школе гласные второго очередного собрания Екатеринбургского уездного земства приняли решение о целесообразности организации педагогических курсов и съездов как средства профессиональной подготовки учителей [8, с. 93].

В 1875 г. состоялись педагогические курсы в городе Осе, практикующие учителя должны были познакомиться с методиками обучения предметам начальной школы, основами гигиены, использованием на уроках наглядных пособий и др.

К сожалению, в том же 1875 г. были приняты «Правила по устройству краткосрочных курсов» [12, с. 300-306], в соответствии с которыми был ограничен общеобразовательный характер курсов, в их программу могли включаться занятия по содержанию и методике преподавания предметов, изучавшихся в начальной народной школе.

Несмотря на препятствия со стороны чиновников с 1872 по 1885 гг. в разных уездах Пермской губернии были проведены более 20 учительских съездов и педагогических курсов: в 1877 и в 1878 гг. – в Шадринском и Екатеринбургском, в 1880 г. – Екатеринбургском, в 1881 г. – Верхотурском, в 1883 г. – Ирбитском, в 1885 г. – Екатеринбургском уездах. Учителя обсудили учебные программы, вопросы преподавания истории и естествознания в начальной школе, роль школьной экскурсии, применение звукового метода обучения чтению и др. [10, с. 125]. В масштабах столь обширной губернии, в условиях постоянно растущей численности начальных народных училищ и отсутствия системы профессиональной подготовки педагогов нерегулярность и уездный масштаб летней формы повышения квалификации учителей не могли решить кадровой проблемы в начальных учебных заведениях региона.

В 1899 г. МНП приняло «Правила, регламентирующие деятельность учительских курсов», которые несколько упростили процедуру их разрешения, поэтому расширилась география организации курсов, повысилась их частота. В 1900 г. по решению собраний Екатеринбургского и Пермского уездов были организованы краткосрочные летние педагогические курсы. Только в июле 1901 г. с разрешения попечителя Оренбургского учебного округа и со-

гласия пермского губернатора Д. Г. Арсеньева в Перми были открыты общегубернские курсы учителей. Слушателями были 180 учителей начальных школ почти из всех 12 уездов губернии, а также из Вятской и Вологодской губерний. На курсах с циклом лекций «Народная школа как воспитательно-образовательное учреждение» выступил П. Ф. Каптерев, видный российский педагог и психолог.

Однако революционные события 1905-1907 гг., начавшееся на общероссийском уровне обсуждение вопроса о введении в стране обязательного всеобщего начального образования, а также ходатайства земских гласных губерний об открытии в Перми и Екатеринбурге профессиональных педагогических учебных заведений несколько затормозили развитие системы краткосрочного повышения квалификации учителей.

Возобновление деятельности педагогических съездов и курсов относится к 1911 г., толчком стал общероссийский педагогический съезд. В 1911 г. в Екатеринбурге состоялся учительский съезд. В 1912 г. по инициативе гласных Оханского уездного земства успешно прошла работа краткосрочных уездных курсов. Их высокая оценка слушателями подтолкнула губернских гласных организовать летнее обучение учителей в масштабах всей губернии. В 1913 г. впервые подобные курсы прошли в Перми, встретив широкую поддержку как со стороны земцев, так и педагогической общественности. В июне 1914 г. подобные курсы были организованы в Екатеринбурге. Они были нацелены не только на приобретение новых профессиональных знаний, но и на расширение кругозора педагогов, понимание просветительской миссии школы в глубинке. В дальнейшем система повышения квалификации существенно сократилась в связи с началом Первой мировой войны.

В любом случае краткосрочные курсы могли только дополнить, но не заменить целенаправленную подготовку учителей в профессиональных педагогических учебных заведениях. Уровень подготовки педагогов начальных народных училищ был весьма скромным. Например, в Екатеринбургском уезде по данным 1905-1906 гг. среди учителей начальных училищ 59% были со средним образованием, а 41% учителей имели лишь начальное образование или не имели никакого. Высокий процент учителей с недостаточным образованием оставался и в 1911-1912 гг. [4, с. 428; 5, с. 6].

Педагогические учебные заведения открылись в Пермской губернии только после революции 1905-1907 гг. в связи с активизацией дискуссий о целесообразности всеобщего начального образования и роли учительства в модернизации всех сторон российского общества. Более ранние попытки провалились.

На первом заседании Пермского губернского земского собрания в 1870 г. был поставлен вопрос об открытии учительской школы для решения кадровой проблемы растущей системы просвещения. «Губернская управа считает необходимым учреждение в Перми учительской школы» [3, с. 214]. Однако эта инициатива не была поддержана столичной администрацией. Министерство народного просвещения не было готово к увеличению своих расходов, к этому следует добавить и факт открытия в 1872 г. Казанской правительственной учительской семинарии. Две учительские семинарии в одном учебном округе в то время открывать не рекомендовалось.

Только в 1909-1910 учебном году было получено разрешение учредить в Перми женскую учительскую семинарию. Возглавила ее К. А. Степанова, бывшая начальница Ирбитской женской гимназии. Курс семинарии предполагал четырехклассное обучение, при семинарии функционировала начальная школа для организации практики будущих учительниц начальных классов. Семинаристки изучали Закон божий, педагогику, русский язык и словесность, историю, географию, арифметику, геометрию, физику, естествознание, гигиену, чистописание, рисование, пение, рукоделие, гимнастику [7, с. 196]. Семинария содержалась на казенные средства. Учащиеся семинарии получали стипендии от губернского и уездных земств.

Учительская семинария успешно готовила педагогические кадры для начальных учебных заведений губернии до 1919 г. и впоследствии стала фундаментом для создания Пермского института народного образования.

По решению Министерства народного просвещения и после неоднократных ходатайств земских уездных собраний в Екатеринбурге 5 октября 1912 г. был открыт учительский институт с 3-летним сроком обучения. До октября 1917 г. институт занял небольшое арендо-

ванное помещение, не имел необходимого учебного оборудования, квалифицированных преподавателей и сумел выпустить лишь несколько десятков учителей. Тем не менее, учительский институт позволял получить основы педагогической профессии, обучавшиеся изучали психологию, педагогику, историю педагогики, методику учебного предмета, большое внимание было уделено педагогической практике. Выпускники преподавали в городских и высших начальных училищах.

В сентябре 1919 года в Перми прошло специальное губернское совещание, на котором было принято постановление о закрытии женской учительской семинарии. Ее преемником стал вновь созданный институт народного образования города Перми с отделением подготовки учителей школ I ступени. 1 сентября 1921 года Пермский институт народного образования был преобразован в Пермский государственный педагогический институт.

В сентябре 1917 г. в Перми начали работу одногодичные женские Фребелевские курсы по программе высшего учебного заведения – Петроградского Фребелевского института. Через год курсы стали двухгодичными и готовили воспитателей и руководителей дошкольных детских учреждений. С апреля 1919 г. курсы стали именоваться Пермским Фребелевским институтом.

Развитие систем образования во второй половине XIX – начале XX вв. стало стимулом для создания условий для формирования учительского корпуса. В условиях отсутствия специальных педагогических учебных заведений в Пермской губернии приходилось искать другие способы подготовки кадров для начальной школы.

Для повышения образовательного и профессионального уровня и методической подготовки учителей народных училищ были организованы педагогические съезды и курсы. Они способствовали расширению теоретических занятий, которые подкреплялись практическим опытом, т. к. сопровождалась проведением открытых уроков в образцовых школах. Кроме того, подобные формы работы с учителями привлекли внимание общественности к проблемам школы.

В Пермской губернии наиболее популярным средством профессиональной подготовки учителей были женские гимназии, прогимназии и епархиальные училища. Несмотря на краткосрочность обучения, девушки получали азы педагогических знаний и методического мастерства. Эти учебные заведения были популярны не только в связи с предоставленной возможностью самореализоваться и получить самостоятельный доход женскому населению региона, они активно поддерживались органами местного самоуправления, т. к. женский труд оплачивался несколько ниже, чем мужской. Это было актуально для земских учреждений, содержавших начальные училища.

Феминизация учительского корпуса стала одной из основных тенденций в развитии системы образования. В настоящее время сложился устойчивый стереотип, что педагогика является исключительно женским делом. Мужское присутствие в школе до сих пор является довольно редким явлением.

Литература

1. Егорова, М. В. Развитие системы среднего образования на Урале (1808 – февраль 1917 гг.) : диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук / Егорова М. В. – Москва, 2009. – Текст : непосредственный.
2. Елисафенко, М. К. Повышение профессионального уровня подготовки учителей начальной школы во второй половине XIX – начале XX в. / М. К. Елисафенко, Б. М. Игошев. – Текст : непосредственный // Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930) : монография. – Екатеринбург, 2012. – Ч. 2.
3. Журналы Первого очередного Пермского губернского земского собрания, декабрьской сессии 1870 года, с докладами Губернской управы и другими приложениями. – Пермь, 1871. – Текст : непосредственный.
4. Журналы Екатеринбургского уездного земского собрания за 1912 год. – Пермь, 1913. – Текст : непосредственный.
5. Записка о состоянии начальных народных училищ Екатеринбургского земства за 1905-1906 гг. Екатеринбург, 1906. Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875-1899). – Оренбург, 1901. – Вып. 2. – Текст : непосредственный.

6. Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875-1899). – Оренбург, 1901. – Вып. 2. – Текст : непосредственный.
7. Капцугович, И. С. У истоков: историко-публицистический очерк высшего педагогического образования на Урале / И. С. Капцугович. – Пермь, 2014. – Текст : непосредственный.
8. Постановления Екатеринбургского уездного земского собрания, состоявшегося по докладу уездной земской управы во 2-ое очередное заседание 1871 г. – Екатеринбург : Тип. Безбородова, 1872. – Текст : непосредственный.
9. Семченков, В. К. Исторический очерк Пермской Мариинской женской гимназии за двадцать пять лет ее существования / В. К. Семченков. – Пермь, 1886. – Текст : непосредственный.
10. Слудковская, И. А. Народное образование в Пермском крае в конце XIX – начале XX века / И. А. Слудковская. – Пермь : Изд-во ПОИПКРО, 1998. – Текст : непосредственный.
11. Циркуляр по Оренбургскому Учебному Округу. – 1875. – № 10. – Текст : непосредственный.
12. Шишонко, В. Н. Материалы для описания развития народного образования в Пермской губернии с указанием времени открытия учебных заведений / В. Н. Шишонко. – Екатеринбург, 1879. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013(470.53)

DOI: 10.26170/Kso-2020-206

Коломийченко Людмила Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614000, Россия, г. Пермь, ул. Пермская, 65; e-mail: lvk_pspu@rambler.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ГАРАНТОВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационный поиск; сетевое взаимодействие; Центры инновационного опыта.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема организации инновационной деятельности в образовательном поле Пермского края; раскрываются особенности функционирования Центров инновационного опыта, способствующих решению задач эффективной разработки проектов, диссеминации результатов инновационного поиска; обосновывается возможность и преимущества сетевого взаимодействия педагогических инициатив; определяются перспективы совершенствования процесса деятельности образовательных организаций в инновационном режиме.

Kolomiychenko Lyudmila Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Perm State University of Humanities and Education, Perm, Russia

INNOVATIVE ACTIVITY AS ONE OF THE GUARANTORS SOLVING THE PROBLEMS OF MODERN EDUCATION STRATEGY: REGIONAL ASPECT

KEYWORDS: innovative search; network interaction; Innovation experience centers.

ABSTRACT. The article deals with the problem of organization of innovative activity in the educational field of the Perm region; the article reveals the features of the functioning of innovation experience centers that contribute to solving the problems of effective project development and dissemination of innovation search results; the article substantiates the possibility and advantages of network interaction of pedagogical initiatives; the prospects for improving the process of educational organizations' activity in an innovative mode are determined.

Актуальность проблемы проведения инновационной деятельности обусловлена требованиями современных законодательных и нормативных документов; необходимостью программно-целевого, технологического, методического, дидактического, диагностического сопровождения ФГОС; возможностью повышения статуса образовательных организаций; потребностью профессионального роста педагогов в условиях конкурентоспособной системы образования.

Инновация традиционно рассматривается как комплексный, целенаправленный процесс создания, использования и распространения новшеств, приводящих к определенным качественным изменениям системы (М. М. Поташник, В. А. Сластенин и др.). В соответствии со статьей 20 Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового-

го, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования.

Организация инновационной деятельности осуществляется на институциональном, региональном, федеральном, международном уровнях. Образовательные учреждения, получающие официальный статус инновационной деятельности, работают в режиме экспериментальных и опытных педагогических площадок, творческих лабораторий. Обобщение и распространение результатов инновационного поиска образовательных организаций Пермского края осуществляется посредством деятельности центров инновационного опыта (ЦИО) <http://pspu.ru/university/universitetskij-okrug-pggpu/materialy-okruga>.

Центры инновационного опыта могут создаваться на базе образовательного учреждения Пермского края любого вида и формы собственности по трем направлениям деятельности:

а) ЦИО как центр повышения квалификации, на базе которых высшее учебное заведение осуществляет повышение квалификации работников образования. Такое повышение квалификации организуется как реализация заказа (государственно-общественного) и/или как трансляция имеющегося у учреждения успешного инновационного опыта;

б) ЦИО как научно-методический центр, осуществляющий послекурсовую поддержку и сопровождение педагогов, участвует в формировании заказа на повышение квалификации от профессионального сообщества;

в) ЦИО как центр инновационных разработок в образовательной деятельности, занимающийся инновационными разработками в сфере образовательной деятельности, относящимися к новому содержанию, инновационным технологиям и управлению в системе образования.

Результаты деятельности ЦИО транслируются посредством публикаций в Пермском педагогическом журнале, к основным задачам которого относятся: содействовать оказанию информационной научной и практической помощи работниками образования; осуществлять презентацию передовой научной мысли и успешного практического опыта в области педагогики, психологии, методики обучения и воспитания; изучать и пропагандировать позитивные результаты инновационного поиска Центров инновационного опыта Пермского края; распространять достижения ведущих научных школ ПГПУ с целью популяризации научной картины мира, практической помощи учителям-предметникам, воспитателям, психологам, социальным педагогам, методистам; освещать актуальные проблемы развития общего и профессионального образования в Пермском крае и Российской Федерации.

Одним из доминирующих принципов деятельности ЦИО является сетевая организация инновационных процессов, предусматривающая наличие педагогического сообщества, связанного отношениями взаимовыгодного взаимодействия по разработке и проектному внедрению инноваций (А. И. Адамский), преимущественные возможности которого состоят в осознании всеми партнерами основных целей инноваций в определенном направлении педагогического процесса; в проявлении собственной инициативы, ее коллективной поддержки; в участии в оценке других инициатив, в определении общей цели, системы ценностей; в управлении совместной деятельностью; во влиянии на распределение ресурсов и др.

Основными отличиями сетевых инноваций являются: децентрализация, преобладание горизонтальных связей над вертикальными; частичное лидерство; широкая специализация, предполагающая решение в сети не только узко профессиональных, но и пограничных проблем; наличие неформальных отношений, предполагающих не только профессиональное, иерархичное, но и глубокое межличностное взаимодействие (И. М. Реморенко). В качестве участников сетевой формы инновации могут выступать научные, медицинские, культурно-просветительские, физкультурно-оздоровительные организации, социальное партнерство, родительская общественность (статья 15 Закона «Об образовании» в Российской Федерации).

Современные перспективы инновационной деятельности ОО: программно-целевое, технологическое и мониторинговое сопровождение педагогического процесса по разным направлениям личностного развития обучающихся; переход образовательных учреждений в иные организационно-правовые формы; создание рынка образовательных услуг; непрерывность образования (разработка сквозных образовательных программ и технологий); интеграция основного и дополнительного образования; организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив; совершенствование процесса трансляции результатов инновационной деятельно-

сти; подготовка кадров для разработки и реализации инновационных проектов в образовательных организациях; мотивация педагогов к осуществлению инновационной деятельности.

УДК 37.015.2

DOI: 10.26170/Kso-2020-207

Коурова Светлана Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; 641800, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: svetlanakourova76@gmail.com

Булдакова Надежда Борисовна,

кандидат географических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; 641800, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: cunami1976@yandex.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая антропология; антропологические принципы; антропологический подход; тенденции современного образования.

АННОТАЦИЯ. Авторы поднимают проблему использования антропологического подхода в современном педагогическом образовании через раскрытие его функций. Обосновывается необходимость использования аспектов антропологического образования для решения задач обучения и воспитания школьников. Определяются цели и задачи образования с учетом антропологических принципов и современных тенденций.

Kourova Svetlana Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Buldakova Nadezhda Borisovna,

Candidate of Geography, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

ANTHROPOLOGICAL APPROACH AS A WAY TO ACHIEVE THE GOALS OF MODERN EDUCATION

KEYWORDS: pedagogical anthropology; anthropological principles; anthropological approach; trends in modern education.

ABSTRACT. The authors raise the problem of using the anthropological approach in modern teacher education through the disclosure of its functions. The necessity of using aspects of anthropological education for solving problems of teaching and upbringing of schoolchildren is substantiated. The goals and objectives of education are determined, taking into account anthropological principles and modern trends.

Исторически антропологию рассматривают как комплексную науку, которая всесторонне исследует человека. В настоящее время оформился ряд антропологически ориентированных дисциплин, одной из которых является педагогическая антропология.

Педагогическую антропологию можно определить как учение о человеке, формирующемся в сфере образования [8].

Она опирается на исследования в области гуманитарных, естественных, медико-биологических и технических наук. Антропологический подход к организации процесса обучения (к ее дидактической составляющей) тщательно исследуется в теории и практике современной науки. По мнению А. Е. Фирсовой, антропологический подход – это целостная система идей, ориентированных на человека как предмета познания, выполняющая гносеологическую, прогностическую и нормативно-практическую функцию, реализуемые на уровне теории и практики образования [3].

В настоящее время с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса большое количество исследователей и практиков образования обращаются к антропологическому подходу. Сущность антропологического подхода раскрывается через его функции. Гносеология антропологического подхода обращена к исследованиям Ж.-П. Сартра, Н. Аббаньяно, М. Хайдеггера, Ясперса и др. и заключается в познании человеком окружающей действительности и накоплении знаний в виде категорий науки, форм познания [3; 4].

Понимание прогностической функции антропологического подхода описывается учеными И. А. Липским, С. Н. Майоровой-Щегловой, Л. Е. Никитиной и др. и заключается в выдвижении способов совершенствования учебно-воспитательного процесса, определении

возможных изменений в образовательной практике в настоящих или меняющихся условиях действительности. Нормативно-практикологическая функция обращена к работам современных педагогов, методистов, практиков (Н. М. Брытко, И. А. Колесникова, Г. К. Селевко и др.) и связана с выделением этических норм, правил, принципов, на которых базируется успешная педагогическая деятельность. К этим принципам относят природосообразность, индивидуализацию, гуманизацию, культуросообразность, свободосообразность и др. [3; 4].

Ребенок, как субъект образовательного процесса, развивается в условиях динамичного мира. На него влияет в совокупности все многообразие факторов окружающей действительности. Биологические и природные факторы определяют развитие ребенка как биологического существа, социально-культурные, техногенные, информационные определяют личностное становление. Следовательно, современный ребенок – это часть сложной системы, которая включает следующие компоненты: природа – социокультурная среда – информационная среда – цифровая среда – техногенная среда. Компонентов системы бытия человека становится все больше, усложняются связи человека с окружающей средой, меняется образ жизни человека, его мировоззрение и сознание [7; 9]. Исходя из этого к приоритетам современного образования (как части со-бытия) можно отнести следующие: помочь ребенку сохранить свою индивидуальность, помочь адаптироваться к изменяющимся условиям жизни: овладеть умением ориентироваться в информационном пространстве, научиться эффективно использовать современные технологии и ресурсы для организации своей учебной, трудовой, досуговой деятельности, сформировать навыки работы в команде и самостоятельном достижении поставленной цели и др. Реализация данных целей и задач невозможна без учета тенденций образования: цифровизации, диалогизации, игровизации и других [2; 5]. Данные направления в процессе обучения реализуются посредством новых форм обучения (виртуальные экскурсии, онлайн-лекции, онлайн-семинары, диспуты, интерактивные площадки и др.); технологий обучения (игровые, диалоговые, обучение в сотрудничестве, проекты, квесты); средств обучения (цифровые образовательные ресурсы, цифровые лаборатории, интерактивные обучающие средства и др.). Обращение в процессе обучения к личности ученика, его задаткам, способностям, интересам, отношение к ребенку как к равноправному активному субъекту педагогического процесса раскрывает антропологические аспекты современной образовательной системы [6; 10].

Таким образом, применение антропологического подхода в современном образовании способствует гармоничному развитию личности ребенка. Центром образовательного процесса согласно новой образовательной парадигме является ученик с учетом его индивидуальных природных особенностей, интересов. Дидактические принципы, которые положены в основу организации процесса обучения в современных образовательных условиях, гармонично сочетаются с принципами антропологическими. Использование инновационных форм, методов и средств обучения, предполагающих обращение к личности ученика, его активное включение в самостоятельную познавательную деятельность, практикоориентированность знаний способствуют формированию личности, способной полноценно реализовать себя на всех этапах своей жизни.

Литература

1. Берулава, М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Берулава. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9-11.
2. Котова, И. Б. Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Текст : непосредственный // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3. – С. 10-22.
3. Фирсова, А. Е. Функции антропологического подхода в педагогике. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8273> (дата обращения: 22.09.2020); Рожкова (Фирсова), А. Е. Актуальные проблемы антропологического подхода в педагогике / А. Е. Рожкова (Фирсова). – Текст : непосредственный // Теоретические и методологические проблемы современного образования : материалы V Междунар. науч.-практич. конф. 29-30 июня 2011 г. – Москва, 2011. – С. 193-194.
4. Фирсова, А. Е. Принципы антропологического подхода в теории и практике современного образования / А. Е. Фирсова. – Текст : непосредственный // Философия образования. – 2013. – № 3 (48). – С. 147-156.

5. Битянова, М. Р. Материалы курса «Разработка и внедрение в школе гуманистической (антропологической) модели образовательной системы» : лекции 1-4 / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 48 с. – Текст : непосредственный.
6. Воронова, Т. А. На пути к человеку культуры... Опыт разработки научно-методического обеспечения профильного гуманитарного образования / Т. А. Воронова, М. А. Дмитриева. – Иваново, 2003. – Текст : непосредственный.
7. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи / М. С. Каган. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1991. – 384 с. – Текст : непосредственный.
8. Самойлов, В. Д. Педагогическая антропология : учебник / В. Д. Самойлов. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 272 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/358900>. – Текст : электронный.
9. Баранов, А. Б. Гуманитаризация образования как фактор преобразования российского общества : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Баранов А. Б. – Москва, 1996. – 21 с. – Текст : непосредственный.
10. Кузнецова, Е. Н. Интерес к человеку как ценностное основание педагогического взаимодействия : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузнецова Е. Н. – Псков, 2013. – 276 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.035.6:372.890.8(470.54)

DOI: 10.26170/Kso-2020-208

Кругликова Галина Александровна,

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kruglickova.galina@yandex.ru

Старицына Анна Сергеевна,

магистр, учитель истории и обществознания, МАОУ СОШ № 23; Россия, г. Екатеринбург, ул. Мехренцева, 46; e-mail: astaritsyna96@mail.ru

ШКОЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕГО УРАЛА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: краеведение; гражданская идентичность; образование; Средний Урал; патриотизм; культурное наследие.

АННОТАЦИЯ. В статье автор рассматривает основные правовые документы, регламентирующие формирование гражданской идентичности в образовательной практике. Изучены вопросы важности изучения культурного и природного наследия родного края в рамках программ патриотического и гражданского воспитания. Представлен опыт МАОУ СОШ № 23 по реализации программы «Большой Урал», позволяющей формировать личностные, метапредметные и предметные результаты. Показана эффективность данной работы в рамках гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Kruglikova Galina Aleksandrovna,

Candidate of History, Associate Professor, Head of Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Staritsyna Anna Sergeevna,

Master, Teacher of History and Social Studies, School No. 23, Ekaterinburg, Russia

SCHOOL LOCAL LORE AS A WAY OF FORMING THE CIVIC IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN (ON THE EXAMPLE OF THE MIDDLE URALS)

KEYWORDS: local history; civic identity; education; Middle Urals; patriotism; cultural heritage.

ABSTRACT. In the article, the author examines the main legal documents regulating the formation of civic identity in educational practice. The issues of the importance of studying the cultural and natural heritage of the native land within the framework of patriotic and civic education programs have been studied. The experience of the Secondary School No. 23 on the implementation of the “Big Ural” program is presented, which makes it possible to form personal, meta-subject and subject results. The efficiency of this work in the framework of civil-patriotic education of the younger generation is shown.

О необходимости формирования гражданской идентичности обучающихся заявляется в основополагающих государственных документах, регулирующих образовательную сферу. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования граж-

данская идентичность представлена в качестве образовательной цели и личностного результата образования [2]. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года предполагает консолидацию усилий семьи, общества и государства, направленных на формирование гражданской идентичности.

Целевыми установками государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» является «создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию».

Актуальность обозначенной проблемы усиливает наличие в Профессиональном стандарте педагога как обязательного требования необходимости владения педагогом методами краеведческой работы.

Исследования актуализируют обращения к организации краеведческого образования научных центров (программа «Россиеведение» (МГУ), комплексная программа «Краеведение» и ряд целевых проектов Союза краеведов России); создание региональных краеведческих программ («Москововедение», «Кубановедение», «Тамбововедение» и др.). В каждом регионе ныне существует несколько образовательно-просветительских краеведческих проектов, программ патриотического и гражданского воспитания. Условием успеха их реализации может быть определенная научно-методическая координация деятельности участвующих в этом деле государственных учреждений и частных организаций, общественных объединений и меценатов.

Система школьного исторического образования переживает сегодня серьезные перемены, которые связаны с попытками пересмотреть, оптимизировать структуру и управление, содержание и формы. Включение в перечень заданий по выпускным проверочным работам вопросов о региональной истории и культуре ставят на повестку дня проблему изучения учащимися истории родного края. А проектная деятельность, которая является сегодня одним из приоритетных требований ФГОС, также актуализирует данное направление.

Значительную роль при этом может сыграть историческое краеведение, включенное в современные образовательные процессы. Использование краеведческого материала на уроках истории приобретает особую важность как фактор формирования исторического мышления школьников, познания истории родного края, национального самосознания и социализации личности в целом.

Неоценимую помощь в процессе воспитания такой личности может и должно играть краеведение. Именно краеведение тесно связывает воспитание с жизнью и историей региона (деревни, города, области, края). Академик Д. С. Лихачев считал краеведение «самым массовым видом науки, прекрасной школой воспитания гражданственности». «...Всякая благородная личность глубоко осознает свое кровное родство, свои кровные связи с отечеством... Любить свою Родину значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому», – писал В. Г. Белинский.

В соответствии с ФГОС второго поколения предполагается, что итогом обучения должны стать личностные, метапредметные и предметные результаты каждого ученика, которые выражаются в наборе определенных качеств и компетенций. Одной из важных задач Стандарта является организация работы по воспитанию достойных граждан России (воспитание патриотизма – любви к России, к своему народу, к своей малой Родине) [1].

Уральский регион имеет значительный теоретический и практический запас краеведческих знаний о регионе. Однако перспективы в этом направлении большие. Сегодня на первый план вышли междисциплинарные краеведческие исследования, объединяющие специалистов в разных областях – археологов, этнографов, историков, краеведов-любителей, работников образовательной и культурно-просветительской сферы. И это взаимодействие приносит прекрасные результаты.

Уровень краеведческого образования находится в прямой зависимости от подготовки преподавателя, который досконально знает предмет, научно компетентен, обладает гражданской позицией, нравственным кредо в любом контакте с учащимися и с предметом препода-

вания, ориентирован на гуманистические ценности, активную общественную деятельность. Важный компонент становления будущего педагога – краеведческая культура.

В МАОУ СОШ № 23 реализуется программа «Большой Урал», которая носит образовательно-развивающий характер. Она реализуется через туристско-краеведческий кружок. Отметим, что изначально предполагается активное участие родителей учеников по освоению теоретических и практических знаний по пешеходному туризму. Содержание программного материала направлено на формирование системы знаний по истории своего края, по организации и проведению туристических походов. Учащиеся глубже знакомятся с историей развития туризма, с современной организацией его в стране, углубляют знания правил организации самостоятельных походов, детально изучают вопросы топографии и ориентирования, вопросы туристского хозяйства, краеведения, гигиены и медицинской помощи в походных условиях.

На втором-третьем годах обучения обучающиеся совершенствуют знания, умения и навыки по пешеходному и лыжному туризму. Значительное внимание уделяется тактике и технике походов, спортивному ориентированию. Самостоятельные туристические путешествия, соревнования, игры не только развивают физические умения – приспособляться к трудным условиям, ориентироваться на местности по естественным признакам, а также с помощью карты и компаса. Путешествия способствуют выработке двигательных навыков, которые приходится применять в различной и часто меняющейся обстановке, повышению уровня физических качеств: быстроты, силы, выносливости, ловкости.

Туристско-краеведческая деятельность является одним из эффективных средств комплексного воздействия на формирование личности, способствует развитию интеллектуального уровня, развитию наблюдательности у детей, науки общения со сверстниками, взрослыми, окружающим миром, воспитанию бережного отношения к природе.

Краеведческое образование решает некоторые задачи единства общества и природы в силу комплексности краеведческого знания, векового опыта социокультурной и этноэкологической адаптации молодежи через краеведение. Оно помогает увидеть природу, бытие и человека в контексте культуры («природа – культура мировая, национальная и культура родного края – я как творец культуры»), обуславливает решение задач через культуру, с опорой на традиции и исторический опыт лишь при сбалансированном соединении составляющих обучения – адаптационной и технологической.

Историко-краеведческая работа в школе способствует осмыслению учащимися сложных тенденций развития страны в целом и родного края. Формируется чувство причастности к историческому прошлому своей Родины, осознанию ее многовековой истории. В этой связи осмысление истории развития, понимание закономерностей и особенностей школьного исторического краеведения представляет теоретический и практический интерес [3, с. 15].

Таким образом, в конце исследования представляется возможным утверждать о том, что на современном этапе сложились все необходимые условия для того, чтобы историческое краеведение вошло во все общеобразовательные учреждения как компонент школьного исторического образования. Профессор О. Ю. Стрелова абсолютно права, определяя национально-региональный компонент общего социально-гуманитарного образования как часть содержания и процесса образования (в том числе исторического), в которой отражаются региональные особенности, актуализированные целями адаптации, социализации и культурации личности в условиях социокультурной среды своего региона. Следует сохранять историческое прошлое своего региона и развивать его дальше (продолжать писать историю), тогда будет крепнуть страна, и ее история станет наполняться содержанием и приобретет небывалое значение.

Построение стратегии сохранения культурного наследия и развития краеведческого направления в школах есть одна из приоритетных задач общества, стремящегося к стабильному развитию, способного вписаться в современные мировые реалии, инновационные процессы и соответствовать социально-экономическому уровню цивилизованных стран. Развитая система образования, включающая активное привлечение молодежи к сохранению историко-культурного наследия, ознакомление с культурной экосредой, меняющейся во времени, формирование основ культурного мировоззрения, понимание ценности истории и культуры

прошлого, поможет повысить у обучающихся образовательный уровень в области истории и культуры своего Отечества.

Литература

1. Государственные образовательные стандарты общего образования. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/index.htm> (дата обращения: 03.04.2020). – Текст : электронный.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 05.05.2020). – Текст : электронный.
3. Сергеев, И. С. Краеведческая работа в школе / И. С. Сергеев, В. И. Сергеев. – Москва, 1974. – 236 с. – Текст : непосредственный.

УДК 377.8:94(470.5).084.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-209

Кудинов Евгений Викторович,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: advokat-next@mail.ru

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА УРАЛЕ В 1918-1919 ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование; система образования; реформа; преподаватель; учитель; гимназия; учебное заведение; преподавание; предмет.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает теоретические проблемы понятия «система образования». Прослеживаются особенности государственной политики в отношении образовательной деятельности. Определяются динамика и проблемы в образовательной области на Урале в 1918-1919 гг.

Kudinov Evgeniy Viktorovich,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF INSTITUTIONS PROVIDING GENERAL EDUCATION IN 1918-1919

KEYWORDS: education; educational system; reform; educator; teacher; gymnasium; educational institution; teaching; subject.

ABSTRACT. The author raises the theoretical problems of the term “educational system”. The features of the state policy regarding to educational system are traced. Determined by the dynamics and problems in the field of the education in the Urals in 1918-1919.

Более века назад в России начались революция и Гражданская война. Военный конфликт повлиял на дальнейшее историческое развитие Урала. В конкретных сферах общественной жизни произошли изменения. Государственная политика по отношению к образовательной деятельности и настроения преподавателей раскололи учительское сообщество, что привело к насилию.

В предыдущее столетие образование России пережила ряд реформ. Тяжелым испытанием в эти годы были противостояния «красных» и «белых». Система образования в это время стала областью интересов людей, не определившихся со своим будущим.

Министерство народного просвещения правительства А. В. Колчака (МНППК) претендовало на роль преемника царского министерства образования.

Автор статьи пытается ответить на эти вопросы, анализируя события 1918 – начала 1919 гг. в общеобразовательных учреждениях Урала.

Еще в 1923 г. Д. А. Киселев в статье «Екатеринбургская школа в 1911-1923 гг.» привел факты о настроениях преподавателей и реформах в образовании в исследуемый нами период [9]. Эта статья по объему небольшая и оценки автора носят субъективный характер, так как Д. А. Киселев придерживался марксистских взглядов.

В труде исследователей Б. М. Игошева, М. В. Попова, М. К. Елисафенко и М. В. Суворова по истории образования на Урале дается оценка событий, произошедших в исследуемый нами период в Екатеринбурге [4].

Предметом исследования в данной статье является деятельность белогвардейских правительств, стремящихся реформировать школу.

Реформу школьного образования правительства А. В. Колчака на Урале можно оценивать в сравнении с дооктябрьским периодом, что позволяет рассмотреть историю общего образования на Урале более полно.

19 августа 1918 года, после захвата Екатеринбурга частями чехословацкого корпуса, была ликвидирована советская власть. Ранее, в марте 1918 года, была образована Уральская область, в состав которой входили Пермская, Вятская, Уфимская и Оренбургская губернии [13].

На подконтрольных белым территориях устанавливались правила дореволюционного времени.

На Урал переместилась значительная часть учителей. Белые решали школьный вопрос по-своему, на основе принципа децентрализации. Школьную политику осуществляло Министерство народного просвещения Временного Сибирского правительства, которое имело следующие департаменты: общих дел, народного просвещения, профессионального образования. Сеть общеобразовательных учреждений на занятых белогвардейцами районах области была восстановлена в дореволюционном виде: Екатеринбургский учительский институт, низшие начальные училища, высшие начальные училища, мужские, женские и смешанные гимназии, реальные училища [1]. Возобновили деятельность частные общеобразовательные заведения.

Предполагалось, что в России будет создана единая школа, основанная на отечественном опыте. В заявлении «От Временного Областного Правительства Урала» («Собрание Узаконений и Распоряжений Временного Областного Правительства Урала», № 1, Екатеринбург, 27 августа 1918 г., отдел 1, статья 1, пункт 10) говорилось, что в области просвещения Правительство принимало все меры к возможно скорейшему осуществлению всеобщего обязательного обучения. Предоставляя школе автономию в вопросах внутренней жизни, Правительство оставляло за собой определение общего школьного плана и надзор за его осуществлением. Преподавание Закона Божьего в школе восстанавливалось как предмета для учащихся необязательного [3].

Возвращение в учебный процесс «Закона Божьего» как школьного предмета означало, что любой ученик старше 14-ти лет или родители детей более младшего возраста могли написать заявление и не посещать занятия по «Закону Божьему». Но никто не рискнул сделать это, боясь репрессий.

Стремясь расширить финансирование учебных заведений Уральского края, ВОПУ в ноябре 1918 года передало власть Всероссийскому правительству А. В. Колчака. Для содержания образовательных учреждений с 1 сентября по конец 1918 года были выделены ассигнования в соответствии с новыми штатами из средств казначейства Временного Областного Правительства Урала. Основная часть средств была направлена на выплату заработной платы педагогическим работникам. Многие из учителей Урала, как утверждал заместитель Главноуправляющего Уральской области А. М. Розов (в прошлом преподаватель географии и естествознания): «совершенно не получали жалованья во времена господства советской власти» [2].

Была создана комиссия по реформе средней школы. В работе над реформой новой системы образования принимали участие педагоги и ученые, такие как: Д. И. Белый, И. С. Клюжев, Н. И. Павлечек, М. А. Слободский.

В некоторых частях Уральской области была проблема в квалифицированных кадрах. Так, в 1919 г., когда Пермская губерния оказалась зоной влияния Белого правительства, только 51,5% учителей начальной школы имело специальную подготовку. На этой территории было 500 школ [7].

А. А. Кальсина, анализируя данные Министерства Народного Просвещения Омского правительства, пришла к выводу, что учительские оклады были такие же, как и при Советской России [8].

В соответствии с временными правилами колчаковского правительства непосредственное заведование учебными заведениями возлагалось на педсоветы (выборные от учебно-воспитательного персонала, родительских организаций, представителей городского и земского самоуправления (не более 1/3 от общего числа членов совета)). В условиях гражданской войны децентрализация управления образованием имела недостатки. «Жизнь властно требовала какого-нибудь органа, регулирующего и объединяющего деятельность школьных учебных заведений», – считали педагоги на местах [12].

Был воссоздан учебный округ во главе с попечителем (уполномоченным МНП) по распоряжению Министерства народного просвещения Российского правительства А. В. Колчака на подконтрольных территориях, включающих части губерний, которые до революции входили в Оренбургский учебный округ (Вятская, Пермская, Уфимская, Оренбургская). Канцелярия округа располагалась в Уфе. После захвата Уфы Красной армией канцелярия была перемещена в Екатеринбург. Когда в марте 1919 г. в Уфе была восстановлена власть белых, туда же переехал попечитель. Теперь выборы руководства школ контролировались государственными чиновниками.

Деятельность восстановленных после ликвидации советской власти органов самоуправления имело большое значение для расширения материальной базы и улучшения управления общеобразовательными учреждениями. Но средств на содержание школ не хватало в условиях гражданской войны.

Оценивая деятельность Уральского педагогического союза (УПС), можно утверждать, что эта профессиональная учительская организация и после прихода к власти белогвардейцев оставалась преимущественно объединением преподавателей городских екатеринбургских средних школ: членами УПС были не более 60-70 уездных учителей. В то же время в Екатеринбургском уезде существовавшее самостоятельно профессиональное объединение школьных работников включало до 800 членов [14].

Правительство А. В. Колчака не отказалось от проведения школьной реформы, хотя деятельность дореволюционных учебных заведений была восстановлена. В январе 1919 г. Министерством народного просвещения колчаковского правительства (МНП) была создана специальная комиссия во главе с директором департамента народного просвещения Н. И. Палечком, которая разработала проект реформы, имеющей целью создать в России «единую, свободную, трудовую, автономную школу, построенную на принципах здорового национализма и патриотизма» [5].

Предполагалось в новой школе три ступени: начальная школа, среднее училище, гимназия. Каждая ступень должна была представлять четырехлетнее законченное образование. На третьей ступени образовательной школы завершалось среднее образование. Гимназия делилась на три отделения, на которых изучали дополнительные предметы: 1. Классическое (латинский, русский язык, история). 2. Естественное (естествознание, физика). 3. Математическое (математика, физика, черчение) [6].

Министерство народного просвещения планировало проводить реформы постепенно, в течение 10 лет.

Реформаторы опирались на разработки пермского профессора, специалиста по экспериментальной педагогике Николая Ефимовича Румянцева. Н. Е. Румянцев говорил: «Как государство, так и школа-колыбель гражданственности – должны в основе своей представлять товарищескую самоуправляемую ячейку, спаянную внутри творческим трудовым началом в познании окружающего мира и истории его происхождения» [10].

Органы народного образования, городского и земского управления приняли участие в реализации установок, выдвинутых правительством. Необходимо было расширить возможности перехода учеников с низших ступеней образования на высшие путем расширения числа гимназий и реальных училищ и совершенствования правил поступления выпускников начальных училищ в средние учебные заведения.

Попытки начать реформирование системы образования вызвали нехватку преподавателей для школ II ступени. Необходимо было также повысить уровень методической подготовки учителей начальных училищ в соответствии с требованиями школьной реформы.

Занятия в школах проходили в ускоренном темпе. «Программы предметов комкают, преподаватели не успевают дать предварительные разъяснения по урокам и не рассказывают их, а задание новых уроков производят по старой схеме – „от сих до сих“» [11].

Летом 1919 г. началось вступление красных войск в уральские города. Белогвардейцы организовали эвакуацию уральских учебных заведений в Сибирь (Шадринск – центр размещения эвакуированных).

Таким образом, попытки провести школьные преобразования привели к расколу в педагогическом сообществе. Различные группы учителей и учащихся участвовали в вооруженных столкновениях враждующих сторон.

Литература

1. Государственный архив Свердловской области. – Ф. 1531. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 13.
2. Государственный архив Свердловской области. – Ф. 1531. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 80.
3. Государственный архив Свердловской области. – Ф. Р. 569. – Оп. 2. – Д. 2. – Л. 2-3.
4. Игошев, Б. М. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930) / Б. М. Игошев, М. В. Попов, М. К. Елисафенко, М. В. Суворов. – Екатеринбург, 2013. – Текст : непосредственный.
5. Кальсина, А. А. Позиция Наркомата просвещения и Министерства народного просвещения правительства А.В. Колчака в области школьной политики в период гражданской войны / А. А. Кальсина. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 280.
6. Кальсина, А.А. Позиция Наркомата просвещения и Министерства народного просвещения правительства А.В. Колчака в области школьной политики в период гражданской войны / А. А. Кальсина. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 281.
7. Кальсина, А. А. Позиция Наркомата просвещения и Министерства народного просвещения правительства А.В. Колчака в области школьной политики в период гражданской войны / А. А. Кальсина. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 282.
8. Кальсина, А. А. Развитие образования и здравоохранения В Пермской губернии в период Первой мировой и Гражданской войн / А. А. Кальсина, Т. Ю. Шестова. – Пермь, 2011. – 262 с. – Текст : непосредственный.
9. Киселев, Д. А. Екатеринбургская школа в 1911-1923 гг. / Д. А. Киселев. – Текст : непосредственный // Екатеринбург за двести лет (1723-1923). – Екатеринбург, 1923.
10. Наш Урал. – 24 февраля 1919. – Текст : непосредственный.
11. Наш Урал. – 1 апреля 1919. – Текст : непосредственный.
12. Наш Урал. – 3 апреля 1919. – Текст : непосредственный.
13. Уральская жизнь. – 25 марта 1918. – Текст : непосредственный.
14. Уральский рабочий. – 28 октября 1920. – Текст : непосредственный.

УДК 378.673(470.56)(091)

DOI: 10.26170/Kso-2020-210

Любичанковский Сергей Валентинович,

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой, Оренбургский государственный педагогический университет; 460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19; e-mail: svlubich@yandex.ru

ИСТОРИЯ ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОТРАЖЕНИИ ЕГО ЛЕТОПИСИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: летопись; Оренбургский государственный педагогический университет; справочник.

АННОТАЦИЯ. В статье показана роль и значение летописи Оренбургского государственного педагогического университета для воссоздания и обобщения истории этого старейшего высшего учебного заведения Оренбургской области. Сформулированы критерии отбора фактов для данного справочника, обозначены положенные в основу летописи источники.

Lyubichankovskiy Sergey Valentinovich,

Doctor of History, Professor, Head of Department, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

HISTORY OF THE ORENBURG STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE REFLECTION OF ITS CHRONICLES

KEYWORDS: chronicle; Orenburg State Pedagogical University; directory.

ABSTRACT. The article shows the role and significance of the chronicle of the Orenburg State Pedagogical University for the reconstruction and generalization of the history of this oldest higher educational institution in the Orenburg region. The criteria for the selection of facts for this reference book are formulated, the sources used as the basis for the chronicle are indicated.

Красивая юбилейная дата – это всегда повод подвести некоторые итоги. Вот и столетие Оренбургского педагогического университета, отмеченное в 2019 г., заставило местное исто-

рическое сообщество обратиться к истории вуза в попытке осмыслить весь пройденный им путь. При первых подходах к этой теме оказалось, что история университета, в общем и целом, так и не написана. Как ни грустно признать, никто специально системно не занимался ее бережной фиксацией, упор всегда делался в большей степени на «юбилейную» подачу материала к очередной годовщине в стиле лубочной картинки. Именно поэтому была поставлена задача системно обобщить уже имеющуюся и выявить новую, ранее не введенную в научный оборот информацию, создав справочник в редком на сегодняшней день жанре летописи: расположенные строго по годам (с непременно указанием источника) факты смогли рассказать об этапах развития вуза полнее и достовернее любого складного и гладкого пересказа-интерпретации. В итоге была издана книга [1].

Далеко не каждый вуз имеет свою Летопись. До ее создания нужно дорасти, нужно осознать свой Университет частью общероссийского (и даже мирового) процесса развития высшего образования, нужно осмыслить миссию Университета в современном мире. По этой дороге мы шли, ориентируясь на наших флагманов – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Приволжский (Казанский) федеральный университет, у которых есть свои «летописи». Подобные справочники имеют важнейшую функцию за пределами утилитарного использования – воспитывают чувство уважения к предшественникам, к той огромной работе, которую они проделали для того, чтобы мы могли двигаться дальше. Ведь все мы чего-то стоим только потому, что стоим на плечах наших учителей.

Несколько слов о процедурной стороне вопроса. Важно, что большинство изложенных в этом справочнике фактов введены в научный оборот впервые. Источниковой основой послужили фонды региональных государственных архивов, ведомственного архива, а также, принципиально важно, личных архивов многих преподавателей, сотрудников, ветеранов университета. Память человеческая несовершенна, об этом знают все, но и архивы, к сожалению, также не содержат всей необходимой информации. Тем не менее, совершенно ясно, что часть информации, которая должна была быть отмечена в Летописи, в ней не отражена. Продолжается работа по ее пополнению.

Как и в любом деле, в создании Летописи нельзя было «объять необъятное». Событие событию рознь, и перед редакционной коллегией возникла проблема отбора. В итоге была выработана следующая совокупность критериев, которым должен был соответствовать факт, чтобы быть увековеченным в университетской летописи:

- организация и совершенствование структуры управления, создание и переименование структурных подразделений;
- развитие материальной базы вуза;
- изменения руководящего состава вуза: ректора, проректора, деканы, заведующие кафедрами;
- награды вуза и структурных подразделений;
- государственные и ведомственные награды сотрудников вуза (уровня от почетных деятелей науки и образования и выше);
- защита диссертаций – докторских и кандидатских (последних – применительно к периоду до 1991 г., в связи с тем, что с 1990-х гг. этот процесс стал массовым и рутинным для кадрового состава Университета);
- организация крупных научных и учебно-методических мероприятий на базе Университета;
- крупные общественные мероприятия на базе Университета;
- победы в федеральных и областных конкурсах, в том числе конкурсах грантов;
- мероприятия в рамках международного сотрудничества;
- яркие события студенческой жизни, выдающиеся победы наших студентов;
- уникальные и эксклюзивные моменты нашей истории, выделяющиеся из общей канвы своей исключительностью.

События, не прошедшие жесткий отбор для помещения в общеуниверситетскую летопись, были помещены в летописи факультетов и институтов, создав систему постоянно пополняемой истории университета.

Отмечая те или иные события в жизни Университета, редколлегия считала своим долгом указывать связанных с ними конкретных лиц. Летопись населена Людьми, и каждый из названных в ней многое сделал для развития университета.

Хотелось бы в качестве примера привести несколько фактов из летописи, которые отражают многогранный и непростой характер становления и развития столетнего учебного заведения.

Разве не являются «говорящими» сами даты: 6 июня 1919 г. (в разгар гражданской войны!) принято Постановление народного комиссариата по просвещению РСФСР об организации Института Народного Образования (ИНО, как тогда назывался вуз), 15 октября – официально образован Оренбургский институт народного образования Наркомата просвещения Киргизской АССР, а уже 19 октября для первых 160 студентов начались занятия на четырех отделениях. То есть за пять месяцев был решен вопрос не только об организации вуза, но и о передаче ему зданий, назначении руководителей, подразделениях.

Сведения из раздела 1920-х гг. рассказывают о том, что в сентябре 1920 г. «преподаватели и студенты Оренбургского института народного образования стали обеспечиваться тыловым красноармейским пайком», и даже очень неожиданная информация о том, что 31 марта 1920 г. «в Институте принято решение об установлении двухнедельных пасхальных каникул с 4 по 19 апреля».

Изучая летопись, отчетливо осознаешь, что старейший вуз Оренбурга прошел весь путь вместе со страной. Сами за себя говорят сведения, датированные 1922 г.: «Степная правда» за 5 февраля сообщает, что «преподаватели и студенты Института жертвуют голодающим Оренбурга 35 фунтов муки», а уже в записи от 1 апреля читаем, что «из-за голода студенты Института распущены на каникулы».

Включенные в летопись сведения из 1930-х гг. рассказывают не только об изменениях в учебных планах, назначениях деканов, появлении новых подразделений, защитах диссертаций, спортивных турнирах, но и о том, что в октябре 1936 г. «на общем собрании студентов и профессорско-преподавательского состава Института и рабфака принято решение в связи с военно-фашистским мятежом Франко в Испании вносить ежемесячно до конца борьбы с фашизмом $\frac{1}{4}$ часть дневного заработка или стипендии в фонд продовольствия и помощи женщинам и детям Испании», а в июне 1942 г. «военную подготовку прошли 390 студентов Института (40 юношей и 350 девушек)», «созданы общеузовские и факультетские организации: Штаб противовоздушной обороны; Совет ОСОАВИАХИМа; организация Российского общества Красного Креста».

И в последующие годы педагогический институт, а позднее университет участвовал в событиях не только городского и областного, но и всесоюзного, а позже общероссийского масштаба, так что представленные в летописи события не только отражают, но и выражают время. Так, в мае 1946 г. «на базе Института проведена межобластная диалектологическая конференция с участием представителя АН СССР С. С. Высотского», а в ноябре того же года Ученым советом вуза организован Лекторий для населения, который предусматривал «цикл лекций из сферы гуманитарных, естественных и физико-математических наук». В феврале 1954 г. «на базе Института проведена XII конференция математических кафедр педагогических вузов Уральской зоны, в которой приняли участие 90 научных работников из 32 городов СССР», в мае 1970 г. – XIX Всесоюзная Шевченковская конференция, материалы которой были изданы отдельной книгой в Киеве», в 1980 г. – «Всесоюзная археологическая конференция по энеолиту». В 1957 г. в институте появилась своя астрономическая обсерватория.

В июле 1965 г. первые строительные отряды Института (100 студентов историко-филологического факультета) «отправлены на строительство Гайского горно-обогатительного комбината и Ириклинской ГРЭС»; в июле-августе 1994 г. «силами институтских археологов проведены спасательные раскопки курганов, разрушавшихся в ходе освоения нефтяного месторождения у с. Бердянка Оренбургского района».

Сухие факты летописи рассказывают о том, как последовательно создавался потенциал современного Оренбургского государственного педагогического университета: кадровый и материально-технический. Примеры можно продолжать и продолжать, но и приведенные, на наш взгляд, дают представление о вышедшем издании и позволяют убедиться в справедли-

ности утверждения научного редактора С. А. Алешиной, которая в предисловии к изданию написала: «Летопись позволяет зримо увидеть ту огромную и разнообразную работу, которую вел профессорско-преподавательский и студенческий коллектив нашего Университета с 1919 г., успехи и просчеты, препятствия непреодолимые и преодоленные, упорную работу и яркие достижения. Летопись поучительна!».

Литература

1. Летопись Оренбургского государственного педагогического университета (1919-2019) / гл. ред. С. А. Алешина ; сост. С. В. Любичанковский. – Оренбург : ИЦ ОГАУ, 2019. – 243 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.537(470.54)(091)

DOI: 10.26170/Kso-2020-211

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

А.В. КОЗЫРЕВ – ВО ГЛАВЕ СВЕРДЛОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕДИНСТИТУТА В 1936-1937 ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: директор педвуза в Свердловске; подготовка учительских кадров; учебная и научная работа в педагогическом институте; политические репрессии.

АННОТАЦИЯ. В статье освещается деятельность А. В. Козырева как вузовского управленца по руководству учебным процессом и организацией научно-исследовательской работы в высшем педагогическом учебном заведении в Свердловске. Анализируются нововведения в вузовской работе, принятые в конце 1930-х гг.; дается оценка влияния на эту деятельность политической обстановки в стране, связанной с репрессивной политикой большевистского руководства.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

A.V. KOZYREV – HEAD OF THE SVERDLOVSK PEDAGOGICAL INSTITUTE IN 1936-1937

KEYWORDS: director of a teacher training college in Sverdlovsk; teacher training; educational and scientific work at the pedagogical institute; political repression.

ABSTRACT. The article highlights the activities of A. V. Kozyrev as a university manager in managing the educational process and organizing research work at a higher pedagogical educational institution in Sverdlovsk. The article analyzes the innovations in university work undertaken in the late 1930s; an assessment is given of the influence on this activity of the political situation in the country associated with the repressive policy of the Bolshevik leadership.

Александр Васильевич Козырев (1896-1957) работал директором (ректором) Свердловского педвуза с конца 1936 г. по сентябрь 1937 г. Профессор педагогики, он в эти годы был уже известным ученым, имевшим вполне самостоятельные взгляды на роль и значение педагогической науки. В 1935 г. он совместно с другими учеными-педагогами подготовил докладную записку на имя наркома просвещения РСФСР, в которой с тревогой констатировалась «духовная бедность» советской педагогической науки, поскольку, по мнению ученых, явно налицо имело место отсутствие «связи между нашей научной педагогикой с Западом». Авторы записки были обвинены партийным руководством в «паническом преклонении перед буржуазной педагогической наукой», а нарком просвещения А. С. Бубнов квалифицировал этот документ как «неслыханное зазнайство и высокомерие» [2, с. 196]. К моменту вступления в должность директора СГПИ А. В. Козырев имел опыт работы вузовского управленца: в предшествующие годы осуществлял руководство деятельностью Пермского пединститута и Ленинградского пединститута им. А.И. Герцена.

Сменив на посту директора Свердловского педвуза С. З. Каценбогена, новый руководитель основное внимание уделял перестройке работы вверенного ему учебного заведения в соответствии с установками постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой». Именно в связи с этим постановлением в стране во многом сформировалась система вузовского образования,

просуществовавшая в определенной мере вплоть до настоящего времени: основными формами учебной работы стали лекции, практические занятия, консультации и педагогическая практика. При этом основной упор в учебном процессе делался на самостоятельную работу студентов, был отменен текущий учет успеваемости обучаемых – он стал проводиться лишь путем экзаменов по лекционным курсам и зачетов по практическим занятиям. В соответствии с новыми установками партийно-государственного руководства отдел педвузов Народного комиссариата просвещения за 12-15 дней до начала учебного года прислал совершенно новые учебные планы, резко расходящиеся с предыдущими, присланными в июне, отсутствовали программы по целому ряду учебных дисциплин [1, л. 21]. Это грозило срывом начала учебного года в СГПИ, тем более что в августе находились в отпусках.

Уже в ходе начавшегося учебного процесса дирекцией Свердловского пединститута, возглавляемой А. В. Козыревым, было проведено в экстремальных условиях перераспределение учебных поручений преподавателей, составлены новые учебные планы и пересмотрено расписание учебных занятий и экзаменов [1, л. 10]. В декабре 1936 г. А. В. Козырев на специальном заседании при учебной части СГПИ сделал доклад о совершенствовании методики чтения лекций и проведения практических занятий в соответствии с новыми требованиями органов народного образования. В обсуждении доклада приняли участие методисты, преподаватели и студенты-отличники [1, л. 11]. Главным звеном в организации учебной деятельности дирекция вуза считала кафедру. Поэтому в институте постоянно проводились совещания руководителей кафедр, сам директор систематически присутствовал на кафедральных заседаниях, посвященных обсуждению организационных и методических вопросов [1, л. 18]. В результате, как отмечается в отчете СГПИ за 1936-1937 уч. г., учебный план по институту был выполнен, несмотря на значительные сложности его реализации, за исключением лекционного курса по политэкономии – занятия по этой дисциплине ввиду отсутствия преподавательских кадров были перенесены на следующий учебный год [1, л. 12].

Ставя во главу угла учебный процесс, дирекция СГПИ полагала, что деятельность высшего учебного заведения невозможна без организации научной работы преподавателей, которая связана во многом с повышением их профессионального уровня. В Свердловском пединституте работали лишь четыре «утвержденных» профессора: С. В. Юшков, С. З. Каценбоген, Н. П. Руткевич и А. В. Козырев, который, будучи директором вуза, одновременно заведовал кафедрой педагогики [5, л. 67]. При этом из 39 штатных преподавателей СГПИ без ученого звания 32 человека не имели аспирантского образования [1, л. 7]. Поэтому по инициативе дирекции с 22 членами преподавательского коллектива был заключен договор, в котором планировались конкретные задания в сфере научно-исследовательской работы. Для согласования тем диссертационных исследований с учеными столичных вузов и для сдачи кандидатского минимума 18-ти преподавателям были предоставлены научные командировки в Москву и Ленинград [1, л. 7]. Занятия научной работой значительно повышали уровень профессиональной подготовки преподавателей Свердловского педвуза. Именно те, кто активно занимался научными исследованиями, были организаторами семинаров для учителей школ города Свердловска. Такие семинары проводились для преподавателей истории и литературы. Что касается кафедры педагогики, которой руководил А. В. Козырев, то сам заведующий кафедрой вместе с научными работниками организовал семинар, где свою квалификацию повышали директора и завучи свердловских общеобразовательных школ [1, л. 20].

Все вышеназванное свидетельствует об успешной деятельности А. В. Козырева в качестве директора СГПИ. Однако 26 сентября 1936 г. решением общего партсобрания пединститута он был исключен из рядов ВКП(б) [6, л. 105] «за притупление партийной бдительности ... и необеспечение политического и хозяйственного руководства Институтом» [4, л. 124]. Освобожден он был и от поста директора. Все обвинения, выдвинутые против Козырева, были надуманными и необоснованными.

Подобное явление было характерно для конца 1930-х гг. и связано с политическими репрессиями, имевшими место в тот период. Впрочем, партийные органы не утвердили решение партсобрания от 26 сентября, ограничив партийное наказание строгим выговором. Более того, партком вуза выразил свое несогласие с решением нового директора И. И. Шарова об увольнении Козырева из СГПИ [3, л. 93]. Александр Васильевич продолжал заведовать кафедрой и

вести текущую преподавательскую и научную деятельность, уже не занимая административных постов. Об абсурдности обвинений против Козырева свидетельствуют документы партийной организации Свердловского пединститута, содержание которых уже получили освещение в сборнике «Партийные архивы. Проблемы и перспективы развития» [2, с. 195-198]. После январского пленума ЦК ВКП(б) (1938 г.), когда началась частичная реабилитация необоснованно обвиненных в 1937 г. коммунистов, партийный комитет Свердловского пединститута даже принял решение: «В связи с реабилитацией т. Козырева А.В., как члена партии, просить Обком ВКП(б) поставить вопрос перед Наркомпросом о реабилитации Козырева А.В. как директора Свердловского государственного пединститута» [3, л. 33].

Казалось бы, восстановление в должности было для Александра Васильевича вопросом времени, однако в августе 1938 г. он был арестован и находился почти три месяца под следствием, осуществляемым органами НКВД. Как говорил впоследствии сам Козырев, «следствие базировалось на тех же вопросах, по которым меня исключили из партии» [4, л. 54]. Новыми были лишь обвинения в том, что бывший директор якобы «создавал себе авторитет организацией различного рода банкетов» и намеренно принимал в институт лиц корейской национальности, лично ему преданных. Под давлением «компетентных органов» некоторые коммунисты из парторганизации давали клеветнические показания [4, л. 124]. Однако следствием обвинения в адрес Козырева были признаны необоснованными и в ноябре 1938 г. он был освобожден из-под ареста. В декабре 1939 г. Александр Васильевич был восстановлен в рядах членов ВКП(б) [4, л. 54], а в начале 1940 г. назначен директором Ставропольского педагогического института.

Таким образом, высокий профессионализм и лучшие деловые качества А. В. Козырева как вузовского управленца в полной мере проявились в период его работы в Свердловском педагогическом институте: в условиях сложной политической обстановки и политических репрессий 1936-1937 гг. ему удалось провести перестройку учебного процесса в вузе, внести существенные изменения в научно-исследовательскую деятельность преподавателей. Александру Васильевичу посчастливилось во многом избежать значительных последствий репрессивной политики в тот период – лишь три месяца он провел под арестом органами НКВД без последствий для своей профессиональной карьеры. На наш взгляд, причинами этого является во многом отсутствие значительных недостатков в работе и социальном поведении, которые могли стать поводом для необоснованных обвинений во «вредительстве» и «враждебности», весьма распространенными в 1930-е гг. В тот период это, конечно, не исключало для А. В. Козырева возможности быть незаслуженно приговоренным к длительным срокам заключения и даже расстрелу, как это имело место с многими деятелями той страшной эпохи. Достаточно вспомнить судьбы таких ректоров уральских педвузов, как С. Д. Аносов, В. Е. Семенов, И. К. Зеленский. Однако истории было угодно сохранить его для успешной деятельности в качестве руководителя высшими педагогическими учебными заведениями. После отъезда из Свердловска А. В. Козырев занимал руководящие посты еще трех педагогических вузов – Ставропольского, Ульяновского и Шуйского.

Литература

1. Государственный архив Свердловской области. – Ф. Р-2162. – Ол. 1. – Д. 18.
2. Попов, М. В. Протоколы заседаний парткома и общих собраний первичной партийной организации Свердловского педагогического института как исторический источник о судьбе директора СГПИ А.В. Козырева в конце 1930-х гг. (по материалам ЦДООСО) / М. В. Попов. – Текст : непосредственный // Партийные архивы. Проблемы и перспективы развития : материалы V межрег. науч.-практ. конф., 14-16 мая 2019 г. – Екатеринбург ; Нижний Тагил, 2019.
3. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 120. – Оп. 1. – Д. 6.
4. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 120. – Оп. 1. – Д. 8.
5. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 240. – Оп. 1. – Д. 3.
6. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 240. – Оп. 1. – Д. 5.

Протасова Эльвира Евгеньевна,

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: protasova.elvira62@mail.ru

КРАТКОСРОЧНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КУРСЫ КАК ЧРЕЗВЫЧАЙНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЕ 1930-Х ГГ. (НА ПРИМЕРЕ УРАЛА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: всеобуч; краткосрочные педагогические курсы; учителя; УралОНО; план; педагогический институт; студенты; пандемия; дистант; самообразование.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются чрезвычайные методы подготовки учителей в условиях форсированного введения всеобуча в начале 1930-х гг. и их недостаточная эффективность. Также автор задается вопросом, насколько результативными окажутся методы образования в условиях срочного перехода на «цифровой» формат обучения при пандемии и самоизоляции.

Protasova Elvira Evgenievna,

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SHORT-TERM PEDAGOGICAL COURSES AS AN EMERGENCY FORM OF TEACHER TRAINING IN THE EARLY 1930S (ON THE EXAMPLE OF THE URALS)

KEYWORDS: general education; short-term pedagogical courses; teacher; UralONO; plan; pedagogical institute; students; pandemic; distant; self-education.

ABSTRACT. The article analyzes the extraordinary methods of training short-term teachers in the context of the forced introduction of universal education in the early 1930s and their lack of effectiveness. The author also asks how effective educational methods will be in the face of an urgent transition to a “digital” education format during a pandemic and self-isolation.

Учителя и преподаватели – «вечные» студенты. Чтобы соответствовать требованиям Государственного образовательного стандарта они всегда готовы развиваться и совершенствоваться. Однако в условиях пандемии образовательный процесс заставил всех нас по новому взглянуть на готовность не только учеников и студентов осваивать учебные дисциплины «онлайн», но и способность преподавателей «мобилизовать» все свои интеллектуальные возможности и перейти на «цифру». Такой переход обсуждался давно, однако чрезвычайные условия ускорили этот процесс в «разы».

Учиться пришлось не только студентам и ученикам, но и преподавателям и учителям. В срочном порядке освоили дистанционные платформы ZOOM, ЮРАЙТ и др. и онлайн-ресурсы «Цифровой университет», «Российская электронная школа», «Мои достижения», «Яндекс-учебник» и др., используя их для проведения видеоконференций со студентами, онлайн уроков с учениками [1].

С первого дня возник вопрос об удовлетворенности самим процессом как обучающихся, так и преподавателей. Насколько эффективно онлайн-обучение, покажет время. Для одних этот год будет «потерянным» с точки зрения потраченного времени и отсутствия ожидаемого результата. Для других – наоборот, так как они смогли использовать его по максимуму.

Краткосрочные дистанционные курсы, вебинары и видеоконференции, курсы повышения квалификации и другие формы получения ускоренной подготовки и дополнительного образования оказались открытыми в условиях появившегося «виртуального» времени. Эти «чрезвычайные полгода» были «даны» для ускоренного самообразования. Дистанционное обучение воспринималось многими педагогами с радостью, так как позволило обучаться без отрыва от трудовой деятельности. Но, получая «Сертификат» очередного вебинара, онлайн-курсов, невольно задаешься вопросом: «Так ли он был необходим для повышения профессионального уровня? Какими компетенциями в результате овладел? И какие полученные знания и навыки будут применимы в практической деятельности?»

Поставленные перед преподавателями, учителями и обучающимися задачи, а также скоростной режим их осуществления, невольно ведут к исторической параллели. Процесс «форсирования» и «чрезвычайщины» общество уже не раз переживало. Процессы модернизации начала 1930-х гг. ставили перед советским народом задачу в крайне сжатые сроки осуществить программу всеобщего начального образования при отсутствии необходимых

материальных ресурсов, помещений, профессиональных учителей. Поэтому партийно-советское руководство, начиная кампанию по введению всеобуча, предполагало, что основной формой повышения профессионального уровня преподавателей школ будет сеть краткосрочных курсов. В первой половине 1930-х гг. через систему педагогических курсов готовилось больше учителей, чем выпускалось в педагогических учебных заведениях. Курсы создавались при педагогических институтах и педагогических техникумах. Продолжительность обучения на курсах была от шести месяцев до одного года. В 1930-1931 учебном году в связи с чрезвычайными обстоятельствами (ускоренный переход к всеобучу), проводились трехмесячные и даже двухмесячные курсы. Мобилизованные с предприятий выдвиженцы-рабочие проходили через эту систему подготовки. В течение 1930-1931 учебного года в Уральской области на краткосрочных курсах было подготовлено 3680 учителей школ I ступени [2, л. 38]. В 1931-1932 учебном году подготовку на краткосрочных курсах прошли более 7 тыс. человек [3, л. 18].

План подготовки учителей, составленный УралОНО на 1932 г., предусматривал, что через педагогические техникумы будет подготовлено 13,7%, а через 8-месячные курсы – 70,9% учителей начальных классов, в этот период обучение должны были пройти 5801 учитель начальных классов и 2030 учителей для школ повышенного типа [4, л. 118].

Действительно, в начале 1930-х гг. система курсов смогла обеспечить уральский регион педагогическими кадрами. Однако низкий общеобразовательный уровень обучавшихся и короткие сроки обучения не смогли не сказаться на профессиональном уровне учителей. По выборочным данным в Свердловской области в 1934-1935 учебном году до 70% педагогов имели только низшее образование, т. е. окончили начальную школу и 8-10-месячные курсы [5, л. 18]. Уровень подготовки учителей через такие краткосрочные курсы был недостаточным, многие учителя даже плохо читали. Квалификация учителей оставалась весьма низкой. Это не могло не сказываться на преподавании и результатах обучения детей. Поэтому уже в 1932 г. Наркомпрос поставил вопрос о необходимости постепенной ликвидации краткосрочных курсов, так как это не давало возможности повысить качество обучения подготовки школьных работников. Краткосрочные курсы не могли заменить получение профессионального образования в специализированных учебных заведениях.

Могут ли современные онлайн-курсы образования подготовить настоящего профессионала-учителя за короткий срок? Справится ли система онлайн-обучения с поставленными задачами? Любой современный человек может использовать этот способ для получения образования. Нет никаких особых требований к компьютерной грамотности. Цифровизация поставила всех в одинаковые условия. Электронные библиотеки, каталоги, книги. Студенты могут выбирать свой ритм освоения онлайн-дисциплин. Остается открытым вопрос, даст ли это краткосрочное погружение в онлайн-дисциплину обучающемуся возможность овладеть профессиональными компетенциями, ведь они будут подтверждены «Сертификатом» на зачет или экзамен.

Литература

1. Наиболее значимые онлайн-ресурсы для дистанционного образования школьников и студентов. – URL: https://obrmos.ru/go/go_scool/dist/go_school_dist_res.html (дата обращения: 16.09.2020). – Текст : электронный.
2. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 4. – Оп. 9. – Д. 38. – Л. 38.
3. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 4. – Оп. 9. – Д. 14. – Л. 18.
4. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 4. – Оп. 9. – Д. 1061. – Л. 118.
5. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 4. – Оп. 14. – Д. 403. – Л. 18.

Рахимбекова Ажар Кабдуловна,

кандидат исторических наук, доцент, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева; Казахстан, г. Нур-Султан (Астана), ул. Каныша Сатпаева, 2А; e-mail: ajar_60@mail.ru

ЕВРАЗИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Л.Н. ГУМИЛЕВА: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: академическая мобильность студентов; евразийство; Казахстан; международный статус; признание; университет.

АННОТАЦИЯ. В статье уделено внимание становлению Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, начиная с 1996 года. Университет изначально формировался как многофункциональный, в стенах которого ведется подготовка специалистов широкого спектра и инженерно-технических, и педагогических, и социальных. Автор подчеркивает высокую динамику развития университета, готовность идти в ногу с новейшими веяниями науки и образования, что подтверждено множеством международных наград. В настоящее время коллектив университета работает над созданием инновационной образовательной среды в контексте инновационных процессов казахстанской высшей школы.

Rakhimbekova Azhar Kabdulovna,

Candidate of History, Associate Professor, Kazakhstan Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Nur-Sultan (Astana), Kazakhstan

L.N. GUMILYOV EURASIAN NATIONAL UNIVERSITY: HISTORY AND PROSPECTS

KEYWORDS: academic mobility of students; Eurasianism, Kazakhstan; international status; recognition; University.

ABSTRACT. The article focuses on the formation of the L.N. Gumilyov Eurasian national University since 1996. The University was initially formed as a multi-functional University that trains specialists in a wide range of engineering, pedagogical, and social fields. The author emphasizes the high dynamics of the University's development, readiness to keep up with the latest trends in science and education, which is confirmed by many international awards. Currently, the University staff is working on creating an innovative educational environment in the context of innovative processes of Kazakhstan higher education.

Среди архитектурных комплексов новой казахстанской столицы видное место занимает Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева известен далеко за пределами Казахстана, не только на пространстве СНГ, но и в мире, несмотря на его относительную молодость, прошел определенный путь становления как высшего учебного заведения и научно-исследовательского центра.

Университет носит имя выдающегося мыслителя XX века, ученого-евразийца, историка-этнолога, тюрколога, автора фундаментальных работ по истории тюркских, славянских, азиатских, европейских народов Л. Н. Гумилева и был основан Указом Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева от 23 мая 1996 года путем объединения двух высших учебных заведений советского времени – Целиноградского инженерно-строительного института (ЦИСИ) и Целиноградского педагогического института.

За свою недолгую историю университет менял свое название и статус. В 2000 году Постановлением Правительства Республики Казахстан Евразийский университет имени Л.Н. Гумилева был преобразован в Евразийский государственный университет (ЕГУ) имени Л.Н. Гумилева на основе слияния с Дипломатической академией Министерства иностранных дел Республики Казахстан.

Постановлением Правительства Республики Казахстан от 29 июня 2001 года № 892 «О переименовании отдельных государственных высших учебных заведений» университет переименован в Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева [1].

В соответствии с Указом Президента Республики Казахстан от 5 июля 2001 года «О предоставлении особого статуса отдельным государственным высшим учебным заведениям» университету был предоставлен особый статус национального университета [2]. В Указе отмечался значительный вклад университета в формирование, развитие и професси-

ональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и техники.

В 2001 году на базе ЕНУ им. Л.Н. Гумилева был открыт Казахстанский филиал МГУ им. М.В. Ломоносова.

С 2000 года ЕНУ им. Л.Н. Гумилева считается вузом международного уровня. ЕНУ им. Л.Н. Гумилева вошел в Международную академию наук высшей школы, Евразийскую ассоциацию университетов и Ассоциацию международных исследований стран СНГ и Балтии, Международную ассоциацию университетов и Европейскую ассоциацию высших учебных заведений. В 2005 году вуз подписал Великую хартию университетов Европы в г. Болонья (Италия).

Свидетельством признания университета на мировом уровне является вручение Международным фондом при поддержке правительства Швейцарии в 2004 году золотых медалей «За безупречную деловую репутацию» и «За высокое качество в деловой практике». За успехи в интеграционной деятельности годом позже в 2005 году в Оксфордском университете ЕНУ им. Л.Н. Гумилева был удостоен международной медали «Объединенная Европа». В 2006 году вуз был отмечен Международной наградой имени Сократа за вклад в интеллектуальное развитие современного общества (Оксфорд).

Награды и признания можно еще перечислять, однако одним из самых значимых и памятных для всего коллектива было вступление в болонскую систему – переход на трехуровневую систему обучения: бакалавриат, магистратура, докторантура (PhD), и оценивание обучающихся по международным стандартам. На тот момент это имело определенные трудности, но сегодня стало привычным явлением.

Новый алгоритм обучения позволил обучающимся и преподавателям расширить свои горизонты для приобретения новых знаний и достижений зарубежных коллег, сотрудничать с вузами, международными научно-образовательными фондами, научными центрами стран Евросоюза, Америки, Океании, Азии.

В соответствии с Болонской системой в университете все программы разрабатываются с учетом кредитов Республики Казахстан и ECTS; содержание программ гармонизируется с аналогичными программами вузов-партнеров; в разработку содержания программ активно привлекаются студенты и работодатели; реализуется академическая мобильность студентов и результаты обучения перезачитываются (о чем в 2011 году можно было только мечтать); с 2012 года выпускникам бакалаврита и магистратуры университета выдается Европейское приложение к диплому; внедрены собственные стандарты оценки качества образования в соответствии со стандартами ESG.

Для научного руководства подготовки магистров и докторов PhD привлекаются ведущие ученые Казахстана в партнерстве с известными зарубежными учеными из научных центров и университетов мира.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева одним из первых среди казахстанских вузов приступил к реализации дудипломного магистерского образования в рамках Сетевого университета стран СНГ и Университета стран ШОС.

В настоящее время Евразийский национальный университет является одним из ведущих классических университетов Казахстана, где образовательная деятельность осуществляется только по очной форме на русском и казахском языках, что позволяет обеспечить высокое качество образования.

В университете функционируют 33 научно-исследовательских подразделения по естественно-техническому и социально-гуманитарным направлениям и проводятся порядка 100 международных, республиканских научно-теоретических и научно-практических конференций, форумов, семинаров, круглых столов по различным направлениям естественно-технических и социально-гуманитарных наук.

В стенах университета создан Мемориальный музей-квартира Л.Н. Гумилева, где хранится научное наследие Л. Н. Гумилева. Ежегодно проводится Международный Евразийский научный форум, на котором обсуждаются научное наследие Л. Н. Гумилева, эволюция евразийской идеи (от Л. Н. Гумилева – к современному неоевразийству), исторические судьбы евразийских народов (цивилизации, культуры, этносы, контакты и взаимодействие), со-

трудничество, региональная интеграция и безопасность современных государств Евразии, культура толерантности евразийских народов, интеллектуальное наследие ученого в общественном сознании, системе образования, современном научном дискурсе и т. д.

ЕНУ им. Л.Н. Гумилева посещают гости из Казахстана, ближнего и дальнего зарубежья. Профессорско-преподавательский состав, студенческая общественность имеют возможность обсуждать проблемы в сфере образования и науки, политики и экономики, культуры и искусства и т. д.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева имеет давние традиции студенческого самоуправления. Решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие и проведение культмассовых и спортивных мероприятий, а также развитие социальной активности студентов всегда считались главными задачами самоуправления нашего университета. В настоящее время таким студенческим самоуправлением является Центр молодежной политики.

Создание Евразийского национального университета стало своеобразным началом воплощения идеи евразийства. Новый вуз классического типа – ЕНУ им. Л.Н. Гумилева – стал одним из первых архитектурных сооружений молодой столицы Республики Казахстан, один из символов суверенитета страны.

Сегодня можно с уверенностью сказать, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева – университет, на который возложена большая ответственность: сочетать прошлое, настоящее и будущее страны. Университет несет в себе историческую миссию подготовки кадров государственной службы, образования и науки, соответствующих задачам XXI века. Перед сегодняшними студентами стоит задача сохранить и приумножить знания предыдущих поколений, помнить историю своей земли и своего народа и получить качественное образование для дальнейшего развития Республики Казахстан.

В настоящее время коллектив университета работает над созданием инновационной образовательной среды в контексте инновационных процессов казахстанской высшей школы. Самая очевидная перспектива отражена в видении: национальный исследовательский университет, базирующийся на интеграции образования, науки и производства.

Перед коллективом ставится задача шире реализовывать информационные технологии обучения. Создается Центр дистанционного обучения для предоставления возможностей получения образования дистанционно и сегодня можно говорить о создании Смарт-университета.

Особое внимание уделяется развитию вузовской науки (совместные проекты с ведущими зарубежными университетами и исследовательскими центрами, софинансирование науки со стороны частного сектора, поддержка молодых ученых, автоматизация и цифровизация научной деятельности).

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева прошел незначительный путь в своем становлении и развитии, однако он отвечает всем важнейшим требованиям международного образовательного стандарта и является ведущим университетом классического типа.

Добро пожаловать в наш университет!

Литература

1. Постановление Правительства Республики Казахстан от 29 июня 2001 года № 892 «О переименовании отдельных государственных высших учебных заведений». – URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P010000892>. – Текст : электронный.
2. Указ Президента Республики Казахстан от 5 июля 2001 года «О предоставлении особого статуса отдельным государственным высшим учебным заведениям». – URL: https://kodeksy-kz.com/norm_akt/source-%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82/type-%D0%A3%D0%BA%D0%B0%D0%B7/648-05.07.2001.htm. – Текст : электронный.

Рублева Надежда Александровна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: nadezhda.rubleva.2112@mail.ru

ЖИВАЯ ИСТОРИЯ КАК МЕТОД ПОСТИЖЕНИЯ ПРОШЛОГО В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: живая история; музейное дело; предпосылки; Национальная учебная программа; ключевые стадии; исследование; проект.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена изучению прошлого путем живой истории в Великобритании. В статье рассматриваются исторические предпосылки современных процессов, развитие музейного дела и его влияния на уровень исторических знаний обучающихся, место истории в Национальной учебной программе Великобритании. В статье представлено исследование Майка Понда и Алана Чайлдса, в котором они сравнивали результаты знаний обучающихся после разных методов изучения истории.

Rubleva Nadezhda Alexandrovna,

Master's Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

LIVING HISTORY AS A METHOD OF ACQUISITION OF THE PAST IN OF THE UK

KEYWORDS: living history; museum work; prerequisites; research; project.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the past through living history in the UK. The article examines the historical background of modern processes, the development of museums and its impact on the level of historical knowledge of students, the place of history in the UK National Curriculum. This article presents a study by Mike Pond and Alan Childs, in which they compared the results of students' knowledge after different methods of studying history.

Великобритания – это страна, которая относится к своей истории с глубоким уважением. Это касается не только величественного прошлого, о котором известно всем, но и прошлого отдельно взятого человека или маленького города, история повседневности разных слоев населения в каждой эпохе и т. д. Английская история жива, она культивируется и внедряется в форме древних традиций, просветительской работы для распространения знаний о своем прошлом, сохранения того, что уцелело, и восстановления того, что исчезло.

Музейное дело в этой стране находится на высшем уровне. В каждом населенном пункте есть свой музей, и он никогда не бывает пустым, его заполняют местные жители или жители, приехавшие из других графств, с постоянным интересом изучающие особенности жизни и быта своих предков. Посещение различных исторических домов и замков появилось в период правления Елизаветы I. Частные дома и замки открывали свои двери для всех желающих во время отъездов их владельцев. В произведении Джейн Остин «Гордость и предубеждение» есть эпизод, когда главная героиня Элизабет Беннет в сопровождении своих дяди и тети посещает поместье Мистера Дарси, что является одним из доказательств существования данной традиции.

Следующим этапом сохранения прошлого является деятельность в Англии Национального фонда. The National Trust for Historic Interest or Natural Beauty – благотворительная организация для сохранения наследия в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии. В Шотландии существует отдельный и независимый Национальный фонд Шотландии. Организация была создана в 1895 году тремя английскими филантропами, озабоченными сохранением английской «береговой линии, сельской местности и зданий», находившихся под угрозой уничтожения.

Фонд приобретал землю или поместье в дар, а иногда по публичной подписке и по апелляции, после окончания Второй мировой войны некоторые поместья были подарены бывшими владельцами или приобретены через Национальный земельный фонд. Загородные дома и поместья по-прежнему составляют значительную часть его владений, но он также известен тем, что защищает дикие ландшафты, такие как Озерный край и Пик-Дистрикт, дома, связанные с известными личностями, но не имеющие архитектурной значимости. В настоящее время фонду принадлежит более чем 248000 гектаров (2480 км²) суши и 780 миль береговой линии. Его недвижимость включает в себя более 500 исторических домов, замков, археологических и промышленных объектов, садов, парков и заповедников. Большинство объ-

ектов открыты для публики за отдельную плату, в то время как открытые пространства бесплатны для всех.

Все это является предпосылками развития современного исторического образования в школах Великобритании. Музеи являются главным местом для получения знаний в формате живой истории. Изучение живой истории дает обучающимся возможность не только узнать сухие факты и цифры, но и прочувствовать исторические события, примерять на себя роли известных личностей или обычных людей, или места со страниц учебников. Это может быть история на национальном или местном уровне, но лучше всего узнать это во время школьной экскурсии.

Школьное образование в Великобритании подразделяется на ключевые этапы. В рамках первого и второго ключевых этапов, соответствующих начальному образованию, ученики должны развивать понимание прошлого, используя обычные слова и фразы, связанные с течением времени. Они должны знать, какие люди и события укладываются в хронологические рамки, и выявлять сходства и различия между образом жизни в разные периоды, использовать широкий словарный запас повседневных исторических терминов.

С третьего ключевого этапа начинается программа для средней школы. История помогает обучающимся понять сложность жизни людей, процесс перемен, разнообразие обществ и взаимоотношений между различными группами, а также их собственную самобытность и проблемы своего времени.

Также на этом этапе обучающиеся британских школ проводят исследование местной истории, люди или события которой повлияли на настоящее данной территории, всего государства или на мир в целом. Именно здесь происходит взаимодействие школ и музеев.

В настоящее время музеи Великобритании предлагают различные программы от изучения жизни викингов до Второй мировой войны. Ученики получают возможность работать с артефактами и предметами быта, примерить повседневную одежду их предков, униформу или королевские одеяния. Некоторые музеи могут разработать индивидуальную программу в зависимости от потребностей обучающихся, и что эффективно для изучения предмета: возможности для исследования, написание творческих проектов. Такой подход к изучению истории позволяет учащимся по-настоящему задуматься о прошлом и понять реальность ситуации. Ведь пропустив всю историю через себя, ребенок начинает задумываться о плохих и хороших последствиях, он развивает мышление.

Многие ученые поднимают вопрос усиления роли истории в Национальной учебной программе. Главными аспектами в изучении истории в будущем выделяют: ораторское мастерство, творческий подход, любознательность, изучение местной истории и ее взаимосвязей с национальными и глобальными событиями, восстановление хронологии и перекрестное обучение.

В настоящее время история отодвигается на задний план, а математика и английский язык являются предметами, на которые возложена ответственность за будущее поколение. Это приводит к тому, что часть школ не практикуют живую историю как метод постижения прошлого. История преподается один час в неделю в формате сухой передачи фактов.

Ученые Кембриджского университета считают, что история играет главную роль в достижении ряда целей, которые включают в себя оценку культуры и сообщества, местного, национального и глобального гражданства, формирование сознания и идентичности, а также уроки, которые история предлагает нашему пониманию настоящего и будущего. Однако гуманитарные науки являются жертвой обещания широкой и богатой учебной программы, принесенной в жертву в погоне за узконаправленной «программой стандартов». История требует времени для размышлений, разговоров, решения проблем и глубоких исследований, которые занимают детей и которые они считают значимыми.

Каждый из этапов исторического исследования требует обсуждения между сверстниками и взрослыми в различных социальных условиях; обучающемуся нужен кто-то, чтобы выразить точку зрения, а другим – предоставить альтернативные аргументы, которые могут привести к новому общему мнению или согласию, что иногда нет правильного ответа из-за неполных доказательств. Дети учатся понимать содержание в процессе исследования.

Существуют и критики живой истории. Они утверждают, что этот подход упрощает историю и не уделяет достаточного внимания изучению «фактов». Обзор литературы показывает, что существует мало научных доказательств, которые могли бы опровергнуть такую критику.

ку или поддержать утверждения защитников подхода. Одним из доказательств является исследование Майка Понда и Алана Чайлдса, в котором они стремились выяснить, принесли ли результат преимущества живой истории. Получив финансирование, они провели исследование для того, чтобы узнать какой способ дает более качественные знания о тыле во время Второй мировой войны. В исследовании приняли участие 148 детей из девяти школ Норфолка. В каждой школе были две группы обучающихся: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа участвовала в двух с половиной днях пребывания в усадьбе для эвакуированных в Холт-Холле. Контрольные группы обучались тому же периоду и событиям, но у них не было опыта живой истории. Позже все группы сдавали тест из десяти заданий, требующий от детей комментариев по поводу исторического содержания изображений. Затем оценки были проанализированы с использованием одностороннего критерия Манна-Уитни. Результаты экспериментальных и контрольных групп были объединены, разница оказалась значимой, превышающей уровень 0,01. Это исследование оправдывает уверенность в ценности живой истории для обучения детей.

Таким образом, живая история является эффективным методом изучения прошлого на любом уровне. Данное направление необходимо развивать не только в Великобритании, но и в Российской Федерации, что способствует развитию исторического образования, музейного и внутреннего туризма в целом.

Литература

1. Cooper, H. Children, their world, their history education: the implications of the Cambridge review for primary history / H. Cooper. – Текст : непосредственный // Education 3-13. – 2018. – № 46. – С. 615-619.
2. Pond, M. Do children learn history from 'Living History' projects? / M. Pond, A. Childs. – Текст : непосредственный // The Curriculum Journal. – 1995. – № 6. – С. 47-62.
3. Национальная учебная программа Великобритании. – URL: <https://www.gov.uk/national-curriculum>. – Текст : электронный.

УДК 377.8:94(470.54).084.6

DOI: 10.26170/Kso-2020-215

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Суворов Максим Викторович,

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: mvs-19771@ya.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СВЕРДЛОВСКЕ В 1930-Е ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: переход к начальному всеобучу и обучению в объеме школы-семилетки; курсовая система подготовки учительских кадров; педагогический вуз и средние педагогические учебные заведения в Свердловске; ужесточение политического режима и репрессии.

АННОТАЦИЯ. В статье освещается государственная политика и ее результаты по подготовке учительских кадров для общеобразовательных школ в 1930-е гг. на примере деятельности педагогических учебных заведений г. Свердловска, критически оцениваются необоснованные политические репрессии в отношении деятелей педобразования.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of History, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Suvorov Maxim Viktorovich,

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PEDAGOGICAL EDUCATION IN SVERDLOVSK IN THE 1930s

KEYWORDS: the transition to primary general education and training in the volume of a seven-year school; course system for training teachers; pedagogical university and secondary pedagogical educational institutions in Sverdlovsk; tightening of the political regime and repression.

ABSTRACT. The article highlights the state policy and its results on the training of teachers for secondary schools in the 1930s. on the example of the activities of pedagogical educational institutions in the city of Sverdlovsk, unfounded political repressions against the leaders of pedagogical education are critically assessed.

В июне 1930 г. большевистским руководством страны была поставлена задача ввести повсеместно начальный всеобуч для детей 8-11 лет, начиная с 1930-1931 учебного года, и считать его введение как важнейшую хозяйственно-политическую кампанию на ближайший период. Для выполнения правительственных установок необходимо было обеспечить общеобразовательные школы учительскими кадрами. В Свердловске в первой половине 1930-х гг. действовали два педагогических техникума. В начале 1930-1931 уч. г обучение в Свердловском русском педтехникуме проходили 343 человека, которые обучались на пяти отделениях: школьном (150 чел.), дошкольном (60 чел.), политико-просветительном (68 чел.), внешкольном (25 чел.), отделении труда (40 чел.). В Свердловском татаро-башкирском техникуме на трех отделениях (школьном, политико-просветительном, внешкольном) обучалось 128 человек [2, л. 111]. В первой половине 1930-х гг. оба свердловских педтехникума, имея общее количество обучающихся более 500-600 человек, размещались в одном общем учебном корпусе в здании бывшей Первой екатеринбургской гимназии по адресу Карла Либкнехта, 9. В результате в начале 1930-х гг. занятия здесь осуществлялись в три смены [2, л. 111].

Переход к всеобучу обусловил структурные изменения в системе педагогического образования: к середине 1930-х в свердловских педтехникумах остались функционировать только школьные отделения, что окончательно определило их профиль как учебных заведений, готовящих преподавателей начальных училищ. Осенью 1930 г. начал свою деятельность Уральский индустриально-педагогический институт (УрИПИ). В состав вуза входили восемь факультетов: историко-экономический, физико-технический, химико-технологический, педагогический, литературный, химический и организационно-инструкторский. Продолжительность обучения устанавливалась от 2,5 до 3,5 лет [5, с. 19]. По подсчетам В. П. Леднева в 1931-1932 уч. г. из 237 обучаемых в институте студентов 169 ориентировались на профессионально-технические специальности [4, с. 55]. И все-таки, на наш взгляд, в значительной степени УрИПИ был высшим учебным заведением, где готовились преподаватели-предметники для общеобразовательных школ. В 1930 г. были ликвидированы школы II ступени и старшие классы функционировали только в повышенных школах с профессиональными уклонами – индустриальными и сельскохозяйственными (ФЗС – фабрично-заводские семилетки и ШКМ – школы крестьянской молодежи). В начале 1930-х гг. и педагогические вузы создавались со специализацией как индустриальные и сельскохозяйственные (индустриально-педагогические и аграрно-педагогические).

За первые два года своего существования УрИПИ не имел своего здания и располагался в съемных помещениях. Только зимой 1932 г. институт был переведен в здание по улице 8 Марта 62 (сейчас здание УрГЭУ) [4, с. 57]. Благодаря усилиям первого директора Свердловского педвуза С. Д. Аносова в 1933 г. все технические специальности были переданы другим учебным заведениям г. Свердловска, а сам он стал называться вначале Уральским педагогическим институтом, а вскоре переименован в СГПИ (Свердловский государственный педагогический институт), готовящий преподавателей общеобразовательных дисциплин для средней школы. В сентябре 1934 г. для подготовки кадров для неполных средних школ по ускоренной программе при СГПИ был открыт учительский институт [6, с. 21].

Свердловские педагогические техникумы и институт в начале 1930-х гг. проделали большую работу по организации краткосрочных курсов по подготовке преподавателей для школ, которые в чрезвычайных условиях перехода к всеобучу позволили повысить уровень профессиональных знаний добровольцев-общественников (культурмейцев), выдвинутых на преподавательскую работу, с целью в полной мере обеспечить учительскими кадрами учебные заведения не только Свердловска, но и всего Урала. В 1931-1932 уч. г. в Уральской области на учительских курсах преподавателей начальных школ было подготовлено 5810 человек, однако лишь 13% выпускников курсов имели базовую подготовку в объеме школы-семилетки [3, с. 42].

Если говорить об особенностях деятельности педагогических учебных заведений в первой половине 1930-х гг., то хотелось бы отметить крайне низкий уровень материального обеспечения учреждений и учащихся. Питание, получаемое по карточкам в магазинах, было недостаточным и низкокалорийным. Об этом свидетельствуют материалы обследований свердловских педтехникумов. Так, весной 1933 г. в Свердловском русском педтехникуме

учащиеся не получали в день даже положенного им пайка 800 г. хлеба. Комиссией, проводившей обследование техникума, отмечались жалобы учащихся: «не живем, а голодаем» [12, л. 67-68]. Об условиях проживания в общежитиях свердловского пединститута свидетельствуют такие факты, как отсутствие в зданиях водопровода и канализации, а до 1934 г. и электрического освещения [15, л. 5]. Лишь к 1935 г. значительно улучшается материальное положение педагогических учебных заведений в Свердловске. В 1934 г. СГПИ, размещавшийся ранее в арендуемых помещениях, получил собственное здание бывшей городской думы на улице Малышева, 46, а также кирпичный дом для преподавателей в Банковском переулке [6, с. 25]. В 1935 г. свердловский русский педтехникум переехал в здание по улице Толмачева, 8. В 1934 г. этот техникум получил для размещения учащихся новые теплые дома, где раньше размещались различные административные учреждения [13, л. 165]. Повышение жизненного уровня в стране коснулось преподавателей, сотрудников, учащихся и студентов – голод и холод начала 1930-х гг. ушли в прошлое.

Во второй половине 1930-х гг. партийно-советским руководством ставится задача завершения введения начального всеобщего и обязательного обучения в объеме семилетки в городах и рабочих поселках. Решение этой задачи потребовало значительного расширения подготовки учительских кадров для учебных заведений. Однако заведующий Свердловским облоно И. А. Перель в 1936 г. с тревогой сообщал, что в области только 40% учителей начальных школ окончили курс педагогического техникума или среднюю школу. Что касается учителей средних школ, то только 60,8% из них имели образование в объеме средней школы – общее или педагогическое – и 20,7% не имели даже образования в объеме средней школы [8].

Громадный дефицит в квалифицированных учительских кадрах в условиях введения начального всеобщего и перехода к семилетнему всеобщему обучению явился причиной того, что партийно-государственное руководство, как и в первой половине 1930-х гг., было вынуждено использовать такую чрезвычайную форму подготовки школьных работников, как проведение краткосрочных педагогических курсов. В Свердловске с 1 июня по 1 декабря 1936 г. на курсах в объеме педтехникума должны были пройти подготовку 400 педагогов, в объеме пединститута – 800 учителей [9]. Летом 1936 г. Свердловский областной отдел народного образования организовал при педтехникумах и пединституте месячные курсы по повышению квалификации учителей. Всего на них обучались 6517 педагогов, из них 4750 учителей начальной школы и 1767 преподавателей неполной средней и средней школы [8]. В Свердловском педагогическом институте летом 1936 г. были организованы месячные курсы на 900 человек слушателей для подготовки учителей к экстернату. В городском Доме учителя был организован лекторий для школьных работников города. Лекции читали преподаватели педвуза: профессор Мокрушин, профессор Немков, профессора Н. П. Руткевич, С. З. Каценбоген, Н. С. Дмитриев, И. Б. Астахов [7].

Расширенная курсовая подготовка учительства была, конечно, явлением временным и связанным с ускоренным введением начального всеобщего и переходом к семилетнему обучению в городах и рабочих поселках и заменой педагогического образования школьных работников в стационарных учебных заведениях не могла. В то же время, к середине 1930-х гг. в стране сложилась система образовательных учреждений педагогического образования, органически вписывавшаяся в структуру высших и средних специальных учебных заведений, которая в дальнейшем в советский период в значительной степени не подвергалась изменениям долгие годы.

В Свердловске во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. учительские кадры готовились: для начальных школ – в педагогических техникумах (училищах); для школ повышенного типа – в педагогическом вузе и учительских институтах. Именно в этот период четко обозначился профиль этих учебных заведений, направленный на подготовку школьных преподавателей, стабилизировался относительно достаточный уровень их финансирования со стороны государства. Так, на трех факультетах двухгодичного учительского института при СГПИ – историческом, литературном и физико-математическом – в 1938/1939 уч. г. обучались 333 студента [6, с. 28], а дневное четырехгодичное отделение Свердловского пединститута в 1935-1941 гг. подготовило 1362 выпускника [6, с. 40].

В столице Урала с середины 1935 г. до осени 1939 г. действовали два педагогических техникума – татарское педагогическое училище и педагогическое русское училище

им. А.М. Горького. С 1936 г. оба техникума занимали здание по улице Толмачева, 88. Из 22-х учебных комнат здания татаро-башкирское педучилище функционировало в семи аудиториях [16, л. 99]. В татаро-башкирском техникуме к началу 1939 г. на трех курсах обучались 395 человек, и в этом году был сделан самый большой выпуск – 109 выпускников получили звание учителя начальной школы [17, с. 55]. В училище им. Горького в начале 1939/1940 уч. г. (до объединения с татаро-башкирским техникумом) обучался 471 человек [14, л. 259]. Осенью 1939 г. набора на первый курс в татаро-башкирском техникуме не проводилось, из русского училища им. Горького выбыли за учебный год 77 учащихся, и в июне 1940 г. контингент объединенного среднего специального учебного заведения (за счет русского и татаро-башкирского педучилищ) насчитывал 395 человек обучавшихся [14, л. 259].

Для того чтобы поступить в педагогический техникум в исследуемый период надо было иметь как минимум образование в объеме семи классов общеобразовательной школы. К обучению допускались все, выдержавшие вступительные экзамены.

Негативные последствия для профессиональной подготовки учителей в исследуемый период имело усиление партийно-идеологического диктата в педагогической науке. После выхода в 1936 г. постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» 8 июня отдел науки и учебных заведений Свердловского городского комитета партии в клубе Профинтерн провел собрание учителей города, которое послужило началом широкой кампании борьбы против педологии и педологов [10]. Был обвинен в «преклонении перед буржуазной педагогической наукой» директор Свердловского пединститута (1936-1947 гг.) А. В. Козырев за обращение к наркому просвещения РСФСР А. С. Бубнову, в котором, совместно с рядом других известных ученых, указал на необходимость установления научных связей между советской педагогикой и педагогикой стран Запада и США [11, л. 140].

Летом 1937 г. были арестованы и обвинены в антисоветской деятельности руководители свердловского областного отдела народного образования во главе с заведующим облоно И. А. Перелем. Волна репрессий коснулась и тех, кто отвечал за подготовку и переподготовку учительских кадров. Руководители девяти из 16 учительских аттестационных комиссий области были под надуманными предлогами сняты со своих должностей и многие из них были «разоблачены как враги народа» [6, с. 21].

Репрессиям подверглись преподаватели и руководство педтехникумов. Пик репрессий относится к 1937-1938 гг., когда под арестом в результате ложных доносов находились в течение нескольких месяцев директор татаро-башкирского педтехникума А. Ю. Енгальчев [17, л. 96] и директор педучилища им. Горького В. Н. Редько [18, л. 3]. В 1939 г. они были освобождены и восстановлены в партии, а вот преподаватель татарского языка и татарской литературы, известный на Урале языковед и составитель учебников для татарских национальных школ Ш. Г. Абайдуллин был обвинен в национализме и расстрелян в 1938 г. (реабилитирован в 1958 г.) [1].

Таким образом, в 1930-е гг. в системе подготовки учительских кадров в Свердловске большую роль продолжали играть краткосрочные педагогические курсы. Однако, в отличие от первой половины 1930-х гг., в значительной степени увеличивается доля учителей, подготовленных в педагогических учебных заведениях столицы Урала – в педагогическом и учительских институтах, педагогических техникумах. При этом закончившие педагогические учебные заведения в Свердловске выпускались как учителя начальных училищ и учителя-предметники неполных средних и средних школ. Во второй половине 1930-х гг. в региональных центрах, в том числе и в Свердловске, сложилась система педагогических учебных заведений, которая в советское время в значительной степени не подвергалась изменениям долгие годы. Характерными негативными чертами рассматриваемого периода были усиление идеологического влияния партийно-советского руководства на педагогическое образование и необоснованные политические репрессии, в том числе по отношению к тем, кто готовил учительские кадры для общеобразовательных школ.

Литература

1. Бикбов, Р. «Век просвещения»: материалы по истории татар и башкир на Урале / Р. Бикбов. – URL: <http://rbvekpros.livejournal.com/53398.html> (дата обращения: 21.09.2008). – Текст : электронный.

2. Государственный архив Свердловской области. – Ф. Р-233. – Оп. 1. – Д. 1396.
3. Культфронт Урала. – 1931. – № 8. – Текст : непосредственный.
4. Леднев, В. П. Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие / В. П. Леднев. – Екатеринбург, 2004. – Текст : непосредственный.
5. Попов, М. В. Государство и начальное образование в уральской деревне в 1920-1941 гг. / М. В. Попов, З. Е. Протасова, И. Л. Бахтина, Т. Г. Мосунова. – Екатеринбург, 2009. – Текст : непосредственный.
6. Уральский государственный педагогический университет. 1930-2010. – Екатеринбург, 2010. – Текст : непосредственный.
7. Уральский рабочий. – 1936. – 1 июня. – Текст : непосредственный.
8. Уральский рабочий. – 1936. – 10 августа. – Текст : непосредственный.
9. Уральский рабочий. – 1936. – 2 июня. – Текст : непосредственный.
10. Уральский рабочий. – 1936. – 9 июня. – Текст : непосредственный.
11. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 120. – Оп. 1. – Д. 5.
12. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 161. – Оп. 1. – Д. 117.
13. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 161. – Оп. 1. – Д. 341.
14. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 161. – Оп. 6. – Д. 1006.
15. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 240. – Оп. 1. – Д. 1.
16. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 327. – Оп. 1. – Д. 4.
17. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 327. – Оп. 1. – Д. 6.
18. Центр документации общественных организаций Свердловской области. – Ф. 327. – Оп. 1. – Д. 9.

УДК 94(470.45)"1872"

DOI: 10.26170/Kso-2020-216

Черноухов Эдуард Анатольевич,

доктор исторических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: echernoukhov@yandex.ru

«КАТАСТРОФА» 1874 Г. В ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Екатеринбургская мужская гимназия; Скачков; убийство директора.

АННОТАЦИЯ. Автор рассмотрел комплекс причин, приведших к самой известной трагедии в истории Екатеринбургской мужской гимназии – убийстве в мае 1874 г. ее учеником А. М. Скачковым директора Я. П. Предтеченского. Проанализированы основные последствия этой «катастрофы» для учебного заведения и ее участников.

Chernoukhov Eduard Anatolievich,

Doctor of History, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

“CATASTROPHE” 1874 IN THE EKATERINBURG MEN’S GYMNASIUM: CAUSES AND CONSEQUENCES

KEYWORDS: Ekaterinburg man’s gymnasium; Skachkov; murder of the director.

ABSTRACT. The author considered the complex of reasons, that led to the most famous tragedy in the history of the Ekaterinburg men’s gymnasium – the murder in May 1874 by student A. M. Skachkov of the director Ya. P. Predtechensky. The main consequences of this “catastrophe” for the educational institution and its participants are analyzed.

Одним из негативных следствий либерализации гимназической жизни в России 1860-х гг. стал рост недисциплинированности учеников и существенное падение качества образования [6, с. 76]. Это предопределило критические оценки многих современников по отношению к А. В. Головину – министру народного просвещения в 1861-1866 гг. [10, с. 471-472].

Его преемник на этом посту Д. А. Толстой занялся масштабным реформированием системы среднего образования. По «Уставу гимназий и прогимназий» министерства народного просвещения 1871 г. в них были введены единые программы с кардинальным увеличением преподавания двух «мертвых» языков (латинского и греческого). В этих учебных заведениях была введена должность классных наставников из числа преподавателей. Они должны были не только вести воспитательную работу, но и строго контролировать поведение своих воспи-

танников. В помощь им определили надзирателей, вскоре переименованных в помощников классных наставников.

Они должны были обращать особое внимание на иногородних учеников, проживавших на частных квартирах. Отсутствие в гимназии пансиона для таких воспитанников рассматривалось учебным руководством как важнейшая потенциальная причина для проблем с их нравственностью [7, с. 175].

Эти новшества вызвали недовольство значительной части учеников и их родителей. К тому же в условиях «закручивания гаек» часть преподавателей посчитала возможным начать борьбу с неудобными коллегами. Это привело к первым серьезным проблемам в Екатеринбургской мужской гимназии, которые на официальном уровне были названы «беспорядками» 1872 г.

В январе православный священник И. Д. Знаменский, преподававший в учебном заведении с его основания, в рапорте на имя директора обвинил в безнравственности харизматичного учителя математики и наставника шестого класса В. И. Обреимова. Его ученики посмели на уроках закона Божьего задавать провокационные вопросы относительно религии, аргументировано доказывать несостоятельность библейских и евангельских догм, нелепость многих церковных обрядов. По мнению И. Д. Знаменского, это стало следствием неподобающих разговоров на собраниях, устраиваемых В. И. Обреимовым со своими воспитанниками на частных квартирах.

В Екатеринбургской мужской гимназии попытались сгладить конфликт двух педагогов, но руководство Казанского учебного округа прибегло к радикальным мерам. Обреимов был уволен, пять учеников, вызвавших недовольство священника, исключены из учебного заведения [2, с. 61-62]. В мае лишился своей должности и 47-летний директор гимназии В. В. Всеволодов с формулировкой «вследствие расстроенного здоровья». По мнению компетентных современников, он был уволен именно за допущенные «беспорядки», не получил новую работу в министерстве народного просвещения и продолжил службу судебным следователем [3, л. 72].

В апреле 1872 г. в гимназию пришел циркуляр из Казанского учебного округа о кардинальном ужесточении правил сдачи выпускных экзаменов. В результате все 16 учеников 7 класса, при личном присутствии попечителя и окружного инспектора, не смогли выдержать этих испытаний и были оставлены на второй год [5, с. 70-71].

Это показательное наказание во многом отразило проблемы с преподаванием в гимназии в тот период. Ее преподавательский состав не отличался стабильностью. В первое десятилетие деятельности здесь сменилось значительное количество учителей практически по всем предметам [11, с. 111-112].

Страшным следствием этих конфликтов стала небывалая для средних учебных заведений России «катастрофа» [5, с. 80]. 15 мая 1874 г. в здании Екатеринбургской мужской гимназии ученик 6 класса Алексей Скачков несколько раз выстрелил в директора Якова Ивановича Предтеченского из револьвера. Через два дня тот умер от полученных ран. Убийца был сыном екатеринбургского купца 1-й гильдии М. М. Скачкова [8, с. 51].

Еще в апреле 1874 г. директор гимназии Я. И. Предтеченский поймал А. Скачкова курящим в туалете, что категорически запрещалось действующими правилами. Юношу исключили из гимназии. Он несколько раз просил директора изменить формулировку (на отчисление по собственному желанию), но тот оставался непреклонным. А если воспитанника выгоняли из гимназии за дисциплинарное нарушение, то никакая другая гимназия в России не имела право принять его для продолжения обучения.

При объяснении причин настойчивого желания покойного директора исключить юношу из гимназии всплыли неприятные вещи. «Члены гимназического начальства регулярно пользовались от меня деньгами, притеснения моему сыну были мщением за то, что я не дал требуемой суммы», – заявил присяжным заседателям его отец, представив документальные доказательства. Но суд не посчитал это достаточным для оправдания преступления [1].

Между тем и после этой «катастрофы» Екатеринбургская мужская гимназия продолжала испытывать серьезные проблемы. Это отразили результаты первой ревизии 1875 г. инспектора Оренбургского учебного округа Н. П. Великанова, в чье ведение перешло учебное

заведение. По его мнению, Екатеринбургская мужская гимназия находилась «в крайне расстроенном нравственно-воспитательном отношении». Кроме убийства директора он отметил «оппозиционные настроения» по отношению к министерству народного просвещения среди местного общества и даже части педагогической «корпорации». Этому способствовало и крайне неудачное назначение новым директором бывшего инспектора Мензелинской гимназии А. Глебова [4, л. 1-1об.].

В 1875 г. преподаватели Екатеринбургской мужской гимназии не провели 1278 урочных часов. Почти треть из них (381 час) приходилось на долю ее директора, которого Н. П. Великанов охарактеризовал как сибарита и лентяя [7, с. 169]. Таких масштабных срывов уроков в гимназии ранее никогда не случалось. Из-за частой смены штатных преподавателей занятия регулярно вели совместители, «ослабившие требования по части знаний и дисциплины». Сами ученики стали все чаще прогуливать уроки.

Поэтому руководство учебного округа вновь прибегло к радикальным мерам. В 1875 г. А. Глебов был перемещен простым учителем в Троицкую гимназию. Новым директором учебного заведения в 1876 г. стал инспектор Пермской мужской гимназии В. Л. Соловьев [2, с. 64, 68].

Через пять лет Н. П. Великанов снова провел ревизию в Екатеринбургской мужской гимназии, отметив существенные позитивные изменения. В ней был существенно обновлен педагогический коллектив, улучшена организация учебного процесса. В 1879 г. в гимназии был создан пансион для иногородних воспитанников на третьем этаже здания, отнятого у Уральского горного училища.

В заключение отметим удивительное продолжение судьбы Алексея Скачкова, приговоренного за убийство к поселению в Сибирь. После отбытия наказания он вернулся на Урал и сделал весьма успешную карьеру. В 1902 г. бывший убийца был избран гласным Камышловской городской думы. После этого он находился на различных общественных должностях, а в 1908 г. стал городским головой Камышлова. Кроме того, А. М. Скачков состоял в попечительских советах нескольких учебных заведений этого города: женской гимназии, городского начального училища и мужской прогимназии [9, с. 59].

Литература

1. Беркович, А. В. По страницам уголовной хроники старого Екатеринбурга / А. В. Беркович. – URL: <http://museum1723.narod.ru>. – Текст : электронный.
2. Будрин, В. И. Пятидесятилетие существования Екатеринбургской мужской гимназии 1861-1911 гг. Краткий исторический очерк / В. И. Будрин. – Екатеринбург : Тип. Алексева, Галина и К, 1911. – 153 с. – Текст : непосредственный.
3. Государственный архив Свердловской области. – Ф. 101. – Оп. 1. – Д. 666.
4. Государственный архив Свердловской области. – Ф. 101. – Оп. 1. – Д. 691.
5. Диомидов, Н. Историческая записка о Екатеринбургской мужской гимназии (1861-1886) / Н. Диомидов. – Оренбург : Тип. Ефимовского, 1887. – 137 с. – Текст : непосредственный.
6. Измestьева, Г. П. Дмитрий Андреевич Толстой / Г. П. Измestьева. – Текст : непосредственный // Вопросы истории. – 2006. – № 3. – С. 70-87.
7. Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875-1899). – Оренбург : Тип. Евфимовского-Мировицкого, 1901. – Вып. 1. – 301 с. – Текст : непосредственный.
8. Микитюк, В. П. Отношение уральских предпринимателей к образованию во второй половине XIX – начале XX вв. / В. П. Микитюк. – Текст : непосредственный // Уральский исторический вестник. – 2017. – Вып. 1. – С. 50-58.
9. Микитюк, В. П. Екатеринбургская мужская гимназия в 1900-1919 гг. / В. П. Микитюк, В. А. Шкерин. – Екатеринбург : Изд-во Дома учителя, 2002. – 130 с. – Текст : непосредственный.
10. Стаферова, Е. Л. Либерализм как стиль: А.В. Головин в главе Министерства народного просвещения / Е. Л. Стаферова. – Текст : непосредственный // Петр Андреевич Зайончковский : сборник статей и воспоминаний к столетию историка. – Москва : РОССПЭН, 2008. – С. 471-490.
11. Черноухов, Э. А. Проблемы адаптации учителей средних учебных заведений Екатеринбурга в 1860-х гг. / Э. А. Черноухов – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 170-173.

Шитов Андрей Константинович,

старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sopranott@gmail.com

**«КОММУНИСТИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ У ДЕТЕЙ
МОЖЕТ ФОРМИРОВАТЬ ЛИШЬ УЧИТЕЛЬ»: К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ
УЧИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВО ВТОРОЙ ПОЛ. 1940-Х – НАЧАЛЕ 1950-Х ГГ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; учитель; идеология; Урал.

АННОТАЦИЯ. В настоящей статье на примере педагогических вузов Екатеринбурга, Перми и Челябинска проанализирована постановка учебной работы с будущими учителями в послевоенные годы. Основное внимание автора уделяется проблемам соотношения дисциплин предметной подготовки и дисциплин педагогического цикла, а также проблеме поиска баланса руководством и педагогическими коллективами вузов между идейно-политическим и научно-педагогическим просвещением студентов.

Shitov Andrey Konstantinovich,

Senior Lecturer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**“THE COMMUNIST OUTLOOK IN CHILDREN CAN BE FORMED
ONLY BY THE TEACHER”: TO THE QUESTION
OF PREPARING TEACHERS IN HIGHER PEDAGOGICAL
EDUCATION INSTITUTIONS IN THE 1940-1950s**

KEYWORDS: teacher education; teacher; ideology; Ural.

ABSTRACT. In this article, examples of pedagogical universities in Ekaterinburg, Perm and Chelyabinsk, the organization of educational work with future teachers in the post-war years is analyzed. The main attention of the author is paid to the problems of correlation of disciplines of subject training to disciplines of the pedagogical cycle, as well as the problem of finding a balance the teaching staff of universities between the ideological-political and scientific-pedagogical education.

Уровень профессиональной подготовки учительских кадров является одним из основных показателей эффективной работы общеобразовательной школы. Данная аксиома находит свое отражение на протяжении всей истории советской школы. Еще Постановлением ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» подчеркивалась «возрастающая роль учителя в деле обучения детей основам наук, воспитания в них сознательной дисциплины и коммунистического отношения к учебе и труду» [12, с. 30]. В послевоенное десятилетие, когда подготовка педагогических кадров в первую очередь была сопряжена с решением проблемы дефицита квалифицированных работников просвещения, возникшей в годы Великой отечественной войны, внимание партийно-советского руководства страны было уделено и проблемам содержания педагогического образования.

В отличие от педагогических училищ, ставших в послевоенное пятилетие настоящей кузницей учителей начальных классов, в системе высшего педагогического образования основной акцент был поставлен на предметную подготовку учителя основной и средней школы. Главным образом это отличие нашло отражение в учебных планах указанных учебных заведений.

Поскольку в первом случае речь шла о необходимости в кратчайший срок (прим. с 1947 г. в педучилищах был установлен 4-летний курс обучения) подготовить специалиста, способного обеспечить преподавание в начальной школе таких предметов, как русский язык, чистописание, арифметика, история, естествознание, география, физическая культура, пение и рисование, в учебном плане были широко представлены такие курсы, как методика преподавания соответствующего учебного предмета. Но даже при наличии значительного педагогического уклона, все же стоит отметить, что программа подготовки учителя начальных классов не была лишена и предметной составляющей. Так, например при освоении раздела «География, методика преподавания географии и языка» студент изучал общее землеведение, географию зарубежных стран, географию СССР в объеме 110, 72 и 72 часа соответственно. На изучение методики преподавания географии было выделено всего 35 часов [6, с. 191].

Выпускник педагогического вуза, напротив должен был обладать достаточным объемом подготовки не только по дисциплинам психолого-педагогического цикла, но и что наиболее важно, быть хорошим специалистом в своей предметной области.

Так, например, учебным планом педагогического института, утвержденным Комитетом по делам высшей школы при Совете Министров СССР от 17 апреля 1946 года, было установлено, что студент, получающий квалификацию учителя истории в средней школе, за пятилетний период своего обучения должен был освоить 85 часов по психологии и 200 часов по педагогике и истории педагогики, в то же время на освоение таких дисциплин, как история Древнего мира, история Средних веков, история СССР, история Нового времени, в общей сложности уделялось 200, 235, 410 и 345 часов соответственно и лишь 85 часов было выделено на методику преподавания истории в средней школе [7, л. 41,42].

Несмотря на значительный объем часов по дисциплинам предметной подготовки, стоит отметить, что учебные планы высших педагогических учебных заведений отличались от планов педучилищ наличием таких дисциплин, как «Основы марксизма-ленинизма», «Политическая экономия», «История философии, диалектический и исторический материализм». И хотя цель изучения этих курсов была связана с повышением уровня идейно-политической подготовки будущих специалистов образовательной сферы, партийная идеология, как следует из содержания проанализированных нами отчетов педагогических вузов, не только не ограничивалась лекциями и семинарами по «политэкономии», но и прочно входила в состав практически всех учебных дисциплин.

Стоит сказать, что обилие в программе подготовки учителей дисциплин, явно не соответствующих целям обучения конкретному предмету, не всегда положительно оценивались со стороны педагогического сообщества. Достаточно ярким, на наш взгляд, примером была жалоба директора Челябинского педагогического института Н. И. Алпатова, который в своем отчете требовал «внести ясность в такие факты, когда в учебном плане, например по основам марксизма-ленинизма и политэкономии, указано количество часов одно, а в программе по этим предметам другое и значительно большее (часов на 18)». Возмущение руководителя образовательного учреждения также было связано с увеличением аудиторной нагрузки на студентов в связи с введением дополнительного обязательного курса, посвященного изучению труда И. В. Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР» [11, л. 16].

В целом, идейно-политическое воспитание будущих школьных учителей велось в достаточно традиционных формах. Во-первых, преподавателями вузов читались лекции, тексты которых должны были заранее обсуждаться на заседаниях кафедр. Как правило, тематика занятий носила общеполитический характер. Например, в Челябинском государственном педагогическом институте в 1-м семестре 1945/1946 уч. года, как следует из отчета данного учебного заведения, преподавателями были прочитаны лекции на всех факультетах по таким темам, как «Ленин о советах и диктатуре пролетариата», «Депутат – слуга народа», «Преимущество социалистического строя над капиталистическим» и другим темам общеполитического характера [8, л. 13]. Однако по мере усиления идеологического диктата во второй пол. 1940-х – начале 1950-х в тематике проводимых мероприятий все чаще поднимались вопросы, соответствующие текущей политической повестке страны. Так, в 1948/1949 уч. году студентам ЧГПИ зачитывались лекции «Великий Сталинский план преобразования природы», «Философские прислужники англо-американского империализма» [9, л. 34]. На 1952/1953 учебный год среди прочих были запланированы лекции по темам «Борьба материализма с идеализмом в биологической науке», «Проблема долголетия» [10, л. 119].

Еще одной из распространенных форм взаимодействия со студентами было заслушивание докладов, составленных обучающимися под руководством вузовских преподавателей. Например, на факультете иностранных языков Свердловского педагогического института после издания постановления о журналах «Звезда» и «Ленинград» в 1946/1947 уч. году студентами обсуждались произведения «Молодая гвардия», «Повесть о настоящем человеке», пьеса Симонова «Русский вопрос» и другие [2, л. 17].

Несмотря на кажущуюся излишнюю политизированность учебного процесса, анализ архивных материалов, в том числе представленный ранее пример жалобы директора ЧГПИ, наводит нас на мысль о том, что преподаватели и руководство педагогических заведений в

основу своей работы в первую очередь ставили подготовку высококвалифицированных специалистов – учителей, нежели «трансляторов партийной идеологии».

В определенной степени данный тезис подтверждается словами директора Молотовского педагогического института С. Я. Чумакова, который со страниц «Звезды» заявлял, что «Учитель, на обязанности которого лежит воспитание всестороннего развития молодежи, должен быть сам всесторонне развит. Правда, учебные планы педвуза до некоторой степени предусматривают это требование, но в крайне недостаточной степени» [5]. Именно поэтому директор МГПИ одним из приоритетных направлений работы с обучающимися называл самостоятельную работу.

Примеров такой работы в архивных документах встречается достаточное количество, поэтому в качестве достаточно типичного приведем опыт работы преподавателей СГПИ в первом семестре 1946/1947 года. Как сообщают документы, в институте был создан кружок по изучению истории ВКП(б), на заседаниях которого студенты выступали с рефератами. «На историческом факультете весьма серьезно поставлена самостоятельная работа по истории средних веков доц. Сюзюмовым М.Я. На основе изучения монографии и источников студентами сделаны довольно интересные доклады <...> На литературном факультете наиболее интересно была организована самостоятельная работа профессором Георгиевским А.П. по курсу истории русского языка. Лекционным материал этого курса углублялся путем самостоятельного анализа студентами в устной или письменной форме текста из определенного памятника. <...> доц. Мерлин В.С., читающий курс психологии, в качестве основной формы контроля за самостоятельной работой использовал консультации. <...> на консультации студенты должны были ответить и на теоретические вопросы темы. При ответах и решении задач студенты имели право пользоваться учебниками и конспектом лекции. Задача заключалась в том, чтобы научить их [студентов] находить нужные знания» [1, л. 16-21].

Тезис о стремлении коллективов педагогических вузов подготовить квалифицированных специалистов подтверждается и тем, что представители учебных заведений уделяли значительное внимание производственной практике студентов.

В соответствии с утвержденной 26 июня 1946 г. заместителем министра высшего образования СССР В. Светловым «Инструкцией об организации и проведении педагогической практики педагогических институтов», для проведения практики к институтам на срок не менее 4-6 лет прикреплялись лучшие средние учебные заведения [10, л. 1]. Согласно документу, практика должна была ознакомить студентов с организацией и постановкой учебно-воспитательной работы в школе и дать возможность получить обучающимися основные навыки в организации и методике проведения учебно-воспитательной работы в школе. Примечательно, что подобная инструкция по педагогической практике, разработанная министерством Просвещения РСФСР, но уже в отношении учительских институтов, несколько расширяла перечень поставленных задач. Так, студенты – будущие учителя 5-7 классов – также должны были получить умения и навыки планирования учебно-воспитательной работы, а сама практика должна была воспитать «любовь к детям и педагогической профессии» [Там же, л. 13].

С одной стороны, прохождение практики исключительно в средней школе давало возможность будущим учителям лучше понять особенности будущей работы, с другой стороны, ограничение проведения практических занятий только в данных типах учебных заведений создавало определенные трудности при организации практик. Если в небольших городах контингент студентов педагогических училищ был небольшим и позволял обеспечить всех практикантов нагрузкой в начальных школах, то в крупных центрах это было невозможно. Ряд школ был переполнен практикантами. Например, в Свердловске в 1950/1951 уч. году, как отмечал директор СГПИ Я. Д. Петров: «в 5 школах одновременно практиковались 290 человек» [4, л. 104]. Такое положение было вызвано тем, что период практики СГПИ совпадал с периодами практик Уральского госуниверситета, Физкультурного техникума, педучилища и Свердловского государственного педагогического института иностранных языков. При этом стоит заметить, что ранее руководство вуза ходатайствовало о разрешении проведения практики в школах области [3, л. 71].

Объем часов для проведения практики в педагогических институтах составлял на 1 курсе – 17 часов, на 2 – 32 часа, на 3 и 4 курсах – по 216 часов соответственно. На первом и

втором курсах проходили практику по общей психологии и по педагогике. На 3 и 4 курсах практика включала уже задания по методике преподаваемого предмета. В учительских институтах практика проводилась в течение 2-4 семестров и была рассредоточенной за исключением 3 семестра, в котором на ее проведение выделялось 10 недель. Учителям, классным руководителям и директорам школ, где проводилась практика, работа со студентами оплачивалась дополнительно к основному окладу по сметам педагогического и учительского института [10, л. 2-5, 13]. Преподавателям вузов руководство практикой включалось в общую годовую нагрузку, при этом нормы часов, которые выделялись на руководство практикантами, были следующими: руководство практикой на третьем курсе – 22 часа, на четвертом – 25 часов на каждого студента. Данные часы были распределены следующим образом: на кафедру психологии – по 1 часу на студента, на кафедру педагогики – по 4 на третьем и 3 на четвертом курсах, факультетское руководство – 1 час на студента, по кафедре, реализующей предметную подготовку, – 1 и 2 часа на студентов 3 и 4 курсов соответственно и групповым руководителям – по 15 и 18 часов на 3 и 4 курсах соответственно [Там же, л. 5].

Помимо школ для проведения практики к педвузам и училищам прикреплялись и так называемые базовые школы, игравшие роль лаборатории, в которых преподаватели педагогических учебных заведений могли оттачивать свое мастерство и проводить научно-исследовательскую работу. Одновременно с этим работники базовых школ имели возможность пользоваться библиотекой института. Однако, как показывают архивные материалы, в исследуемый период взаимодействие вузов с базовыми школами чаще ограничивалось решением вопроса об организации практической подготовки студентов. Так, например в 1947 г. в базовой школе СГПИ, которой была семилетняя школа № 23 Свердловского горно, по данным директора Я. Д. Петрова, проводилась практика студентов 2 курса Учительского института отделения языка и литературы в первом семестре и 2 курса физико-математического и исторического отделений учительского института во втором семестре. При этом, со слов руководителя вуза, «полностью обслужить педпрактику школа не могла», поскольку даже при перегруженности учащимися не обладала необходимым числом у классов для проведения практики студентов [2, л. 141].

Таким образом мы видим, что теоретическая и практическая подготовка учителей во второй половине 1940-х – начале 1950-х гг. имела огромное значение для высшего руководства страны, что нашло отражение в содержании учебных планов. И хотя в значительной степени обучение будущих педагогических работников в вузах сопровождалось изучением дисциплин и материалов, которые имели посредственное отношение к будущей профессии учителя, но освоение которого было обязательно в силу директивных указаний вышестоящего руководства, руководство и педагогические коллективы высших учебных заведений старались обеспечить возможность получения студентами знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для преподавания учебных предметов на высоком профессиональном уровне.

Литература

1. Государственный архив Свердловской области. – Ф. Р-2161. – Оп. 1. – Д. 63.
2. Государственный архив Свердловской области. – Ф. Р-2162. – Оп. 1. – Д. 69.
3. Государственный архив Свердловской области. – Ф. Р-2162. – Оп. 1. – Д. 83.
4. Государственный архив Свердловской области. – Ф. Р-2162. – Оп. 1. – Д. 104.
5. Звезда. – 1946. – 19 мая. – Текст : непосредственный.
6. Народное образование в СССР / Е. Н. Медынский ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 260 с. – Текст : непосредственный.
7. Объединенный государственный архив Челябинской области. – Ф. П-234. – Оп. 22. – Д. 72.
8. Объединенный государственный архив Челябинской области. – Ф. Р-1606. – Оп. 1. – Д. 68.
9. Объединенный государственный архив Челябинской области. – Ф. Р-1606. – Оп. 1. – Д. 125.
10. Объединенный государственный архив Челябинской области. – Ф. Р-1606. – Оп. 1. – Д. 131.
11. Объединенный государственный архив Челябинской области. – Ф. Р-1606. – Оп. 1. – Д. 224.
12. Справочник директора школы : сб. постановлений, приказов, инструкций и др. руководящих материалов о школе / сост. М. М. Дейнеко. – 2-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 511 с. – Текст : непосредственный.

Проектная и исследовательская деятельность обучающихся в образовательной организации

УДК 373.31

DOI: 10.26170/Kso-2020-218

Абдулшехидова Хеда Эдиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический университет; 364031, Россия, г. Грозный, ул. Субры Кишиева, 33; e-mail: ms.heda14@mai.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательские умения; учебный проект; проектная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена организации проектной деятельности с целью развития исследовательских умений у младших школьников; создание учебных проектов младшими школьниками закладывает у них основу формирования познавательного интереса к учебной деятельности, создается среда для проявления познавательной активности.

Abdulshahidov Heda Edievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chechen State Teachers' University, Grozny, Russia

FORMATION OF RESEARCH SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

KEYWORDS: research skills; training project; project activities.

ABSTRACT. The article is dedicated to organizing project activities to develop research skills in junior schoolchildren; the creation of educational projects by junior schoolchildren provides them with a basis for forming their cognitive interest in educational activities, creating an environment for cognitive activity.

Современное общество стремительно развивается, поэтому происходят изменения во всех сферах жизни: политической, экономической, социальной, культурной, образовательной.

Гуманистические приоритеты современного образования основываются на идеях уникальности личности, необходимости развития его познавательных интересов и творческих способностей, удовлетворении образовательных потребностей путем привлечения к исследовательской деятельности, которая организуется и осуществляется в учебно-воспитательном процессе.

Современная начальная школа существует и развивается в динамично изменяющемся мире, который предъявляет постоянные требования к ней. Отметим, что одним из методов повышения интереса у младших школьников к овладению знаниями является вовлечение их в исследовательскую деятельность.

Формирование исследовательских умений учащихся начальной школы нуждается в создании системы, которая бы имела свои собственные, характерные только ей цели и задачи, то есть создание такой благоприятной исследовательской среды, которая бы содержала классные помещения, пришкольные участки, лаборатории, сориентированные на формирование исследовательских умений у школьников.

Исследовательская деятельность – это специально организованная познавательная творческая деятельность учащихся, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, наглядностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективных и новых для учащихся знаний или способов деятельности.

В процессе формирования исследовательских умений важную роль играют принципы интегрированности (объединение и взаимовлияние учебной и исследовательской деятельности учащихся, когда опыт и навыки непосредственно влияют на успеваемость учащихся); непрерывности (процесс долговременного обучения и воспитания, что проявляется, прежде всего, в творческом объединении учащихся и их учителей); межпредметных связей (исследование любой проблемы требует знания изучаемого предмета и широкую эрудицию при изучении всех учебных дисциплин).

Отметим, что на современном этапе развития образования постоянно появляются новые подходы, методы и технологии обучения в начальной школе.

Именно поэтому для формирования исследовательских умений у младших школьников необходимо удачно подбирать формы, методы и средства деятельности учащихся, которые будут отвечать поставленной цели.

Стоит помнить, что в процессе включения младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность перед учителем встает проблема организации решения единых исследовательских задач при различном уровне развития исследовательского опыта учащихся. В решении этой проблемы следует исходить из того, что необходимо подбирать такие приемы и формы работы, в которых ученики смогли бы проявить и обогатить свой индивидуальный исследовательский опыт.

Поэтому убеждаемся, что лучше всего организовывать исследовательскую деятельность на уроках окружающего мира, поскольку этому способствует сам исследуемый биологический материал.

По нашему мнению, одной из эффективных форм формирования исследовательских умений при изучении окружающего мира является экскурсия. Экскурсия – это особый вид учебных занятий, который проводится за пределами классной комнаты для непосредственного восприятия и наблюдения учащимися объектов и явлений природы, связанных с изучением программного материала. Для эффективного формирования исследовательских умений у младших школьников при проведении экскурсий следует учитывать следующие требования: четкое определение учебной, воспитательной и развивающей цели; правильный выбор места проведения экскурсии (наличие тех естественных объектов, по которым учащиеся будут наблюдать и исследовать их признаки); психологическая настройка школьников к исследовательской деятельности в природе; подбор групповых и индивидуальных заданий, включающие элементы наблюдения и исследования; использование дидактических игр; обращение внимания на проблемы экологии и исследования путей решения природоохранных проблем; оформление отчетов в виде исследовательских письменных работ, гербариев, рисунков, альбомов и так далее.

Например, по учебной программе по окружающему миру могут быть проведены экскурсии на природу (лес, парк, сад), в населенный пункт, в природоведческий музей, дом природы, планетарий.

Не менее важным в процессе формирования исследовательских умений является решение проблемных задач при изучении объектов живой и неживой природы. Методы проблемного изложения позволяют учащимся овладевать опытом исследовательской деятельности, которая связана с возникновением и решением учебной проблемы.

Учебная проблема – это искусственная педагогическая конструкция, которая моделируется учителем в структуре содержания учебного предмета.

Учебная проблема – это знание о незнании, осознание того, что необходимо узнать, объяснить, установить. Для решения учебной проблемы стоит подбирать и предлагать различные виды проблемных заданий: проблемные задания на выявление признаков и свойств естественных предметов (изучение признаков и свойств происходит посредством проведения опытов); проблемные задания на усвоение новых понятий о естественных предметах и явлениях; проблемные задания на установление взаимосвязей и зависимостей между объектами природы; проблемные задания на усвоение новых естественнонаучных знаний путем исследования.

Эффективным методом процесса формирования природоведческой компетентности (изучение свойств и признаков объектов живой и неживой природы) являются исследовательские проекты.

Проектная работа очень перспективная, поскольку в ней каждый из участников не теряет своего статуса активной действующей личности, пытается занять в группе позицию, которая соответствует его возможностям: знаниям, умениям, способностям, мышлению и тому подобное. Это сказывается на общем формировании индивидуального стиля учащегося. Работая над проектом, ученики общаются, сотрудничают и помогают друг другу в процессе обучения, развивают социальные, умственные и коммуникативные навыки. Этот вид деятельности способствует осуществлению индивидуального подхода в классах с разным уровнем подготовки во время изучения и усвоения нового материала. Целью метода проекта является создание условий, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают знания из разных источников, учатся пользоваться ими (знаниями) для решения новых познавательных и практических

задач, совершенствуют коммуникативные умения, работая в различных группах, этим самым развивают исследовательские умения и аналитическое мышление.

Анализ научно-педагогической литературы убеждает в том, что существуют различные виды учебных проектов: практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие, игровые. Исследовательские проекты должны быть подчинены логике исследования и иметь соответствующую структуру: определение темы исследования, аргументация ее активности, определение предмета, задач и методов исследования, выдвижение предположений по решению проблемы и начертание путей ее решения.

Выполнение исследовательских проектов на уроках окружающего мира требует соблюдения следующих условий: стимулировать учащихся к решению проблем, ориентируясь на их знания и возрастные особенности; формировать навыки работы с информацией; помогать решать познавательные и творческие задачи сотрудничества, где учащиеся работают в группах; развивать критическое мышление. Например, темами выполнения исследовательских проектов могут быть: «Вода должна быть чистой!», «Сахар – друг или враг?», «Зеленое чудо родного края», «Народный календарь», «Каждую крошку сохраним».

Вышесказанное убеждает в том, что в процессе формирования исследовательских умений при изучении окружающего мира нужно придерживаться следующих последовательных этапов: выбор темы; постановка цели и задач исследования; планирование исследования и выбор методов; поиск информации, проведение опытов, опросов, создание графиков и диаграмм; формулирование выводов и представление результатов, анализ своей деятельности и самооценка; публичное представление результатов на различного вида мероприятиях (конференциях, отчетах, чтениях и др.).

На основе анализа научно-педагогической литературы и современных работ ученых можно выделить следующие виды исследовательских умений, которые формируются у младших школьников в процессе изучения окружающего мира: организационные (умение организовывать свою работу при проведении наблюдений за объектами живой и неживой природы); поисковые (умение осуществлять исследования, выявлять свойства и признаки естественных объектов); информационные (умение работать с информацией, напечатанной в энциклопедиях, учебных текстах о природе); оценочные (умение анализировать свою деятельность, представлять результат своего исследования).

Итак, убеждаемся, что в процессе формирования исследовательских умений у младших школьников при изучении окружающего мира важным является учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; использование эффективных методов обучения; доступность форм и методов исследования, проводимых младшими школьниками; соответствие тематики исследования возрастным особенностям и личностным интересам учащихся; реализация собственных способностей младших школьников (саморазвитие, самосовершенствование); потребность учащихся в знаниях и понимание ценности исследовательской деятельности.

Таким образом, анализ теоретических источников и практики решения проблемы позволяет сделать вывод, что применение исследовательской деятельности в начальной школе развивает у учащихся важнейший инструмент оперативного освоения действительности – возможность использовать не сумму готовых знаний, а методы их усвоения в условиях стремительного увеличения информации.

Эффективность формирования исследовательских умений и навыков у учащихся непосредственно зависит от умелого использования учителем разнообразных форм, методов, средств обучения и обеспечивается:

- рациональным чередованием репродуктивного, объяснительно-иллюстративного, частично-поискового и исследовательского методов;
- рациональным соотношением фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы с учетом дифференциации обучения;
- органичным сочетанием традиционных средств обучения и современных информационных технологий.

Это позволяет говорить о том, что исследовательская деятельность в ближайшее время способна занять в образовании центральное место, должна стать ведущей в развитии школьников.

Литература

1. Абдулшехидова, Х. Э. Проектная деятельность как средство формирования познавательной активности младших школьников : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Абдулшехидова Х. Э. – Махачкала, 2018. – 186 с. – Текст : непосредственный.
2. Беликова, А. Учебные экскурсии по окружающему миру в 1-4 классах / А. Беликова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2014. – № 9. – С. 16-20.
3. Голуб, Г. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетенций учащихся / Г. В. Голуб. – Самара : Профи, 2013. – 235 с. – Текст : непосредственный.
4. Раевская, И. М. Организация исследовательской деятельности младших школьников : методические рекомендации / И. М. Раевская. – Хабаровск : РИПО, 2016. – 80 с. – Текст : непосредственный.

УДК 005.4

DOI: 10.26170/Kso-2020-219

Белов Сергей Игоревич,

кандидат исторических наук, доцент, докторант Института философии РАН, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; 119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1; e-mail: Belov2006s@yandex.ru

ГРАНТОВЫЙ КОНКУРС МЭРА МОСКВЫ КАК ИНДИКАТОР ВЛАДЕНИЯ ПРОЕКТНЫМ ПОДХОДОМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проект; социальное проектирование; проектный подход; грантовый конкурс Мэра Москвы в 2020 году.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты глубинных интервью, проведенных с экспертами грантового конкурса мэра Москвы в 2020 году, которые определили системные ошибки при оформлении проектных заявок некоммерческими организациями. Предпринимается попытка определить причины того, что люди, которые обучались в школах и вузах, когда уже активно использовался проектный подход, допускают серьезные ошибки при планировании своей деятельности, используя технологии проектного менеджмента.

Belov Sergey Igorevich,

Candidate of History, Associate Professor, Doctoral Student of the Institute of Philosophy Russia Academy of Science, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

GRANT COMPETITION OF THE MAYOR OF MOSCOW AS AN INDICATOR OF PROJECT APPROACH OWNERSHIP

KEYWORDS: project; social design; project approach; grant competition of the Mayor of Moscow in 2020.

ABSTRACT. The article presents the results of in-depth interviews conducted with experts from the Moscow Mayor's grant competition in 2020, who identified systemic errors in the execution of project applications by non-profit organizations. An attempt is made to determine the reasons that people who studied in schools and universities, when the project approach was already actively used, make serious mistakes when planning their activities using project management technologies.

В ходе организации учебного процесса учителя и преподаватели используют проектный подход, который позволяет как решать актуальные педагогические задачи, так и готовить к вполне конкретной возможности работать и зарабатывать. Ученики и студенты, вступившие во взрослую жизнь, могут применять эти навыки и в своей обычной работе, и при получении грантов для реализации своих инициатив. В данной статье предпринимается попытка оценить использование проектного подхода в учебных заведениях и эффективность использования полученных знаний и умений при оформлении самостоятельных проектов – грантовых заявок.

Грантовый конкурс мэра Москвы проводится уже 18 лет и за это время было поддержано более 2,5 тысяч социально-ориентированных проектов. В конкурсе могут принимать участие только зарегистрированные на территории г. Москвы некоммерческие организации (далее – НКО). В большинстве случаев заявки оформляли люди, которые обучались в учебных заведениях, где уже использовался проектный метод. В настоящий момент организатором выступает Комитет общественных связей и молодежной политики города Москвы. Максимальный размер гранта составлял 5 млн. рублей, и за весь указанный период было выделено более 1,9 млрд. рублей. Всего же в реализованные проекты были вовлечены 8 млн. жителей Москвы. Данный конкурс является престижным в среде некоммерческих организаций

Москвы, т. к. механизмы его проведения и оценки достаточно прозрачны и объективны, а для заявителей (руководителей и сотрудников НКО) регулярно проводятся мастер-классы по оформлению грантовых заявок, реализации поддержанных инициатив и оформлению отчетной документации. Грантовый конкурс позволяет получить финансовую поддержку по самым разным тематическим направлениям: «Добровольчество и волонтерство», «Благотворительность», «Семейная Москва», «Экология мегаполиса», «Наше наследие», «Безопасная Москва», «Гражданские инициативы», «Городские инновации», «Творческая Москва». Более подробная информация о каждом тематическом направлении представлена на официальном сайте конкурса: <https://грантымэра.душевная.москва>.

Все поданные на грантовый конкурс проекты оцениваются по 10-бальной шкале по следующим критериям:

1. Актуальность и социальная значимость – соответствие проекта актуальным социальным проблемам.

2. Логичность – соответствие мероприятий проекта его целям, задачам, ожидаемым результатам и срокам.

3. Уникальность – использование нового нестандартного решения социальной проблемы и (или) проведение мероприятий с уникальными характеристиками.

4. Эффективность и обоснованность – соотношение планируемых расходов на реализацию проекта и его ожидаемых результатов, а также наличие экономической обоснованности затрат, необходимых для успешной и полной реализации проекта.

5. Реалистичность – наличие достижимых и измеримых количественных и качественных результатов при заявленных мероприятиях.

6. Масштабность – территориальный охват реализации проекта в пределах города Москвы.

7. Компетентность – наличие опыта организации и (или) профессиональных компетенций членов команды в соответствующем направлении.

8. Публичность – наличие информации об организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и (или) освещение деятельности в средствах массовой информации.

9. Устойчивость – финансовая стабильность и перспективы развития проекта.

10. Вовлеченность – доля целевой аудитории, вовлеченной в проект, от общего количества представителей целевой аудитории.

Автор статьи работал экспертом грантового конкурса мэра Москвы в 2020 году и оценил 13 заявок из 1000, которые были допущены. Данная выборка не является репрезентативной, поэтому были проведены глубинные интервью с другими 7 экспертами конкурса, которые в совокупности оценили 91 заявку. Общая выборка составляет 104 проекта, что составляет более 10% от всех поданных заявок. В статье результаты исследования будут представлены в обобщенном виде, чего требует как профессиональная этика, так и положение о конкурсе: данные о том, какие заявки оценивали конкретные эксперты являются закрытыми.

При определении грубых типовых ошибок, которые допускали участники конкурса при оформлении проектных заявок, мнения экспертов во многих пунктах сошлись. Следующий список является ранжированным: сначала идут ошибки, на которые указали большинство экспертов:

1. «Отсутствие логической взаимосвязи между пунктами сметы» – зачастую можно наблюдать, что проводимые мероприятия не приводят к решению задач, а решаемые задачи не позволяют достичь цели проекта. В этой ситуации невозможно объективно оценить необходимость, целесообразность выделения финансовых ресурсов, которые будут потрачены, но не приведут к ожидаемым результатам, направленным на решение конкретных проблем у жителей столицы.

2. «В проекте недостаточно аргументирована и без конкретных показателей описана проблема, на решение которой направлен проект, либо не подтверждено взаимодействие с территориями, обозначенными в заявке» – по мнению ряда участников конкурса, проблема, которую они пытаются решить, всем известна и актуальна именно для той территории, где планируется реализация проекта, но это не так. Иногда заявители указывают федеральную

статистику, подтверждающую наличие проблемы, но игнорируют региональную специфику, что тоже не приводит к получению высоких баллов при экспертизе заявки.

3. «В заявке изложены ожидаемые результаты проекта, но они не полностью соответствуют критериям адекватности, измеримости, достижимости» – зачастую заявители не могут оценить эффективность своей работы в количественных показателях. Это возникает по целому комплексу причин: отсутствие глубинных знаний в той отрасли, в которой планируется реализовать проект, низкий уровень письменной культуры и работы с документами, восприятие ситуации как «само собой разумеющееся». Слишком краткое, сформулированное общими словами описание проекта впоследствии не позволяет проконтролировать организаторам конкурса выполнение предполагаемых работ, соответственно, отчитаться о потраченных деньгах.

4. «Не все предполагаемые расходы непосредственно связаны с мероприятиями проекта и достижением ожидаемых результатов», т. е. в смету включаются виды работ и закупка оборудования, которые не нужны для решения поставленных задач и достижения цели. Эти расходы являются побочными и включаются в смету для увеличения общей суммы. К сожалению, это приводит к тому, что такие проекты получают минимальные баллы.

Основываясь на данных суждениях, можно сделать следующие выводы относительно осознанного восприятия проектного подхода школьниками и студентами при обучении как технологии, которая позволяет структурировать свою работу в будущем:

1. Учащиеся (будущие руководители и сотрудники НКО) не всегда могут четко сформулировать цель (измеримую, с определенными затратами и временными ограничениями) и определить последовательность шагов, необходимых для ее достижения.

2. Учащиеся (будущие руководители и сотрудники НКО) не всегда могут критичным взглядом оценить свою инициативу и сопоставить затрачиваемые ресурсы и результаты своей деятельности, т. е. они ориентированы на «процесс», а не на «результат».

3. Учащиеся (будущие руководители и сотрудники НКО) не всегда могут выстроить логическую цепочку по следующей формуле: «определение проблемы» – «подготовка к решению проблемы» – «проведение мероприятий для решения проблемы» – «оценка эффективности проделанной работы и решения проблемы».

4. Учащиеся (будущие руководители и сотрудники НКО) не всегда могут определить и осознать «лишние» расходы, которые искусственно включаются в смету для увеличения общей суммы гранта, в надежде решить свои дополнительные задачи по обновлению материально-технической базы организации или получения дополнительного заработка.

Данные выводы сделаны на основе экспертизы социально-ориентированных проектов, поданных на грантовый конкурс мэра Москвы в 2020 году и не могут претендовать на масштабирование по всей территории России. Эти данные относятся только к периоду 2020 года и следует продолжить данное исследование, чтобы подтвердить увиденные результаты, а впоследствии провести серию глубинных интервью с педагогами, которые активно используют в своей профессиональной деятельности проектный подход и технологии, чтобы попытаться точно определить первопричины допущения выше описанных ошибок.

УДК 372.873:371.321

DOI: 10.26170/Kso-2020-220

Беспалова Татьяна Владимировна,

учитель изобразительного искусства, руководитель, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3»; 624013, Россия, п. Двуреченск, ул. Клубная, 10 а; e-mail: bespalowa.t2011@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технология проектного обучения; информационно-коммуникационные технологии; уроки изобразительного искусства; методика преподавания изобразительного искусства.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена технологии проектного обучения как инструменту развития продуктивного мышления обучающихся на уроках изобразительного искусства с применением информационно-коммуникационных технологий для организации проектной деятельности.

DEVELOPMENT OF DESIGN TECHNOLOGY IN FINE ARTS LESSONS IN A MODERN SCHOOL

KEYWORDS: project technology, information and communication technology; fine arts lessons; methods of teaching arts.

ABSTRACT. The article is devoted to the technology of project education as a tool for the development of productive thinking of students in fine arts lessons using information and communication technologies for organizing project activities.

Отличительной особенностью Федеральных государственных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход в обучении, развитие продуктивного мышления учащихся. Исходя из компонентов продуктивного мышления (мотивационно-ценностный, когнитивный и рефлексивно-деятельностный) инструментом развития продуктивного мышления является технология проектного обучения, воплощающая исследовательский принцип [1, с. 160].

Основными признаками проектной технологии являются: самостоятельность, применение знаний и жизненного опыта [2, с. 5], планирование действий и ориентация на результат [6, с. 44]. Таким образом, проект для учащихся – это творческая деятельность, направленная на решение самостоятельно сформулированной проблемы, результат которой носит практический характер [2, с. 5].

Наиболее востребованы на уроках изобразительного искусства проекты нескольких видов: творческие, исследовательские и практико-ориентированные. Творческие проекты предполагают реализацию способностей обучающихся к изобразительному искусству. Результаты таких проектов могут быть представлены на выставках и конкурсах рисунков. Так, проект «Передвижники» нацелен на широкую презентацию результатов творчества учащихся среди образовательных и социальных учреждений района.

Исследовательские проекты моделируют ситуацию научного поиска. Их результатами являются доклады и публикации. Исследовательские проекты учеников «Ландшафтный проект „Школьный сквер“» и «Деревянная домовая резьба п. Двуреченск» стали победителями Международной научно-практической конференции «Новые идеи – новому веку» (ТГПУ, г. Томск), а доклады на очном этапе Открытого областного фестиваля школьников «Юные исследователи Урала» (УрГПУ, г. Екатеринбург) «Символические и декоративные особенности уральской росписи по дереву» и «Что „написано“ на полотенце? Вышивка как семиотическая структура» отмечены жюри. В рамках проекта «Всероссийская школьная летопись» издан сборник работ победителей и лауреатов конкурсов «Исследования в школьном музее».

Практико-ориентированные проекты предполагают создание социально-значимого продукта [2, с. 6]. Этот вид проектов является долгосрочным, межпредметным и чаще всего групповым. Проектный продукт может представлять, например, создание мастер-класса для младших школьников на основе проведенных исследований. Такие проекты подразумевают использование ресурсов общего и дополнительного образования, урочной и внеурочной деятельности, сотрудничество педагога, учащегося и семьи [4, с. 59]. Система отношений между учителем, учеником и родителями перестраивается в русле партнерства [5, с. 117]. В селе, в отличие от города, велика роль традиций. Поэтому темы предмета «Изобразительное искусство», опирающиеся на народную культуру, особенно значимы и легче воспринимаются учащимися, чем в городских школах. Эффективность взаимодействия школы, семьи и социума достигается в практико-ориентированных совместных проектах на темы художественных народных промыслов, народного костюма, деревянной архитектуры и народных праздников [10, с. 118].

Особенно востребованными в последнее время стали образовательные веб-квесты, основанные на сочетании проектного обучения и информационно-коммуникационных технологий [3, с. 137]. Так, веб-квест «Наша Победа», созданный на материале учебных предметов Изобразительное искусство, Литература, Музыка, История, Окружающий мир, Основы религиозных культур и светской этики и Основы духовно-нравственной культуры народов России, ориентирован на достижение не только предметных образовательных результатов, но и,

прежде всего, личностных – воспитание патриотизма, формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России.

Использование информационно-коммуникационных технологий стало одним из требований использования технологии проектного обучения и позволяет вывести проектную деятельность учащихся на новый уровень [7, с. 59]. В начальных классах использование информационно-коммуникационных технологий в проектной деятельности направлено на развитие познавательного интереса на основе доступных по возрасту цифровых технологий, например, информационные ресурсы Интернет, цифровые обучающие ресурсы. Проектно-исследовательская деятельность в начальных классах представляет собой сотрудничество учителя, учеников, родителей, старшеклассников (при наличии возможности). Учителем выбирается тема проекта, ставятся цель и задачи, рекомендуются источники информации, оказывается консультативная помощь. Ученик определяет пути решения задач, находит необходимую информацию, выполняет проект и анализирует его результаты. Родители мотивируют ученика и помогают в поиске дополнительных источников информации, оформлении проекта. Старшеклассник оказывает консультативную помощь на всех этапах проекта [8, с. 1038].

Проектно-исследовательская деятельность ученика 5-7 классов – это интегрированное исследование, соотнесенное с учебным предметом, интересами ученика, его возрастными особенностями и реальными задачами окружающей действительности. Тему проекта выбирает ученик, проектно-исследовательская деятельность носит самостоятельный характер. Учитель – консультант, куратор и координатор проекта. Роль эксперта может играть ученый [8, с. 1042].

Можно выделить предметную и надпредметную составляющие проектной деятельности. К независимым от темы исследования и учебного предмета составляющим работы учителя можно отнести организацию информационного обмена между учителем и учеником или учениками, контроль за ходом исследований, помощь в оформлении материалов и подготовке к презентации результатов исследований. Для оптимизации времени необходимы инструменты, позволяющие хранить материалы проекта с доступом к ним и совместным редактированием, создавать презентационные материалы с высоким уровнем наглядности и интерактивности.

Современные информационно-коммуникационные технологии способны решить проблемы организации проектной деятельности благодаря облачным и мобильным технологиям [9]. Гугл таблица – самый простой способ организовать совместную деятельность учащихся, создав ее на Гугл диске и предоставив совместный доступ к редактированию на любом устройстве. Их можно дополнять диаграммами и графиками, обсуждать. Например, проект «Музей декоративно-прикладного искусства класса» создан благодаря Гугл таблице, где каждый ученик разместил фотографию выбранного предмета декоративно-прикладного искусства и сведений о нем.

Wikiwall (Викиволл) – стена, где можно работать совместно, пригласив пользователей к редактированию. Она дает возможность работы с текстом, фото и картинками, видео. Например, групповая работа «Города Золотого кольца» представляет собой газету, где собраны сведения об истории городов, их архитектуре, искусстве и народных промыслах.

Таймлайн (временная шкала) – сервис для создания проекта, который разворачивается во времени. Он дает возможность работать с текстом, фото и картинками, видео и предусматривает совместный доступ. Таймлайн незаменима при работе над проектами, связанными с историей искусств, стилей.

Чат-комната может использоваться для совместного обсуждения, мозгового штурма. Например, можно использовать сервис learningapps.

Таким образом, технология проектного обучения развивается благодаря информационно-коммуникационным технологиям. Появляются новые возможности: создание организационного центра образовательных проектов, взаимодействие вне школы с учащимися разных классов, школ, стран; интеграция школьных дисциплин.

Литература

1. Есенжанова, А. А. Проектная технология как эффективное средство развития продуктивного мышления современного подростка / А. А. Есенжанова. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-tehnologiya-kak>

effektivnoe-sredstvo-razvitiya-produktivnogo-myshleniya-sovremennogo-podrostka (дата обращения: 06.09.2020).

2. Калита, С. П. Проектный метод преподавания гуманитарных дисциплин как актуальная образовательная технология / С. П. Калита, И. Н. Юркин. – Текст : электронный // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-metod-prepodavaniya-gumanitarnyh-distiplin-kak-aktualnaya-obrazovatel'naya-tehnologiya> (дата обращения: 06.09.2020).

3. Каракулова, Л. В. Освоение технологии образовательных web-квестов как один из факторов профессионального роста педагогов Центра инновационного опыта / Л. В. Каракулова. – Текст : электронный // Пермский педагогический журнал. – 2018. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvoenie-tehnologii-obrazovatelnyh-web-kvestov-kak-odin-iz-faktorov-professionalnogo-rosta-pedagogov-tsentra-innovatsionnogo-opyta> (дата обращения: 10.09.2020).

4. Клепиков, В. Н. Создание проектных продуктов в современной школе / В. Н. Клепиков. – Текст : электронный // Школьные технологии. – 2015. – № 3. – URL: <https://rucont.ru/efd/392590> (дата обращения: 06.09.2020).

5. Лукина, А. К. Проектная деятельность учащихся как средство повышения качества образования / А. К. Лукина, Т. П. Лисунова, И. Н. Сеткова. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2012. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 06.09.2020).

6. Матюхин, А. Н. Развитие коммуникативных компетенций в проектной деятельности школьников / А. Н. Матюхин. – Текст : электронный // Наука и школа. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kommunikativnyh-kompetentsiy-v-proektnoy-deyatelnosti-shkolnikov> (дата обращения: 06.09.2020).

7. Мезенцева, М. Е. Современные тенденции развития метода проектных технологий в школе и вузе / М. Е. Мезенцева, Н. В. Попова. – Текст : электронный // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-razvitiya-metoda-proektnyh-tehnologiy-v-shkole-i-vuze> (дата обращения: 06.09.2020).

8. Минина, И. В. Организация проектно-исследовательской деятельности школьника в современных условиях / И. В. Минина. – Текст : электронный // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-shkolnika-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 06.09.2020).

9. Новиков, М. Ю. Организация проектной деятельности учащихся с помощью мобильных технологий / М. Ю. Новиков. – Текст : электронный // Universum: психология и образование. – 2017. – № 12 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-s-promoschyu-mobilnyh-tehnologiy> (дата обращения: 06.09.2020).

10. Степанов, Е. А. Обеспечение эффективности взаимодействия школы, семьи и социума в формировании деловых черт характера сельских школьников / Е. А. Степанов. – Текст : электронный // ИСОМ. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-effektivnosti-vzaimodeystviya-shkoly-semi-i-sotsiuma-v-formirovanii-delovyh-chert-karaktera-selskih-shkolnikov> (дата обращения: 06.09.2020).

УДК 378.016:91:378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-221

Булдакова Надежда Борисовна,

кандидат географических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Россия, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: cunami1976@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПО ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проект; проектная деятельность; профессиональные умения; учебный процесс; методика географии в вузе; методика преподавания географии.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает возможности использования проектной деятельности для формирования профессиональных умений будущего учителя географии. Рассматриваются основные этапы работы над проектом. Приводятся примеры проектов по географии.

Buldakova Nadezhda Borisovna,

Candidate of Geography, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN GEOGRAPHY AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL SKILLS

KEYWORDS: project; project activity; professional skills; educational process.

ABSTRACT. The author considers the possibilities of using project activities to form the professional skills of a future geography teacher. The main stages of work on the project are considered. Examples of projects on geography are given.

Приоритетной задачей современного процесса образования является повышение качества учебно-воспитательного процесса как в общеобразовательной школе, так и в вузе. В основе совершенствования образовательного процесса находится компетентностный подход, объединяющий в себе интеллектуальную и навыковую составляющие процесса обучения, обладающий интегративным и системным характером [1]. Будущего педагога необходимо подготовить к преподаванию разноуровневых и интегративных курсов, а также к осуществлению личностно ориентированного подхода в обучении и к организации учебной исследовательской деятельности, являющейся в настоящее время неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в школе [2]. Реализация всех вышеперечисленных задач возможна через осуществление проектной деятельности в процессе преподавания основных дисциплин. Большое значение проектная деятельность имеет при изучении студентами географических наук. Такие социально-географические объекты, как населенный пункт, промышленное и сельскохозяйственное предприятия интересны и доступны для исследовательской деятельности студентов. В рамках географических проектов могут рассматриваться особенности генезиса и развития населенных пунктов и территорий. Проектная деятельность должна быть направлена на получение студентами практического опыта по дисциплине и развитие исследовательских навыков [9]. В рамках преподавания дисциплин «География Уральского региона», «Избранные главы географии» нами предлагаются студентам следующие проекты: разработка туристического маршрута по территории Уральского экономического района; рекреационный потенциал Курганской области; формирование сети расселения сельских населенных пунктов и другие. Работа над проектом состоит из ряда этапов, на каждом из которых отрабатываются определенные умения и навыки. Первый этап – выбор проекта. Студентам предлагается список проектов, из которого они выбирают понравившийся. После обсуждения с руководителем специфики проекта, определения цели и задач исследования осуществляется сбор материала по выбранной теме. На данном этапе студенты формируют важное умение анализировать и отбирать информацию. Второй этап – работа над проектом. В случае выполнения проекта группой студентов осуществляется распределение обязанностей. Составляется план работы над проектом и начинается непосредственная работа над исследованием. Разрабатываются картосхемы исследуемой территории [8; 3]. В процессе данной работы формируются умения и навыки систематизации материала, постановки выводов, отрабатываются исследовательские умения. Третий этап – защита проекта. Студенты представляют готовый проект, проводится его обсуждение. На данном этапе развиваются коммуникативные навыки, умение отстаивать личное мнение.

Таким образом, проектная деятельность способствует формированию и развитию профессиональных навыков будущего учителя географии, готовит его к профессиональной деятельности.

Литература

1. Бтемирова, Р. И. Метод проектов в условиях современного высшего образования / Р. И. Бтемирова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (дата обращения: 09.03.2019).
2. Евстратова, Л. А. Проектное обучение. Практики внедрения в Университетах / Л. А. Евстратова. – URL: <https://uni.hse.ru/data/2018/07/02/1153130829/Сборник%20кейсов%20Проектное%20обучение.pdf> (дата обращения: 06.04.2019). – Текст : электронный.
3. Кудинова, О. С. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций / О. С. Кудинова, Л. Г. Скульмовская. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27928>.
4. Кузменок, М. А. Метод проектов в экологическом образовании Германии / М. А. Кузменок. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 1997. – № 6. – С. 10-20.
5. Мазейна, Л. Н. История возникновения и развития метода проектов в работе учителей начальных классов / Л. Н. Мазейна. – URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-16.pdf>. – Текст : электронный.

6. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. – Москва : Просвещение, 2005. – 155 с. – Текст : непосредственный.
7. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухарина. – Москва : Академия, 2008. – Текст : непосредственный.
8. Сафронова, К. И. Проектная деятельность студентов в вузе: планирование проектов и оценка результативности их реализации / К. И. Сафронова, С. В. Подольский. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-vuze-planirovanie-proektov-i-otsenka-rezultativnosti-ih-realizatsii/viewer>. – Текст : электронный.
9. Тетюкова, Е. П. Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса в высших учебных заведениях РФ / Е. П. Тетюкова, Т. А. Белых. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78833/1/fti_2019_037.pdf. – Текст : электронный.
10. Филиппова, Е. М. Проектно-исследовательская деятельность студентов педагогического вуза в процессе изучения информатических дисциплин. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-issledovatel'skaya-deyatelnost-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-protssesse-izucheniya-informaticheskikh-distiplin/viewer>. – Текст : электронный.

УДК 372.854

DOI: 10.26170/Kso-2020-222

Галимянова Алёна Наильевна,

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: alena.galimyanova.96@mail.ru

Таршис Людмила Григорьевна,

доктор биологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: tarshis.liudmila@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; региональный компонент; школьный курс химии; внеурочная деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрыты вопросы реализации принципа региональности в школьном курсе химии посредством организации проектной деятельности. Организация внеурочной деятельности по химии позволяет в полной мере раскрыть потенциал проектной деятельности в создании условий для проявления, реализации и развития самостоятельности обучающихся в процессе реализации регионального компонента в школьном курсе химии. Представлены ориентировочные темы исследований в изучении региона, перечислены структурные компоненты и этапы данной работы.

Galimyanova Alena Nailevna,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Tarshis Lyudmila Grigorievna,

Doctor of Biology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE REGIONAL COMPONENT IN THE SCHOOL CHEMISTRY COURSE

KEYWORDS: project activity; regional component; school chemistry course; extracurricular activities.

ABSTRACT. The article deals with the implementation of the principle of regionality in the school chemistry course through the organization of project activities. The organization of extracurricular activities in chemistry allows you to fully unlock the potential of project activities in creating conditions for the manifestation, implementation and development of students' independence in the process of implementing the regional component in the school chemistry course. Indicative research topics in the study of the region are presented, and the structural components and stages of this work are listed.

Система среднего образования в России имеет ряд важных аспектов, которые определяют парадигму современного учебно-воспитательного процесса, среди важнейших является обеспечение личностно-ориентированного подхода к обучению. Изменения, которые сегодня происходят в обществе, требуют применения новых технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициативой, навыками самостоятельного движения в информационном пространстве, формированием у обучающихся универсального уме-

ния ставить и решать задачи для решения проблем, возникающих в личной и общественной жизни [2].

Соответственно, акцент современного школьного образования переносится на формирование свободной личности, развитие способностей самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в различных командах, быть открытым для новых контактов и связей. Такая активная позиция школьников в обучении обеспечивается в том случае, когда знания, умения и навыки, которые они усваивают, приобретают для них личностный характер, становятся их внутренней потребностью [4]. Для решения этих вопросов педагогическая наука имеет арсенал так называемых личностно-ориентированных технологий, среди которых одной из актуальных является проектная технология обучения. В основе понимания сущности проектной технологии лежит понятие «проекта» – плана, замысла, идеи, которая имеет практически полезную направленность на результат, достигается при решении той или иной проблемы. Завершение работы над проектом характеризуется получением чего-то нового: продукта, программы, книги, фильма, модели, сценария и т. д. [1].

Учебный проект – это комплекс действий, носящих прагматичный характер, организованных учителем таким образом, что в значительной степени самостоятельно выполняется учениками. Работа над проектом, отмечает Е. С. Полат [5], всегда ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую) в течение четко определенного, поэтапно спланированного периода. Проектная деятельность предусматривает решение проблемы, которая требует, с одной стороны, решение конкретного, узкого вопроса, изучение определенного объекта, а с другой – необходимости интегрирования знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческой сферы, применение комплекса методов познания и исследования [3].

Такая специфика работы над проектом выводит его за рамки учебного занятия по дисциплине, широко привлекая возможности внеурочной работы школьников и их свободное внеучебное время. Изучая особенности организации внеурочной деятельности школьников по проектной технологии, мы пришли к выводу, что организация внеурочной деятельности по химии позволит в полной мере раскрыть потенциал проектной деятельности в создании условий для проявления, реализации и развития самостоятельности учащихся.

Совместная деятельность учащихся и учителя над разработкой проекта проходит определенные этапы (табл.).

Таблица

Этапы работы над проектом

| Этап | Содержание деятельности |
|-----------------|---|
| Поисковый | Определение тематического поля. Формирование групп, распределение обязанностей. Поиск и анализ проблемы. Постановка цели проекта. |
| Аналитический | Анализ имеющейся информации. Поиск оптимального способа достижения цели проекта. Построение алгоритма деятельности. Пошаговое планирование работы. |
| Практический | Выполнение запланированных шагов. |
| Презентационный | Подготовка и проведение презентации. |
| Контрольный | Анализ результатов. Оценка качества проекта. |

Образовательно-воспитательная система внеурочной деятельности базируется на том, что с помощью педагога школьники определяют направление, средства и темп собственного познавательного развития. Педагог, на наш взгляд, сегодня должен не столько учить, сколько понимать и чувствовать, как учится ребенок; не столько давать знания, сколько научить их находить; не столько выкладывать теоретические факты, сколько раскрывать школьникам практическое применение знаний, привлекать их к познанию в деятельности [2].

Приоритет в учебно-познавательной работе в процессе внеурочной деятельности отводится практической направленности обучения, активности и самостоятельности учеников в

познании, что вполне удовлетворяется организационно-педагогическими средствами проектной технологии.

Организация такой деятельности способствует самореализации в творческом процессе, дает углубить знания по профильному предмету, ведь деятельность в свободное время обладает особой формирующей силой. Направленные действия ребенок часто делает через сопротивление, ведь стремится отстоять свою независимость. влияние других людей, что в свободное время меньше замечается ребенком; его сила – в независимости, естественности.

Ведущие идеи учебно-познавательной деятельности в процессе внеурочной работы:

– привлечение каждого ученика к познавательному процессу, причем не пассивного овладения знаниями, а активной самостоятельной познавательной деятельности, применение знаний, приобретенных в течение учебного года, на практике и четкого осознания, где, каким образом и с какой целью эти знания могут быть применены;

– широкое общение школьников с педагогами и сверстниками из разных школ своего региона, обеспечение коммуникативной компетенции школьников;

– постоянное испытание своих интеллектуальных, физических, моральных сил для выявления пробелов и умения решить их путем самоанализа.

Учебную программу по химии мы разработали по проектной технологии организации деятельности школьников, с учетом того, что занятия должны проводиться в полевых условиях. Целью и задачами проектной деятельности учащихся были:

– организация самостоятельной творческой деятельности;

– стимулирование интеллектуальной активности учащихся;

– ознакомление и использование различных форм и методов познавательной и практически-исследовательской деятельности школьников в полевых условиях;

– овладение умениями планировать и программировать собственное познавательное движение;

– овладение коммуникативной компетентностью в сочетании с компетентностью решения учебных и профессиональных проблем как универсальным способом социализации;

– организация сотворчества между педагогами и школьниками;

– диагностика, позволяющая оценивать динамику развития каждого школьника.

В рамках разработанной программы были выделены 2 части. В первую часть (коллективная деятельность) входили установочная и вступительная беседы, консультации, осуществление пробного общего проекта.

Вторую часть (индивидуальная и групповая деятельность) составляла непосредственно самостоятельная работа школьников над выбранным проектом.

Тематика проектных работ по химии призвана обеспечить углубление и расширение теоретического и практического опыта школьников. В процессе изучения химии во внеурочной деятельности привлекались местные сведения, как наиболее знакомые и наиболее интересные для исследования, что позволило реализовать региональный, экологический аспекты. При выполнении проектов школьники ориентируются на условия среды, экологическую ситуацию, имеющиеся промышленные хозяйства, историко-культурные традиции Уральского региона. Предполагалось, что учащиеся совместно с учителем выбирают проект, тема которого определяется их интересами и корректируется материально-технической обеспеченностью химической лаборатории образовательной организации.

Для проектных исследований школьникам были предложены следующие ориентировочные тематические направления:

«Мониторинг природных источников воды»;

«Кислотные дожди»;

«Изучение экологического состояния почвы»;

«Исследование атмосферного воздуха»;

«Исследование пищевых продуктов»;

«Химия быта. Накипь и ее удаление»;

«Химия в жизни сельского жителя»;

«Кислоты в природе»;

«Как бороться с засорением прилегающей территории школы»;

«Выведение пятен различного происхождения в полевых условиях» и т. д.

Работая над такими проектами, школьники приобретают практические умения и навыки, которые позволяют им не только жить в окружающем их мире, не разрушая его, но и участвовать в мероприятиях защиты природы. Программа учебно-познавательной деятельности внеурочной деятельности (секция химии) (20 дней, 80 часов, 4:00 в день).

1. Правила поведения и техника безопасности учащихся при работе с химическими веществами.

2. Технология проектно-исследовательской работы. Понятие проектной деятельности, требования, паспорт учебного проекта (составляется по согласованию с учениками). Организация работы над проектным исследованием, этапы его выполнения. Критерии оценивания проектной деятельности школьников (разрабатываются совместно с учениками до начала работы над проектом).

3. Основы научных методов исследований в химии. Технология выбора участка для исследований, отбор образцов. Методика химического анализа, фильтрации, отстаивания, выпаривания и кристаллизации, дистилляции; титрования и др.

4. Тематические направления возможных проектов, которые будут выполняться во внеурочной деятельности по химии (мозговой штурм, беседа, дискуссия).

5. Пробный совместный проект «Показатели кислотности почвы в разных уголках Уральского региона».

6. Самостоятельная проектная деятельность учащихся. Групповая работа школьников над выбранным проектом.

7. Обобщение. Анализ проектно-исследовательской деятельности. Самоанализ учеников. Определение перспективы.

Следует отметить, что среди перспективных идей, которые высказывают школьники, является желание осуществить проект более основательного значения, какой бы он ни ограничивался информационной и материально-технической базой образовательной организации. Также на перспективу мы относим организацию длительных проектных исследований (в течение года), определенные этапы которых требовали сбора данных, наблюдений, экспериментальных исследований именно в полевых условиях.

Организация проектной деятельности по химии в рамках внеурочной деятельности показывает, что ученики, работая над конкретным проектом, касаются настоящих природных процессов, находят выход из реальных жизненных ситуаций, проникают вглубь явлений, привлекаются к созданию новых объектов. Решение практических познавательных задач позволяет создать условия для самостоятельной познавательной деятельности школьников на основе личного выбора, который является основой формирования активной, свободной, творческой личности.

Литература

1. Васильева, П. Д. Обучение химии. Модернизация общего образования / П. Д. Васильева, Н. Е. Кузнецова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2003. – Текст : непосредственный.
2. Жилин, Д. М. Проектное обучение в химии: обзор западного опыта / Д. М. Жилин. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в химическом образовании : материалы IV всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск, 2012. – С. 109-118.
3. Лазарев, В. С. Новое понимание метода проектов в образовании / В. С. Лазарев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 3-11.
4. Лисичкин, Г. В. Методика проектной деятельности в школьном химическом образовании / Г. В. Лисичкин. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-proektnoy-deyatelnosti-v-shkolnom-himicheskom-obrazovanii> (дата обращения: 29.09.2020).
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.
6. Титаренко, М. П. Проектная деятельность на уроках химии и во внеурочное время / М. П. Титаренко. – URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2017/01/04/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-himii>. – Текст : электронный.
7. Штремплер, Г. И. Проектная деятельность учащихся в ходе изучения химии / Г. И. Штремплер, О. А. Мандрюк. – URL: https://strempler.ucoz.ru/publ/proektnaja_deyatelnost_uchashhikhsja_po_khimii/1-1-0-20. – Текст : электронный.

Гилева Елена Анатольевна,

кандидат педагогических наук, методист, ГК «Просвещение»; 127473, Россия, г. Москва, ул. Краснопролетарская, 16, стр. 3; e-mail: EGileva@prosv.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ НА ПРИНЦИПАХ КОНВЕРГЕНТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: конвергентное образование; проектная деятельность; познавательные интересы школьников.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены современные подходы к организации образовательного процесса на основе принципов конвергентного образования. Представлены дидактические возможности проектной деятельности для активизации познавательных интересов в процессе технологической подготовки школьников.

Gileva Elena Anatolyevna,

Candidate of Pedagogy, Methodist, State Corporation "Prosveshchenie", Moscow, Russia

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES AT THE SCHOOL ON THE PRINCIPLES OF CONVERGENT EDUCATION

KEYWORDS: convergent education; project activities; cognitive interests of schoolchildren.

ABSTRACT. The modern approaches to the organization of the educational process based on the principles of convergent education are considered. The didactic possibilities of project activities are presented for enhancing cognitive interests in the process of technological training of schoolchildren.

Современный формат жизнедеятельности требует от человека умения жить в постоянно изменяющихся социальных условиях, в которых проектирование является неотъемлемой частью общественной и профессиональной деятельности, основой гармоничного взаимодействия человека с природой и окружающей средой [1].

В настоящее время образовательные организации общего образования осуществляют реализацию учебных программ в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта [2]. Обязательным компонентом образовательного процесса является проектная деятельность, реализация которой осуществляется на основе таких педагогических принципов, как междисциплинарность, природосообразность, учет индивидуальных особенностей обучающихся, актуализация познавательной деятельности, практико-ориентированный характер обучения [3]. Проектное обучение позволило объединить все сферы научного знания в единое информационно-познавательное пространство, интегрируя аспекты планирования, прогнозирования, созидания и исполнения. А проектная культура способна реально объединить все направления образования [4].

Рассматривая организационные условия проектной деятельности, целесообразно выделить такие педагогические технологии, которые позволяют обеспечить реализацию принципов образовательной интеграции. К наиболее эффективным методам можно отнести конвергентное обучение, которое в педагогике рассматривается как педагогическая технология, направленная на формирование межпредметной образовательной среды, в которой обучающиеся способны воспринимать окружающий мир как единое целое [5].

С методологической позиции процесс проектирования можно рассматривать как единство замысла и реализации; как специфическую форму деятельности человека, основанную на активной позиции человека по отношению к окружающему миру и направленную на целесообразное изменение и преобразование этого мира. Как педагогическая технология проектное обучение представляет собой совокупность различных компонентов, предполагающих разнообразие приемов и средств обучения; единство исследовательских, поисковых, проблемных методов, а также использование знаний и умений из различных областей жизни, науки, техники [6].

Подобный подход позволяет рассматривать проектную деятельность как форму учебно-познавательной деятельности школьников, обеспечивающую единство процессов обучения и воспитания, основанную на мотивационном факторе достижения социально значимой цели [7]. На сегодняшний момент существуют различные точки зрения, определяющие дидактические возможности проектного обучения. Так, в ряде исследований отмечается, что проектная деятельность интегрирует в себе не только познавательные, но и технологические, экологиче-

ские, социальные и нравственные аспекты [8]. Процесс работы над проектом позволяет не только осуществлять дифференцированный подход к обучающимся с учетом их возраста и интересов, но и способствовать активизации у них мыслительной деятельности. С данной позиции имеет смысл согласиться с мнением Т. И. Шаповой, которая считает, что проектное обучение способствует интеграции учебной деятельности, обеспечивает адекватную самооценку, учит бесконфликтным способам коммуникативного взаимодействия с социумом [9]. В данном случае конвергентное образование предоставляет обучающимся новые возможности как в достижении предметных результатов, так и в формировании фундаментальных межпредметных понятий, которые являются неотъемлемой частью основной образовательной программы [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что дидактические возможности проектного обучения позволяют обеспечить личностно ориентированный характер образования, реализуемый на принципах конвергенции и межпредметной интеграции, компетентностного подхода в обучении.

Литература

1. Гилева, Е. А. История развития метода проектов в России / Е. А. Гилева. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2007. – № 4. – С. 13-15.
2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки России от 17.12.2010 г. № 1897 (в ред. от 31.12.2015 г. № 1577). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220596/> (дата обращения: 27.09.2020). – Текст : электронный.
3. Муравьева, Г. Е. Дидактическое проектирование / Г. Е. Муравьева. – Шуя : Изд-во ШГПУ, 2000. – 84 с. – Текст : непосредственный.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2002. – 384 с. – Текст : непосредственный.
5. Мыследеятельностная педагогика в старшей школе: метапредметы / под ред. Н. В. Громыко. – Москва : Академия, 2004. – Текст : непосредственный.
6. Курчатковский проект конвергентного образования. – URL: <http://habrahabr.ru/company/softline/blog/256703/> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.
7. Гилева, Е. А. Проектная деятельность в технологическом образовании как средство подготовки школьников к жизненному и профессиональному самоопределению : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Гилева Е. А. – Москва, 2009. – 207 с. – Текст : непосредственный.
8. Гитман, Е. К. Проект в образовательной области «Технология» / Е. К. Гитман, М. Б. Гитман. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2002. – № 6. – С. 136-138.
9. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Т. И. Шамова. – Москва : ИЦ «Академия», 2002. – 384 с. – Текст : непосредственный.
10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (в ред. от 04.02.2020). – URL: https://fgosreestr.ru/registry/пооп_ооо_06-02-2020/ (дата обращения: 27.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 37.035.6:378.637(470.5)

DOI: 10.26170/Kso-2020-224

Грибан Ирина Владимировна,

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: gribanirina@gmail.com

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОИСКОВЫХ ОТРЯДОВ КАК ИНСТРУМЕНТ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная технология; историческая память; коммеморация; мемориализация; поисковое движение России; поисковый отряд; Великая Отечественная война.

АННОТАЦИЯ. Применение проектной технологии является сегодня неотъемлемым направлением деятельности поисковых отрядов. В большинстве случаев реализуемые поисковиками проекты направлены на сохранение памяти о событиях Великой Отечественной войны и реализацию основной цели поискового движения России – увековечение памяти погибших при защите Отечества. В данной статье проанализирован опыт реализации проектного подхода в деятельности студенческого поискового отряда «Стикс», функционирующего на базе Уральского государственного педагогического

университета с 2005 г. На основе имеющегося опыта сформулированы рекомендации по написанию, защите и реализации проектов.

Griban Irina Vladimirovna,

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROJECT ACTIVITIES AS A TOOL TO PRESERVE THE HISTORICAL MEMORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

KEYWORDS: project technology; historical memory; commemoration; memorialization; the Exploratory Movement of Russia; the Great Patriotic War.

ABSTRACT. The use of project technology is today an integral direction of the activity of search units. In most cases, projects implemented by search engines are aimed at preserving the memory of the events of the Great Patriotic War and realizing the main goal of the search movement in Russia – to perpetuate the memory of those who died during the defense of the Fatherland. This article analyzes the experience of implementing the project approach in the activities of the student search group “Styx”, operating on the basis of the Ural State Pedagogical University since 2005. Based on the experience gained, recommendations are made on writing, protecting and implementing projects.

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке**

Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-011-31560

«Образ войны в коллективной памяти молодежи России и Европы:

коммеморативные практики и механизмы формирования гражданской идентичности»)

Поисковое движение – это уникальный феномен, определяемый в современной литературе как «общественное движение граждан, добровольно и безвозмездно ведущих работу по обнаружению и захоронению не погребенных в годы Великой Отечественной войны останков павших воинов, установлению и увековечению их имен» [1]. Движение, стихийно возникшее практически сразу после окончания войны и официально оформившееся в 1988 г., не только смогло пережить непростые 1990-е годы, но и стало одним из важнейших факторов патриотического воспитания в условиях сложной и болезненной социальной и политической трансформации российского общества. К сожалению, и спустя почти 75 лет после окончания боевых действий на полях сражений Второй мировой проблема поиска, установления судеб и увековечения памяти воинов, погибших при защите Отечества, по-прежнему актуальна для нашей страны [4, с. 196]. По данным официального сайта Общероссийского общественного движения по увековечению памяти погибших при защите Отечества «Поисковое движение России», в настоящее время в состав движения входят более 1400 поисковых отрядов из всех субъектов РФ [11]. С самого момента зарождения и по настоящее время абсолютное большинство участников поискового движения – энтузиасты, добровольно отправляющиеся из года в год в поисковые экспедиции, чтобы снова и снова возвращать из небытия имена погибших десятилетия назад солдат и офицеров.

В последние десятилетия существенно возросла поддержка поискового движения на государственном уровне. Прежде всего, это выразилось в создании условий для финансирования деятельности поисковых отрядов – организации системы грантовой поддержки для реализации проектов поисковиков, направленных на сохранение памяти о событиях Великой Отечественной войны, увековечение памяти погибших защитников Отечества [4, с. 54-62]. Поисковые отряды получают грантовую поддержку со стороны Федерального агентства по делам молодежи, Фонда Президентских грантов, региональных структур.

В современной научно-методической литературе существует много подходов к классификации проектов [10]. В силу того, что наибольшее количество проектов, реализуемых поисковыми отрядами и объединениями, ориентированы на молодежь и одной из ключевых целей является воспитательное воздействие, они могут быть отнесены к педагогическим. В рамках нашей статьи наиболее удачным представляется подход И. С. Огоновской, которая выделяет следующие виды педагогических проектов:

- 1) документы (планы, программы, положения, методические пособия, сценарии и т. п.);
- 2) структурные подразделения (музей, лаборатория, библиотека);
- 3) устойчивые объединения по интересам (кружок, секция, клуб, кинолекторий и т. п.);
- 4) общественные объединения (волонтерский отряд, экологический отряд и т. д.);

- 5) масштабные мероприятия (соревнования, конкурсы, фестивали, праздники, экспедиции, круглые столы, конференции и т. д.);
 - 6) интеллектуально-познавательные соревнования (квесты, викторины, дебаты, олимпиады и др.);
 - 7) интеллектуальные продукты (каталог, книга, электронная энциклопедия, сайт);
 - 8) формы организации учебно-воспитательного процесса (уроки, классные часы)
- [9, с. 111-112].

Все эти формы применения проектной технологии нашли отражение в деятельности студенческого поискового отряда «Стикс», функционирующего с 2005 г. на базе Уральского государственного педагогического университета. Приведем наиболее успешные из реализованных проектов.

Уникален проект **«Одна на всех Победа»**: цикл интерактивных занятий для воспитанников детских домов. Цель проекта – создание среды для воспитания социально значимых качеств – гражданственности и патриотизма, сохранения памяти о событиях Великой Отечественной войны в условиях детского дома. Реализация задач проекта достигалась путем разработки и проведения цикла интерактивных занятий:

– «Письмо с фронта» – погружение в атмосферу военных лет путем знакомства детей с письмами, написанными участниками Великой Отечественной войны, овладение техникой написания фронтовых писем.

– «Оккупированное детство» – знакомство детей с судьбами людей, живших на оккупированных территориях в годы Великой Отечественной войны.

– «Тяжелый хлеб» – погружение в атмосферу военных лет путем знакомства детей с тем, как трудно было прокормить себя и свою семью в годы войны.

– «Одна на всех Победа» – встреча с ветеранами УрГПУ, чье детство выпало на годы Великой Отечественной войны [5].

В отдельное направление выделяются проекты по созданию выставок. Так, в 2011-2013 гг. был успешно реализован проект **«На той войне незначимой...»** (по истории советско-финляндской войны 1939-1940 гг.). В рамках проекта была подготовлена уникальная выставка находок, привезенных бойцами отряда из военно-археологических экспедиций. Преимуществом проекта является активная вовлеченность студентов на всех этапах его реализации – от обработки и научного описания находок, до оформления экспозиции, составления текста экскурсии и проведения экскурсий. Ежегодно выставку посещают все первокурсники университета, а также учащиеся школ и студенты вузов г. Екатеринбург и Свердловской области, гости университета (в среднем 2000 человек в год). Развитие этого направления работы привело к созданию выставки находок **«Память Земли»**, а впоследствии – к появлению идеи о необходимости открытия собственного музея. Реализовать идею удалось благодаря победе в грантовом конкурсе Всероссийского образовательного молодежного форума «Территория смыслов – 2016» (проект **«Искать и помнить: создание музейной экспозиции по истории поискового движения Свердловской области»**). В результате реализации проекта 22 июня 2017 года в Уральском государственном педагогическом университете был открыт Музей истории поискового движения Свердловской области. Все в музее – от ремонта до блиндажа, представленного в экспозиции, было сделано руками студентов. В 2019 г. экспозиция получила новый стимул для развития в рамках реализации проекта **«Подвигу лежит дорога в вечность: создание передвижной выставки по истории Уральского добровольческого танкового корпуса»**, получившего грантовую поддержку Федерального агентства по делам молодежи на форуме «Утро – 2018».

Кроме этого, с 2017 г. на базе музея истории поискового движения реализуется проект **«Поиск – единство поколений: создание ресурсного центра подготовки поисковиков»** (победитель грантового конкурса Всероссийского молодежного образовательного форума «Территория смыслов – 2017»). Цель проекта – обеспечение условий для качественной и систематической подготовки школьных и студенческих поисковых отрядов к участию в поисковой деятельности.

В 2013 г. грантовую поддержку молодежного форума «Утро» получил проект **«Путь к Победе: исторический турнир в формате квеста»**. Отметим, что в последнее время форма

квеста как средства изучения истории войны вызывает дискуссии [5, с. 328]. На наш взгляд, организаторам подобных игр следует очень внимательно относиться и к выбору темы квеста, и к содержанию заданий. Вместе с тем, необходимо учитывать, что чем дальше от нас в прошлое уходят события Великой Отечественной войны, тем все более абстрактными и менее значимыми кажутся они представителям молодого поколения. Для того чтобы современные школьники и студенты занялись изучением истории, она должна быть интересной и интерактивной. При правильном подходе, качественно отобранном материале, выверенных и интересных заданиях исторические квесты могут быть эффективной формой занятий со школьниками и студентами, которая позволяет пробудить интерес к военной истории России, актуализировать знания, обратить внимание на важнейшие события и даты. Реализация проекта «Путь в Победу» была полезна, в первую очередь, для самих организаторов проекта, которые сами разрабатывали задания для игр. По итогам реализации проекта был опубликован сборник методических разработок.

Научно-исследовательское направление деятельности СПО «Стикс» представлено проектом «Дети войны», реализуемым с 2010 г. под руководством сотрудников музея истории УрГПУ. Цель проекта – изучение повседневной жизни ребенка в экстремальных условиях войны и издание сборника воспоминаний детей того времени. Дети войны – это забытое поколение, люди 1927-1945 гг. рождения, детство которых пришлось на тяжелые годы Великой Отечественной войны. В 2017 г. был опубликован сборник воспоминаний «детей войны» – работников и ветеранов университета (в рамках реализации проекта комиссара СПО «Стикс» Е. Карпушкиной «**Другое детство**», победителя грантового конкурса Всероссийского молодежного форума «Таврида – 2016»).

В 2018 г. в рамках форумной кампании Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь» были получены гранты на реализацию проектов «**Электронная Книга Памяти г. Дегтярска**» [12], «**Поиск от А до Я. Создание методического пособия в помощь начинающим поисковикам**». Сайт «Книга Памяти г. Дегтярска» работает с 2018 года и периодически пополняется интересной информацией. Реализация подобных проектов – от стадии написания заявки и публичной защиты до получения конечного продукта – не только способствует развитию профессиональных компетенций студентов, навыков работы в команде, но и побуждает обратиться к прошлому, воспитывает уважительное отношение к истории страны.

В 2019 г. – в год 30-летия организованного поискового движения России, отряд получил финансирование от Департамента молодежной политики Свердловской области на реализацию проекта «**Поиск, ставший судьбой: создание фильма о ветеранах поискового движения Свердловской области**». В настоящее время проект находится в стадии реализации. Помимо этого, в 2020 г. будут реализованы следующие инициативы:

– «**Квест-игра „Тропами Великой Отечественной. Освобождение Крыма“**» – победитель городского конкурса молодежных проектов «Твоя инициатива» на территории города Екатеринбурга в 2019 году. Цель проекта – развитие творческого потенциала молодых граждан, опирающегося на сохранение и развитие российских исторических традиций путем проведения Квест-игры для учащихся не менее чем 12 общеобразовательных учреждений города Екатеринбурга.

– **Слет школьных поисковых отрядов «На старт, внимание, поиск!»** – победитель грантового конкурса «Росмолодежь – 2019». Цель проекта – организация взаимодействия между школьными поисковыми отрядами и их обучения.

Таким образом, за последние годы студенческим отрядом «Стикс» было реализовано более 10 проектов, направленных на сохранение памяти о Великой Отечественной войне и получивших грантовую поддержку. В активную проектную деятельность были вовлечены более 150 членов отряда. Конкретными продуктами, созданными в рамках проектов, стали выставки, музей истории поискового движения, методические пособия, сборник воспоминаний «Другое детство», ресурсный центр подготовки поисковиков, сайт «Электронная Книга Памяти г. Дегтярска». Основываясь на опыте отряда, сформулируем несколько рекомендаций для тех, кто только начинает свой путь в проектной деятельности.

Приступая к оформлению проектной заявки, необходимо четко определиться, на какой конкурс вы ориентируетесь. В настоящее время наиболее доступными и перспективными для

студенческих и школьных поисковых отрядов являются следующие конкурсы: очные и заочный этапы грантового конкурса Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь». Если отряд имеет статус некоммерческой организации или активно взаимодействует с какой-либо организацией, то возможно участие в конкурсах Фонда Президентских грантов. Помимо этого, источниками финансирования проектов могут стать: Субсидии Министерства науки и высшего образования РФ, субсидии областных правительств, конкурсы «Мой проект – моей стране», Всероссийский конкурс лучших волонтерских инициатив «Доброволец России».

Необходимо тщательно продумать название проекта. Из названия должно быть понятно, что именно вы планируете сделать в рамках проекта. При этом, как правило, эксперты рекомендуют использовать в названии не более 7-10 слов.

Особое внимание необходимо уделить формулировке цели и задач проекта. В цели должно быть отражено конкретное действие (создание фильма, организация экспедиции, разработка методических рекомендаций и т. п.), а не абстрактные глобальные желания (воспитание патриотизма у всей молодежи области, развитие нравственных качеств и т. д.). В идеале цель должна быть конкретна, измерима, реалистична и укладываться в четко ограниченные временные рамки. Что касается задач, то они тоже должны быть сформулированы предельно конкретно, при этом каждая задача должна соответствовать основной цели, способствовать ее реализации. В рамках всего проекта должны прослеживаться четкая взаимосвязь: цель – задачи – механизм реализации каждой задачи – результаты.

Одним из самых важных элементов проекта является смета. Ключевые требования к ней – реалистичность, конкретность, четкое соответствие задачам проекта. Из сметы любому постороннему человеку должно быть понятно, почему для реализации этого проекта необходимы именно такие статьи расходов, почему приобрести то или иное оборудование можно именно за такую цену. Все приводимые в проекте цены должны быть выверенными, а не выдуманными, желательно подтверждать запланированные расходы ссылками на страницы товара/услуги, коммерческими предложениями от фирм-поставщиков и т. д. Чем детальнее проработана смета, тем больше шансов получить финансовую поддержку, и тем легче впоследствии реализовать проект и подготовить отчет.

Важный пункт проектной заявки – команда проекта. Она должна не просто включать в себя всех, кто входит в отряд или теоретически мог бы поучаствовать в реализации задуманного. Ключевые качества для успешной команды проекта – динамичность, целеустремленность, мобильность, активность, общие интересы, профессиональные навыки, искреннее желание воплотить идею проекта в жизнь.

Качественная проработка проекта предполагает четкое представление ожидаемых результатов – как качественных, так и количественных.

Проект должен быть логичным и грамотно оформленным.

Многие конкурсы предполагают очную защиту проекта. Так, например, для участия в грантовых конкурсах на форумах «Утро», «Территория смыслов», «Гаврида» необходимо было представить свой проект в течение 3 минут. Это непростая задача, ведь всего за 3 минуты надо убедить далеких от ваших идей экспертов в том, что именно ваша идея достойна поддержки. В процессе очной защиты большое значение имеет не только свободная и грамотная речь, умение выступать перед незнакомой аудиторией, но и способность подготовить качественное визуальное сопровождение – презентацию. Качественная презентация сделает ваше выступление ярким и убедительным, неудачная презентация может помешать восприятию ваших идей [6].

Работа над проектами и участие в грантовых конкурсах дает прекрасную возможность развивать поисковый отряд, решать конкретные социально значимые проблемы, при этом активно вовлекая студентов и школьников в процесс изучения истории, развивая их личностные качества и навыки работы в команде и, в первую очередь, реализуя главную цель поискового движения России – осуществление деятельности по увековечению памяти погибших при защите Отечества и патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации.

Литература

1. Боле, Е. Н. Историческое значение поискового движения России / Е. Н. Боле. – Текст : непосредственный // Военная археология. – 2009. – № 1. – С. 12.

2. Ваганова, О. И. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе / О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова, А. В. Трутанова. – Текст : электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3 (20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proektnoy-kompetentsii-buduschih-bakalavrov-v-vuze> (дата обращения: 12.01.2020).
3. Волкова, Т. С. Проектная деятельность как ресурс для сохранения исторической памяти / Т. С. Волкова, А. В. Хованская. – Текст : электронный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (114). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-resurs-dlya-sohraneniya-istoricheskoy-pamyati> (дата обращения: 12.01.2020).
4. Грибан, И. В. Поисковое движение как инструмент государственной политики по сохранению памяти о Великой Отечественной войне / И. В. Грибан. – Текст : непосредственный // Память поколений: Великая Отечественная война в образовании, музейном пространстве и социальных практиках : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Екатеринбург, 2020. – С. 54-62.
5. Грибан, И. В. Проектная деятельность поискового отряда как инструмент сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне / И. В. Грибан. – Текст : непосредственный // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2019. – № 2. – С. 58-65.
6. Грибан, О. Н. Мастер презентаций / О. Н. Грибан. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – 268 с. – Текст : непосредственный.
7. Иващенко, О. Н. Из опыта работы по проектным технологиям / О. Н. Иващенко. – Текст : непосредственный // Наука и современность. – 2010. – № 5-2. – С. 329-332.
8. Колесов, А. В. Использование проектных технологий в современном образовании / А. В. Колесов. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 2. – С. 21-23.
9. Огоновская, И. С. Проекты гражданско-патриотической направленности в системе воспитательной работы образовательного учреждения / И. С. Огоновская. – Текст : непосредственный // Проектная деятельность педагогов : метод. пособие для педагогов. – Екатеринбург : Периодика, 2019.
10. Полат, Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат. – Текст : электронный // Вопросы интернет-образования. – URL: https://web.archive.org/web/20080503101731/http://vio.fio.ru/vio_01/Article_0_1.htm (дата обращения: 10.01.2020).
11. Устав Общероссийского общественного движения по увековечению памяти погибших при защите Отечества «Поисковое движение России». – URL: <http://rf-poisk.ru/documents/6/> (дата обращения: 12.01.2020). – Текст : электронный.
12. Электронная Книга Памяти г. Дегтярска. – URL: <http://память-дегтярска.рф> (дата обращения: 11.01.2020). – Текст : электронный.

УДК 373 21

DOI: 10.26170/Kso-2020-225

Григорьева Юлия Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614015, Россия, г. Пермь, ул. Пермская, 65; e-mail: grigoreva@pspu.ru

Коржакова Анна Алексеевна,

воспитатель, МАОУ «СОШ № 32»; 614015, Россия, г. Пермь, ул. Советская, 102А; e-mail: nura.believa2013@yandex.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕТСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детское проектирование; познавательное развитие; представления о родном поселении; дети дошкольного возраста.

АННОТАЦИЯ. Актуальность проблемы организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе решения задач познавательного развития раскрывается посредством анализа нормативной базы, результатов отечественных психолого-педагогических исследований, анкетирования педагогов дошкольных образовательных организаций.

Grigorieva Julia Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Korzhakova Anna Alekseevna,

Teacher, School No. 32, Perm, Russia

RELEVANCE OF THE PROBLEM OF APPLYING CHILD DESIGN IN SOLVING PROBLEMS OF COGNITIVE DEVELOPMENT PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: children's design; cognitive development; ideas about the native settlement; preschool children.

ABSTRACT. The relevance of the problem of organizing project activities of preschool children in the process of solving problems of cognitive development is revealed by analyzing the regulatory framework, the results of domestic psychological and pedagogical research, and questioning teachers of preschool educational organizations.

В рамках действия Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) сохраняется необходимость обновления программ и проектов, направленных на формирование гражданской ответственности как общенациональной ценности. Формирование знаний о малой Родине является одной из важнейших задач государственной политики в области образования. Дошкольный возраст является благоприятным для формирования представлений о городах родного края, для пробуждения потребности в познании окружающих условий, конкретных традиций, физико-географических особенностей. Одним из доминирующих принципов современного образования, в соответствии с ФГОС ДО, обозначено изучение и учет в работе с детьми национальных, региональных, этнокультурных условий, приобщение к социокультурным нормам своего народа и государства. В комплексных общеобразовательных программах для детских садов в контексте познавательного и социально-коммуникативного развития определяются задачи, связанные с формированием у детей знаний о нашей стране и малой родине, о государственных символах, природе, известных людях, исторических событиях страны.

Результаты отечественных исследований в области познавательного развития позволяют констатировать, что дети дошкольного возраста способны осваивать культурные ценности, проявлять интерес к окружающей действительности (М. И. Богомолова, Р. И. Жуковская, Л. В. Коломийченко, Е. И. Радина, А. П. Усова и др.), получать информацию о мире и оценивать действия и поступки окружающих с позиции проявления ими качеств гражданина и патриота (Г. Н. Абросимова, Э. П. Костина, Н. Н. Кочнева и др.). Исследования учеными возможности постижения детьми истории и культуры родного города (Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова и др.), заказ на разработку региональных компонентов государственных образовательных стандартов выступили предпосылками для изучения процесса приобщения детей к этой теме на уровне региона (Г. Н. Данилина, Л. Ю. Ильина, Ю. Н. Мамонова, М. Ю. Новицкая, А. А. Остапец, Л. И. Русских, М. Е. Трубачева и др.). В результате проведенных исследований ученые пришли к выводу, что детям дошкольного возраста легче понять и принять культуру своего близкого окружения, в связи с чем важно приобщать их к культурным ценностям родного поселения (города, села), что становится для ребенка первым шагом в освоении богатств мировой культуры, присвоении общечеловеческих ценностей, формировании личностной культуры.

Формирование у детей представлений о родном поселении связано с необходимостью развития ценностного отношения к истории родного города (села), обогащением представлений детей об окружающей их среде, развитием эстетических и патриотических чувств. Содержание представлений включает ознакомление дошкольников с природно-географическими зонами города, с наиболее значимыми природными объектами (озера, реки, горы и др.), типичными для города (села) представителями растительного и животного мира. В исследованиях доказывалась эффективность различных средств ознакомления детей дошкольного возраста с культурой и историей родного города (Е. А. Бараксанова, Т. И. Бабаева, Е. С. Бабунова, Л. Д. Вавилова, Е. Н. Кергилова, Я. М. Керимов, Л. В. Компанцева, З. Б. Лопсанова, В. Н. Лукьяненко, Л. А. Мамедова и др.). Вместе с тем, вопрос о воспитательном потенциале проектной деятельности в данном процессе находится за пределами масштабного научного поиска.

Исследуя возможности применения детского проектирования в образовательном процессе ДОО, ученые конкретизировали терминологическое поле данного явления в контексте изучения детского проектирования как специально организованного взрослым и выполняемого детьми комплекса действий, который заканчивается созданием творческого продукта.

Его значение в личностном развитии ребенка обусловлено тем, что в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции воспитанника, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности. По мнению ряда авторов, использование детского проектирования позволяет задействовать различные виды детской деятельности, способствует развитию собственной познавательной активности, творческих способностей, мышления, воображения, фантазии, коммуникативных навыков, стимулирует развитие самостоятельности и ответственности.

Для обоснования актуальности проблемы исследования на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 35» города Перми было проведено анкетирование педагогов, направленное на выявление их осведомленности в вопросах организации детской проектной деятельности в детском саду. Как показали результаты анкетирования, 25% педагогов считают использование детского проектирования показателем высокого профессионального мастерства, 30% в достаточной мере осведомлены о типах и структуре проектов. 37% ответили, что их профессиональное мастерство позволяет организовать детей для того, чтобы они самостоятельно разработали и реализовали проект. При знакомстве детей с историей и достопримечательностями родного края детское проектирование используют 12%. При этом, 18% воспитателей как трудность отмечают оформление результатов детских проектов; у 6% воспитателей вызвал затруднение поиск литературы о городах Пермского края; 5% анкетированных обозначили как препятствие в своей деятельности отсутствие материально-технической базы в ОУ (нет компьютеров, оборудования, средств на расходные материалы и т. д.). Результаты анкетирования педагогов позволяют констатировать, что, несмотря на осознание необходимости приобщения детей к истории и культуре своего края, педагоги испытывают затруднения в организации этого процесса, связанные в большей мере с недостаточной компетентностью в данном вопросе.

Перспективы работы в данном направлении могут быть связаны с обучением педагогов применению детского проектирования в массовой практике познавательного развития детей дошкольного возраста.

Литература

1. Коломийченко, Л. В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. – Москва : ТЦ «Сфера», 2015. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» (принят Минобрнауки РФ 01.01.2014). – URL: <https://minobr.permkrai.ru>. – Текст : электронный.

УДК 378.184

DOI: 10.26170/Kso-2020-226

Дьяченко Александр Петрович,

доктор биологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: eadyach@yandex.ru

Дьяченко Елена Александровна,

кандидат биологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: eadyach@yandex.ru

РАБОТА СТУДЕНЧЕСКОГО КЛУБА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка педагогических кадров; внеучебная деятельность; воспитательная работа с молодежью; студенческие клубы.

АННОТАЦИЯ. Авторами рассматривается работа студенческого объединения. Рассматриваются направления работы студенческого клуба и их возможности в личностном и профессиональном становлении студентов педагогического вуза.

Dyachenko Aleksandr Petrovich,

Doctor of Biology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Dyachenko Elena Aleksandrovna,

Candidate of Biology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

STUDENT CLUB WORK AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING

KEYWORDS: training of teachers; extracurricular activities; educational work with young people; student clubs.

ABSTRACT. The authors consider the work of the student association. The article considers the directions of the student club's work and their possibilities in the personal and professional development of students of a pedagogical university.

Студенческие объединения являются частью системы воспитательной работы в высших учебных заведениях. Виды и уровни студенческих объединений разнообразны, эти объединения взаимодействуют со структурными подразделениями вуза и выполняют ряд важных функций [5].

В УрГПУ с 2004 года работает студенческое объединение «Биосфера». Первоначально это объединение представляло собой клуб студентов географо-биологического факультета, основной целью которого было благоустройство и озеленение парковой зоны УрГПУ. Клуб регулярно участвовал в акциях «Зеленый дом», «Аллея выпускников».

Предполагались и другие направления деятельности (учебное, научно-исследовательское, воспитательное, культурно-досуговое и др.). Однако из-за того, что основной вид деятельности (озеленение и благоустройство территории) носил сезонный характер, в реализации других направлений возникали трудности, и клуб «Биосфера» был активен только летом. При этом профессиональные знания, умения, навыки студентов географо-биологического факультета в основном не находили применения в этом виде деятельности (кроме собственно биологических).

Возможность решения этой проблемы появилась в 2017 г., когда студентом географо-биологического факультета П. С. Некрашевичем был создан квест «В поисках Зеленого квадрата». Этот квест был предназначен для школьников и знакомил их с безуглеродной энергетикой [4; 6]. Квест получил признание специалистов, его прошли несколько сотен человек в разных городах, и появилась необходимость подготовки студентов, которые могут его проводить. Природоохранная и естественнонаучная направленность квеста соответствовала характеру работы клуба «Биосфера», и из его членов была набрана новая команда для проведения квеста. Работа в этой команде требовала не только применения естественнонаучных знаний, но и позволяла применить на практике знания, полученные при изучении педагогических дисциплин. Уже на первом курсе у студентов появляется возможность попробовать себя в работе с детьми. Причем в этом случае студент не остается «один на один» с классом, а работает в составе группы. Участники команды совершенствовали проведение квеста, вносили изменения в сценарий, анализировали ошибки и трудности, с которыми сталкивались при его проведении, намечали пути их преодоления [3; 7; 8; 9; 10].

Получив опыт проведения квеста по зеленой энергетике, члены клуба «Биосфера» предложили новую тему для подобной игры и создали новый проект, целью которого является распространение идей грамотной сортировки и переработки твердых коммунальных отходов «Загадки и тайны страны Разделяндии» («Путешествие в страну Разделяндию») [1; 2]. Профессиональное направление деятельности клуба дополнялось другими формами работы с детьми: мастер-классы, просветительские мероприятия («Открытая лабораторная», «Химическая лабораторная», «Химический диктант», «Генетическая лабораторная»).

Развитие этих направлений деятельности студенческого клуба дает возможность в большей степени влиять на личностные и профессиональные качества студентов.

Литература

1. Абрамова, Н. Л. Образование в интересах устойчивого развития: опыт реализации социально значимых проектов / Н. Л. Абрамова, Т. В. Савельева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные и естественнонаучные факторы решения экологических проблем и устойчивого развития : материалы шестнадцатой международной научно-практической конференции. – 2019. – Ч. 1. – С. 5-6.

2. Абрамова, Н. Л. Опыт реализации идей экологического образования и устойчивого развития в детских социально-экологических проектах / Н. Л. Абрамова, Т. В. Савельева. – Текст : непосредственный // Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 111-112.
3. Бахтерев, Д. Е. Трудности при разработке и проведении естественнонаучного квеста / Д. Е. Бахтерев. – Текст : непосредственный // Урал: природа, история, культура : материалы Межрегиональной молодежной научно-практической конференции. – 2019. – С. 185-189.
4. Головихина, О. С. Опыт Госкорпорации «Росатом» по привлечению молодежи к информационной работе в интересах атомной энергетики / О. С. Головихина, Н. В. Горин, Д. В. Шмаков, Л. Г. Матвеева. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. – 2018. – № 1. – С. 67-77.
5. Голубева, О. В. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза / О. В. Голубева, А. В. Хижная, А. А. Бушуева. – Текст : электронный // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN617.pdf>.
6. Развитие инициативы Госкорпорации «Росатом»: образовательный проект «Зеленый квадрат» / Н. В. Горин, О. С. Головихина, Н. Л. Абрамова [и др.]. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 23-28.
7. Магомедов, Д. Б. Атомная энергетика в квест-технологии / Д. Б. Магомедов, Н. А. Шведова, П. Е. Скрылев. – Текст : непосредственный // Урал: природа, история, культура : материалы Межрегиональной молодежной научно-практической конференции. – 2019. – С. 225-230.
8. Некрашевич, П. С. Образовательный квест как форма организации урочной и внеурочной деятельности по биологии и химии / П. С. Некрашевич, П. Д. Брошевицкая. – Текст : непосредственный // Урал: природа, история, культура : материалы Межрегиональной молодежной научно-практической конференции. – 2018. – С. 132-135.
9. Некрашевич, П. С. Организация внеклассной работы по экологическому образованию с обучающимися / П. С. Некрашевич, С. В. Грачев. – Текст : непосредственный // Урал: природа, история, культура : материалы Межрегиональной молодежной научно-практической конференции. – 2019. – С. 246-251.
10. Репникова, А. Е. Естественнонаучный квест во внеучебной деятельности / А. Е. Репникова. – Текст : непосредственный // Урал: природа, история, культура : материалы Межрегиональной молодежной научно-практической конференции. – 2019. – С. 257-262.

УДК 372.853:37.018.523

DOI: 10.26170/Kso-2020-227

Иванов Юрий Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко; 427600, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, 25; e-mail: iva-novs@list.ru

Кельдышев Денис Александрович,

учитель математики и робототехники, физико-математический лицей г. Глазова; 427600, Россия, г. Глазов, ул. Кирова, 49; e-mail: denis-keldishev@ya.ru

Саранин Владимир Александрович,

доктор физико-математических наук, профессор, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко; 427600, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, 25; e-mail: val-sar@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ В ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческие способности; физика; робототехника; сетевое взаимодействие; методология; сельские школы.

АННОТАЦИЯ. В работе рассматриваются вопросы построения методологии развития творческих способностей учащихся сельских школ на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций. Рассмотрены методологические принципы построения такого взаимодействия. Описана концепция мобильной лаборатории физики и робототехники. Определены критерии оценки эффективности развития творческих способностей в физико-технической сфере. Приведены результаты экспериментальной работы.

Ivanov Yuriy Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia

Keldyshev Denis Aleksandrovich,

Teacher for Mathematics and Robotics, Physics and Mathematics Lyceum, Glazov, Russia

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN RURAL SCHOOLS IN THE PHYSICAL AND TECHNICAL SPHERE

KEYWORDS: creative abilities; physics; robotics, network cooperation; methodology; rural schools.

ABSTRACT. The article deals with the construction of a methodology for the development of creative abilities of students in rural schools on the basis of network interaction of educational organizations. The methodological principles of building such interaction are considered. The concept of a mobile laboratory of physics and robotics is described. The criteria for evaluating the effectiveness of the development of creative abilities in the physical and technical sphere are determined. The results of experimental work are presented.

В современных условиях развитие сети образовательных центров, оснащенных современными лабораториями, таких как «Кванториум» или «Школьный Технопарк», позволяет эффективно организовывать работу по развитию творческих способностей школьников в физико-технической сфере. Однако такие центры, как правило, построены на стационарной основе и присутствуют далеко не во всех регионах. Для регионов с высокой плотностью населения выездное посещение школьниками таких Центров обосновано. В регионах с малой плотностью населения (например, в Удмуртской Республике) среднее расстояние от сельских школ до районных центров составляет порядка 30-50 км. В этом случае обеспечить регулярный доступ к высокотехнологичным учебным лабораториям сельских школьников не представляется возможным, что способствует усилению образовательного неравенства периферийных школ.

Решение этой проблемы может быть найдено на основе создания мобильных лабораторий, работающих по сетевому принципу и курируемых крупными региональными образовательными центрами. Юридически такое взаимодействие регламентировано нормативными документами [9; 10], однако содержание такого взаимодействия в настоящее время разработано недостаточно.

Целью проведенных нами исследований было научное обоснование методологии сетевого взаимодействия образовательных учреждений по развитию творческих способностей сельских школьников в физико-технической сфере на основе экспериментальных данных об эффективности использования специально подобранного оборудования и содержания образования.

В ходе выполнения исследования была разработана концепция мобильной лаборатории физики и робототехники. Мобильная лаборатория физики и робототехники – это аппаратно-методический комплекс, обладающий способностью к быстрой содержательно-функциональной трансформации и высокой мобильностью, предназначенный для организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся по физике и робототехнике. Аппаратная основа лаборатории создается на базе популярных робототехнических наборов *Lego Mindstorms* или наборов на платформе *Arduino*, а также доступного физического инструментария для проведения экспериментов. Современные наборы образовательной робототехники обеспечивают возможность создавать широкий спектр технических устройств и проводить эксперименты на основе измерительных и программных средств. Датчики, входящие в комплекты, либо совместимые с ними, наряду с программным и процессорным комплексами позволяют обеспечивать высокую точность проведения физических измерений, что в принципе позволяет их использовать даже в научных исследованиях [11].

Методологическую основу технологии развития творческих способностей при сетевом взаимодействии образовательных организаций составляет система принципов, регулирующих отбор и построение содержания образования, а также организацию и управление соответствующей деятельностью [3]. К ним относятся:

- *принципы построения мобильной лаборатории* (принципы открытой архитектуры, полифункциональности оборудования, мультиплатформности, компактности, доступности);
- *принципы построения содержания* (принципы межпредметности, предметной преемственности, соответствия содержания обучения специфике познавательной деятельности);
- *принципы организации и управления сетевым взаимодействием* (принцип единства целей участников сетевого взаимодействия, принцип наличия ресурсов, принцип единого

центра управления, принцип иерархии «ученый-учитель-ученик», принцип безвозмездности сотрудничества).

На основе этих принципов была выстроена методическая система развития творческих способностей сельских школьников на основе мобильной лаборатории физики и робототехники. Обосновано, что методическая основа должна строиться на специально подобранном содержании, позволяющем организовать деятельность учащихся, специфическую для физико-технического творчества. При работе с такой лабораторией учащиеся решают творческие задачи физико-технического содержания, используя знания основ физики, математики, программирования, черчения. Включение учащегося в процесс решения творческих задач на основе интеграции научных знаний способствует развитию у них современного научного мышления [7; 8].

Для отбора содержания был проведен научно-методический анализ технических задач, отражающих элементы современных технических устройств, а также исследован дидактический потенциал существующих образовательных робототехнических наборов с целью возможности их интеграции в учебные физико-технические исследования. Проведенный научно-методический анализ позволил разработать серию новых учебных физико-робототехнических задач и проектов, которые легли в основу разработанного содержания развития творческих способностей школьников [7].

Для проверки эффективности разработанных методики и содержания творческой деятельности учащихся в физико-технической сфере на основе мобильной лаборатории физики и робототехники был разработан диагностический инструментарий оценки уровня развития творческих способностей в области физико-технического конструирования. Экспериментально были выявлены и теоретически обоснованы следующие критерии сформированности творческих и конструкторских способностей в физико-технической сфере:

- самостоятельная сборка учащимся конструкций по предложенной инструкции;
- самостоятельная формулировка гипотезы для решения возникающих затруднений;
- планирование эксперимента для поиска ответа на вопросы;
- экспериментальная проверка своих гипотез;
- испытание готовой конструкции;
- подготовка выводов по эксперименту;
- разработка и формулировка новой задачи;
- внесение своих изменений в конструкцию;
- употребление в речи новых терминов и физических понятий.

Эффективность методических разработок была доказана в серии проведенных педагогических экспериментов [4]. Результаты экспериментов показали, что различные группы учащихся сельских школ, обучающихся по разработанной методике, статистически значимо улучшают свои показатели уровня сформированности творческих способностей в области физико-технического конструирования без снижения интереса к такой деятельности.

Экспериментальная часть исследования также позволила обосновать важный элемент эффективности творческой деятельности в области физики и робототехники, связанный с изменением статуса программирования при выполнении заданий. Выяснилось, что недостаточно высокий уровень устойчивой вовлеченности школьников в робототехническую деятельность связан с ошибочным навязыванием со стороны педагогов приоритетности обучения программированию. В ходе выполнения исследования был разработан экспресс-метод обучения основам программирования учебных роботов на основе усвоения базовых программных структур (паттернов), из которых складываются типичные алгоритмы управления роботами [6]. При таком подходе программирование роботов уходит на второй план, а на первый выходит исследование и оптимизация их конструкций. Именно в этой деятельности наиболее эффективно развиваются творческие способности школьников в физико-технической сфере.

Разработанные содержание и методика получили практическое воплощение в ряде образовательных мероприятий, на которых учащиеся могут продемонстрировать свои творческие способности в области физики и робототехники. Так, уже на протяжении нескольких лет на базе Глазовского педагогического института проводится республиканский конкурс для учащихся «РобоСтарт», в котором школьникам приходится решать творческие технические задачи с использованием робототехнических наборов.

В городе Глазове с 2005 года ежегодно проводится республиканский конкурс «Глазовский Олимпийский турнир по физике», традиционно включающий исследовательскую олимпиаду для школьников, а также конференцию, на которой учащиеся представляют результаты своей проектно-исследовательской деятельности. С 2018 года, благодаря новому разработанному содержанию, в эту олимпиаду была также включена и «Инженерно-техническая олимпиада школьников», на которой школьникам предлагается решать инженерные задачи. Кроме этого, элементы нового содержания были использованы во Всероссийском конкурсе «Юные профессионалы РосАтома», проводимого в 2018 году на базе Глазовского государственного педагогического института.

В ходе выполненного исследования был проведен подробный анализ оснащенности сельских школ современными робототехническими наборами, который показал существенную неоднородность распределения оснащенных школ по районам Удмуртской Республики [5]. Наши исследования показали, что в среднем по республике организовать работу по развитию творческих способностей учащихся в области физики и робототехники имеют возможность 12% сельских школ. Этот результат позволяет считать возможным и необходимым организацию сетевого взаимодействия школ по развитию творческих способностей учащихся на основе мобильной лаборатории физики и робототехники практически во всех районах республики.

Исследования также позволили разработать и исследовать эффективность различных моделей сетевого сотрудничества образовательных учреждений [5]. Как показали результаты исследования, в настоящее время наиболее эффективной системой является модель «Ди-станциионного курирования», когда головная организация взаимодействует с сетевыми школами через специально организованный образовательный портал [2], реализуя концепцию «ученый-учитель-ученик». При этом содержание творческих задач строится по принципам неалгоритмического управления исследовательской деятельностью [1].

Разработанные методика и содержание развития творческих способностей учащихся сельских школ в физико-технической сфере в настоящее время внедрены в практику обучения педагогов дополнительного образования в рамках курсов повышения квалификации, а также вошли в программу подготовки бакалавров по профилю «Робототехника», реализуемой в Глазовском государственном педагогическом институте.

Литература

1. Андреев, В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – Москва : Высшая школа, 1981. – 240 с. – Текст : непосредственный.
2. Виртуальная лаборатория физики и робототехники. – URL: <https://sites.google.com/view/fizrob>. – Текст : электронный.
3. Иванов, Ю. В. Методологические принципы технологии сетевого взаимодействия образовательных организаций по развитию творческих способностей школьников на основе мобильной лаборатории физики и робототехники / Ю. В. Иванов, Д. А. Кельдышев, В. А. Саранин. – Текст : непосредственный // Преподавание математики и информатики в школах и вузах: проблемы содержания, технологии и методики : сб. науч. и науч.-практ. ст. VI Всерос. науч.-практ. конф. – Глазов : Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2018. – С. 179-183.
4. Иванов, Ю. В. Экспериментальная проверка эффективности методики развития творческих способностей сельских школьников на основе мобильной лаборатории физики и робототехники / Ю. В. Иванов, Д. А. Кельдышев, В. А. Саранин, А. А. Романов, И. Н. Трефилова. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 42. – Ч. 1. – С. 17-20.
5. Исследование условий реализации сетевого взаимодействия образовательных учреждений по развитию творческих способностей сельских школьников / Ю. В. Иванов, Д. А. Кельдышев, В. А. Саранин, А. А. Пушкарева. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 42. – Ч. 1. – С. 21-24.
6. Кельдышев, Д. А. Особенности методики обучения основам робототехники в сельских школах во время краткосрочных курсов / Д. А. Кельдышев, Ю. В. Иванов, В. А. Саранин. – Текст : непосредственный // Информатика в школе. – 2017. – № 10. – С. 21-24.
7. Кельдышев, Д. А. Робототехника в инженерных и физических проектах : учеб. пособие / Д. А. Кельдышев, Ю. В. Иванов, В. А. Саранин. – Глазов : ПринтТорг, 2018. – 84 с. – Текст : непосредственный.

8. Межпредметные творческие экспериментальные задачи по физике и робототехнике / Д. А. Кельдышев, Ю. В. Иванов, А. А. Романов, В. А. Саранин. – Текст : непосредственный // Проблемы учебного физического эксперимента : сборник научных трудов. – Москва : ИСПО РАО, 2018. – Вып. 28. – С. 86-88.
9. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71075428/>. – Текст : электронный.
10. Методические рекомендации по организации сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций, промышленных предприятий и бизнес-структур в сфере научно-технического творчества, в том числе робототехники. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=669347#0574506847158509>. – Текст : электронный.
11. Saranin, V. Investigation of the motion of a magnet along conductive inclined plane by means of a robotic set / V. Saranin, D. Keldyshev, Yu. Ivanov. – Текст : электронный // Phys. Educ. – 2019. – V. 54, № 2. – URL: <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/aaf42f/meta>.

УДК 372.87:371.321

DOI: 10.26170/Kso-2020-228

Кашина Наталья Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620151, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: koranata@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданская идентичность; формирование гражданской идентичности; проектная деятельность; предметная область «Искусство».

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается педагогический потенциал проектной деятельности в формировании у школьников основ гражданской идентичности на уроках предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе. Автором показано, что проектная деятельность реализует ряд функций – культуроформирующую, социально-консолидирующую и мотивационно-деятельностную.

Kashina Natalia Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF FOUNDATIONS OF CIVIC IDENTITY AMONG SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROJECT ACTIVITY AT LESSONS OF SUBJECT FIELD “ART”

KEYWORDS: civic identity; formation of civic identity; project activity; subject area “Art”.

ABSTRACT. The article reveals the pedagogical potential of project activity in the formation of the foundations of civic identity among schoolchildren in the lessons of the subject area “Art” in a general education school. The author showed that the project activity implements a number of functions – cultural, socio-consolidating and motivational-activity.

Современное российское общество остро осознает необходимость решения проблем гражданско-патриотического воспитания молодежи, что связано с изменением геополитической ситуации в мире, вовлеченностью России в процессы глобализации и т. д. Результатом этого явился «кризис идентификации», который характеризуется унификацией культурных различий, разрушением социальных институтов, ранее формировавших идентификационный процесс, ослаблением у человека чувства принадлежности к национальной культуре, народу и государству.

На необходимость формирования у детей и молодежи гражданской идентичности указывается в ряде документов: «Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», «Концепция развития поликультурного образования в РФ», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др. Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения и формирование у него гражданской идентичности является одним из направлений развития системы воспитания многих субъектов Российской Федерации, в том числе Свердловской области [6].

На необходимость решения проблемы формирования у обучающихся гражданской идентичности указывается в Федеральном государственном образовательном стандарте

начального общего образования, который устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Среди данных результатов указываются личностные, включающие сформированность основ гражданской идентичности.

Обращаясь к самому понятию «гражданская идентичность», отметим, что идеолог Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования А. Г. Асмолов понимал под ним становление человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине [1].

Анализ состояния решения данной проблемы в учебных учреждениях показывает, что эта проблема в школах решается недостаточно целенаправленно и эффективно. Это происходит в силу ряда причин: преобладание знаниевой парадигмы образования в противовес компетентностной и деятельностной (А. Н. Махнин [5]), недостаточное вовлечение подрастающего поколения в социально значимые проекты в контексте проблем гражданского и патриотического содержания (А. А. Логинова [4]), недостаточное использование педагогами ценностно-ориентационной деятельности, которая способствует освоению обучающимися базовых национальных ценностей, формирование осознанной принадлежности к российской культуре, позитивное восприятие ее идеалов (Т. А. Каратаева [3]) и т. д. Все это может привести, по мнению А. Г. Асмолова, к кризису идентичности, что усилит политические и социальные риски на пути развития нашей страны [2].

Большим педагогическим потенциалом в формировании у обучающихся основ гражданской идентичности обладает проектная деятельность. В данной работе будет раскрыт ее педагогический потенциал в формировании у школьников основ гражданской идентичности на уроках предметной области «Искусство».

На *уроках музыки* учитель школьникам может предложить реализовать проект «Государственная музыкальная символика РФ», в процессе подготовки и реализации которого обучающиеся осуществляют поиск и представляют информацию о прошлом и настоящем Государственного Гимна Российской Федерации как неотъемлемой части истории и культуры России. Также перед школьниками ставятся задачи, *во-первых*, показать функции Гимна РФ, связанные с объединением, сплочением людей, стимулированием их гражданской активности. *Во-вторых*, задача показать, где сегодня звучит Гимн РФ (на вручении олимпийских медалей, перед спортивными матчами, на парадах и т. д.) и какую роль он играет. Такие формулировки задач данного проекта обусловлены тем, что для формирования гражданской идентичности личности необходимо не только познание личностью объекта идентификации (*когнитивный компонент гражданской идентичности*), но и освоение личностью существующих культурных значений. Здесь реализуется воспитательная функция Гимна РФ, вызывая у обучающихся сопереживание, когда патриотические идеи и взгляды, переходя во внутренний мир личности, становятся жизненной позицией личности. В процессе защиты этих проектов ведется рассуждение о том, почему при исполнении Гимна РФ все гражданские лица встают, а военные – отдают честь (*эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты гражданской идентичности*).

На *уроках музыки* учителем также могут предлагаться мини-проекты, направленные на собирание школьниками коллекций песен и музыкальных произведений на темы: «*Моя Родина*» (например, песни «Русское поле» Я. Френкеля, «Цветы России» Е. Птичкина, «Отчий дом» Е. Мартынова и др.), «*Великая Отечественная Война*» (например, песни «На безымянной высоте» В. Баснера, «Журавли» Я. Френкеля, «Алеша» Э. Колмановского, «День Победы» Д. Тухманова, «Нам нужна одна победа» Б. Ш. Окуджавы и др.), «*О русских богатырях и русских воинах*» (например, вторая «Богатырская» симфония А. П. Бородина, пятая и седьмая «Ленинградская» симфония Д. Д. Шостаковича, кантата «Александр Невский» С. С. Прокофьева); «*Песни об Урале и городе Екатеринбурге*» (например, «Песня о Свердловске», «Уральская рябинушка» Е. Родыгина и др.). Эти коллекции оформляются обучающимися в виде презентаций или аудиокolleкций. Данные проекты позволяют обучающимся познакомиться с содержащимися в песнях музыкальными образами, прочувствовать культурные ценности,

которые содержатся в них – ценности патриотизма, гражданственности и т. д. (*когнитивный и эмоционально-ценностный компонент гражданской идентичности*).

На уроках *Мировой художественной культуры* обучающимся могут быть предложены проекты «Музеи Урала», «Музеи Екатеринбурга», которые позволят обучающимся не только получить целостную картину о многообразии культурного наследия региона и города, но и осознать их ценность, уникальность. Примером может служить проект, посвященный Невьянской башне (1725 г., г. Невьянск, Свердловская область), описанной во многих уральских легендах. Здесь ученик представляет историю создания этого известного культурного артефакта, связанного с семьей Демидовых и всей историей горнозаводского Урала, делает макет этой башни.

В процессе реализации таких проектов у школьников не только формируются представления об истории и культуре Урала, его роли в истории и культуре России (*когнитивный компонент гражданской идентичности*), но и формируется чувство патриотизма и гордости за свою малую Родину, страну, воспитывается эмоционально-ценностное отношение к истории, культурным и историческим памятникам Урала (*эмоционально-ценностный компонент гражданской идентичности*).

Таким образом, проектная деятельность реализует *культуроформирующую функцию* (способствует формированию культурной памяти обучающихся – через близкие наглядные примеры к смыслам российской культуры и ценностям российского общества), *социально-консолидирующую функцию* (дает обучающимся возможность осознать себя частью страны, переосмыслить свое отношение к малой Родине) и *мотивационно-деятельностную функцию* (осознание обучающимися социальной значимости своей деятельности).

Литература

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 65.
2. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности к построению гражданского общества (Часть 2) / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Внешкольник. – 2010. – № 2. – С. 13-19.
3. Каратаева, Т. А. Роль социальных институтов в формировании гражданской идентичности современных подростков / Т. А. Каратаева. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2017. – № 3. – С. 9-14.
4. Логинова, А. А. Формирование гражданской идентичности учащихся средствами городского школьного Интернет-проекта / А. А. Логинова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 8. – С. 232-238.
5. Махинин, А. Н. Проблема эффективности формирования российской гражданской идентичности у старшеклассников / А. Н. Махинин. – Текст : непосредственный // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – С. 11-15.
6. Стратегия развития воспитания в Свердловской области до 2025 года. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/446498752>. – Текст : электронный.

УДК 378.147.88

DOI: 10.26170/Kso-2020-229

Крашенинников Валерий Васильевич,

кандидат технических наук, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: vkrash48@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; цифровизация; роботизация; высокие технологии; социальная коммуникация.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает теоретические и практические проблемы организации проектной деятельности в рамках учебного процесса при подготовке педагогов технологического профиля в условиях цифровизации, применения высоких технологий и использования современных средств и технологий автоматизированного проектирования, обеспечивающих возможность дистанционных коммуникаций и возникающих при этом особенностей социальной коммуникации педагогов и студентов.

PROJECT ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

KEYWORDS: project activity; artificial intelligence; digitalization; robotics; high technologies; social communication.

ABSTRACT. The author raises the theoretical and practical problems of organizing project activities in the educational process when preparing teachers of technological profile in the conditions of digitalization, the use of high technologies and the use of modern computer-aided design tools and technologies that enable remote communication, and the resulting features of social communication between teachers and students.

Термин «проект» сегодня у всех на слуху. Судя по информации средств массовых коммуникаций, все люди участвуют в реализации каких-либо проектов, учрежденных органами управления разного уровня. Вместе с тем, состояние экономики таково, что требует именно скорейшей реализации проектов, намеченных властями нашей страны. Направленность развития на цифровизацию, роботизацию и высокие технологии вполне обоснована и имеет подтверждение во многих публикациях. Освоение технологии проектной деятельности имеет значение на всех уровнях: от школьников до руководителей различных отраслей хозяйствования.

Л. К. Васюкова, исследуя проблемы формирования компетенций, которые позволят выпускникам университетов оставаться востребованными и эффективными в течение всей жизни, отмечает необходимость владения технологиями проектной деятельности [1].

Уровень владения технологией и культурой проектной деятельности оставляет желать лучшего, что связано с разным уровнем обеспеченности информационными ресурсами на разных территориях. Особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на условия и организацию проектной деятельности школьников и студентов как средних, так и высших профессиональных учебных заведений. Конечно, есть ряд учебных заведений, где эта работа находится на очень высоком уровне. Например, Московский политехнический университет, Высшая школа экономики, Дальневосточный федеральный университет, Южный федеральный университет и другие [2]. В этих организациях студенты участвуют в реализации реальных проектов и получают богатый опыт проектной деятельности. В работе А. П. Казун и Л. С. Пастухова [3] проанализировано применение проектного метода обучения в колледжах и школах разных стран. Показано, что возможно применение различных технологий реализации проектного обучения по многим направлениям деятельности общества.

Особое внимание в публикациях последних лет обращено на необходимость коллективной работы в рамках проектного обучения. Собственно, это и отличает необходимость освоения технологии проектной деятельности от индивидуальной творческой деятельности. Здесь следует обратить внимание на использование социальных коммуникаций в рамках учебной проектной деятельности. Это можно объяснить тем, что участники проектной деятельности могут иметь разный уровень знаний в области, определенной проектом, и неодинаковое владение терминологией. Особенно это важно при организации проектной деятельности школьников, поскольку успех взаимодействия учителя и ученика определяется тем, насколько правильно выстроена коммуникация между участниками проектной деятельности. Участвуя в работе жюри Всероссийской олимпиады школьников по технологии, мы видим влияние педагога на процесс формирования способности к творческой самореализации и эффективной проектной деятельности ученика. Как показывает практика, успех в осуществлении проекта возможен только в том случае, если все участники проектной деятельности способны адекватно действовать в соответствующей области коммуникации [4].

Быстрое развитие цифровой техники позволяет по новому посмотреть на осуществление проектной деятельности. И молодежь на освоение новых проектных технологий откликается очень активно, особенно при проектировании средств роботизации технологических процессов, поскольку снижение числа рутинных операций, которые теперь может выполнить техника, позволяет быстрее увидеть результат реализации своих идей. Но и здесь важно обращать внимание на особенность социальной коммуникации при выполнении проекта как в плане достоверности получаемых результатов, так и в плане эффективности формирования соответствующих компетенций.

Литература

1. Васюкова, Л. К. Формирование проектных компетенций у студентов современного университета: «мода» или взгляд в будущее? / Л. К. Васюкова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 3. – С. 20-25.
2. Проектное обучение: Практики внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешукова. – Москва : Издательство Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», 2018. – 152 с. – Текст : непосредственный.
3. Казун, А. П. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран / А. П. Казун, Л. С. Пастухова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 2. – С. 32-59.
4. Крашенинников, В. В. Роль социальной коммуникации в проектной деятельности / В. В. Крашенинников. – Текст : непосредственный // Региональные архитектурно-художественные школы. – 2018. – № 1. – С. 72-76.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-230

Люкина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: ana-lukina@mail.ru

Красильникова Ольга Александровна,

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: ekoryukina@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; дети с нарушением слуха; историко-патриотический проект; электронная книга памяти; сурдопедагогика.

АННОТАЦИЯ. В статье представлено содержание и опыт реализации историко-патриотического проекта «Мы память бережно храним...». Проект разработан и реализован педагогами и студентами кафедры сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена. Электронная книга памяти – конечный продукт проектной деятельности, представляет систематизированный материал, отражающий жизнь детей и взрослых с нарушением слуха, а также их учителей в период Великой Отечественной войны.

Lukina Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

Krasilnikova Olga Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Head of Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS AS AN ELEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

KEYWORDS: project activity; children with hearing impairment; historical and patriotic project; e-book of memory; surdopedagogy.

ABSTRACT. The article presents the content and experience of the implementation of the historical-patriotic project “We cherish the memory...”. The project was developed and implemented by teachers and students of the surdopedagogy department of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation of the Herzen State Pedagogical University of Russia. The electronic memory book is the end product of project activities, it presents systematized material reflecting the life of children and adults with hearing impairments, as well as their teachers during the Great Patriotic War.

В настоящее время проектная деятельность является неотъемлемой частью образовательно-воспитательного процесса на всех ступенях образования, включая высшее педагогическое образование (Р. И. Бтемирова, Ю. А. Коваленко, О. С. Кудинова, Е. С. Полат и др.) [1; 3; 4]. Разрабатывая и реализуя социально значимые проекты, студенты учатся планировать, последовательно реализовывать и анализировать свою деятельность, приобретают

навыки взаимодействия в команде, эффективной презентации идей и результатов проделанной работы. Кроме того, различная направленность проектов способствует организации воспитательной работы в учебных заведениях.

Вместе с тем проблематика выполняемых проектов, связанная с направлением обучения студентов, способствует профессиональному самоопределению будущих специалистов, развитию практических навыков педагогической работы, формированию профессиональных компетенций.

Историко-патриотический проект «Мы память бережно храним...», реализуемый на кафедре сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена, также носит не только воспитательную направленность, но и ориентирован на профессиональное развитие и становление студентов-сурдопедагогов. В работу включены обучающиеся 3 и 4 курсов бакалавриата и 2 курса магистратуры.

Актуальность проекта не вызывает сомнений. 2020 год в России объявлен «годом памяти и славы». В учебных заведениях традиционно большое внимание уделяется патриотическому воспитанию молодежи на материалах исторических фактов о подвиге народа и его героев, содержащихся в воспоминаниях ветеранов, документальных и художественных фильмах, литературных произведениях, музейных экспозициях о Великой Отечественной войне. Изучение подвига глухих детей и взрослых на фронте и в тылу делает историю войны более зримой, а сведения о ней близкими и доступными для неслышащих детей и молодежи, позволяет почувствовать особую причастность к ней. Поэтому целью проекта стало создание электронной книги памяти о лицах с нарушением слуха и сурдопедагогах, участвовавших в Великой Отечественной войне.

Работа по реализации историко-патриотического проекта «Мы память бережно храним...» включает четыре этапа: организационный, подготовительный, основной и заключительный.

В рамках организационного этапа сформулированы проблема, цели, задачи и содержание проекта, определены его участники, составлен план работы, распределены обязанности.

На подготовительном этапе студенты, участвующие в реализации проекта, занимались изучением литературных, историко-архивных материалов и артефактов в историко-культурных объектах города, встречались с ветеранами и жителями блокадного Ленинграда, их семьями.

Содержанием основного этапа проекта является анализ, систематизация и оформление материала в единый мультимедийный проект по четырем содержательным направлениям: «Война в жизни учителей-сурдопедагогов», «Ученые-сурдопедагоги на фронте и в тылу», «Глухие на дорогах войны», «Моя семья в годы войны». Этот этап также включает апробацию собранного материала в виде проведения уроков памяти в образовательных организациях для детей с нарушением слуха.

Первое направление «Война в жизни учителей-сурдопедагогов» посвящено жизни учителей школ для детей с нарушением слуха в военное и послевоенное время. Оно рассказывает об их жизни в эвакуации, работе в блокадном Ленинграде, участии в боях за освобождение города, в том числе и на Невском пятачке.

Второе направление проекта «Ученые-сурдопедагоги на фронте и в тылу» описывает сурдопедагогику военного времени и отражает вклад в Великую Победу ученых, занимавшихся проблемами обучения и воспитания детей с нарушением слуха: заведующего кафедрой сурдопедагогики и логопедии М. Е. Хватцева, создателя системы обучения глухих детей языку С. А. Зыкова, автора фундаментальных работ по обучению языку детей с нарушениями слуха К. Г. Коровина и др. [2; 5].

Третье направление «Глухие на дорогах войны» посвящено глухим и слабослышащим бойцам и труженикам тыла, школьникам с нарушением слуха и подготовлено не только на основе историко-архивных данных, но и на материале литературных произведений.

В последнем направлении проекта «Моя семья в годы войны» студенты разных курсов кафедры сурдопедагогики рассказали о своих героях – прабабушках и прадедушках, ведь Великая Отечественная война затронула все без исключения семьи.

Оформление конечного продукта проекта – электронной книги памяти – является содержанием третьего, заключительного этапа. Электронная книга памяти позволит учащимся с нарушением слуха, а также всем заинтересованным лицам прикоснуться к великой исто-

рии. Она будет распространена по образовательным организациям, работающим с людьми с нарушением слуха и находящимся в разных регионах России.

Таким образом, историко-патриотический проект «Мы память бережно храним...», с одной стороны, носит ярко выраженную социальную направленность, раскрывая малоизвестные страницы подвига лиц с нарушением слуха, ученых-дефектологов и педагогов-практиков на фронте и в тылу в период Великой Отечественной войны, что способствует развитию представлений учащихся с нарушением слуха об истории Великой Отечественной Войны, повышению уровня гражданственности, патриотического воспитания и социальной ответственности. С другой стороны, реализация проекта включает студентов в педагогическую работу с детьми с нарушением слуха, стимулирует интерес к сообществу глухих, повышает мотивацию к практической профессиональной деятельности.

Литература

1. Бтемирова, Р. И. Метод проектов в условиях современного высшего образования / Р. И. Бтемирова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (дата обращения: 30.09.2020).
2. Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен : коллективная монография. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 407 с. – Текст : непосредственный.
3. Коваленко, Ю. А. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза / Ю. А. Коваленко, Л. Л. Никитина. – Текст : электронный // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza> (дата обращения: 30.09.2020).
4. Кудинова, О. С. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций / О. С. Кудинова, Л. Г. Скульмовская. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27928> (дата обращения: 30.09.2020).
5. Пенин, Г. Н. Сурдопедагоги приближали победу / Г. Н. Пенин. – Текст : непосредственный // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями : материалы XXII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Территория детства». – Санкт-Петербург, 2015. – С. 19-24.

УДК 378.016:64

DOI: 10.26170/Kso-2020-231

Некрасова Ирина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой техники и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: irinanekrasova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технологическое образование; модель подготовки современного учителя технологии; повышение квалификации учителей технологии.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему возможности развития технологического образования в высшем образовании, представлен проект развития по направлению «Технология» на кафедре техники и технологического образования.

Nekrasova Irina Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Technology and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY

KEYWORDS: technology education, training model for a modern technology teacher, advanced training for technology teachers.

ABSTRACT. The author raises the problem of the possibility of developing technological education in higher education, presents a development project in the direction of technology at the Department of Technology and Technological Education.

В рамках развития технологического образования и подготовки по направлению «Технология» на кафедре ТиТОВ 2020 году был создан проект «Образовательная деятельность: обучение, повышение квалификации и переподготовка учителей технологии. Модель подготовки современного учителя технологии», в котором были представлены основные ключе-

вые направления для последовательного описания модели подготовки современного учителя технологии, создание программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации современных учителей технологии в различных образовательных учреждениях, в школах, вузах, в дополнительном профессиональном образовании.

Проект содержит основное содержание нормативных документов по организации образовательного процесса в точках роста, на основе которого предложено обновление и структурирование содержания программ повышения квалификации, подготовки и переподготовки учителей технологии [1].

Не случайно последние годы к проблеме технологического образования приковано внимание на всех уровнях образования и власти [2-4]. В условиях реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС ООО) в части обновления содержания и результатов учебного предмета «Технология» с 2015 года чрезвычайно актуален вопрос подготовки студентов – будущих учителей технологии и дополнительного профессионального образования (курсов повышения квалификации, переподготовки) учителей технологии [5-7]. Предметные результаты по технологии в требованиях ФГОС ООО предполагают «осознание обучающимися роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; уяснение социальных и экологических последствий развития технологий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта» [8].

Представлена модель развития направления предметной области «Технология» ИФМИТО 2020. Цель данного проекта: обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология». Объект: предметная область «Технология». Предмет: современный учитель технологии.

В основе модели – создание условий для формирования технологической грамотности, критического и креативного мышления, компетенций в области технологии, так как предметная область «Технология» играет значительную роль в формировании универсальных учебных действий и навыков у обучающихся основных и дополнительных общеобразовательных программ цифрового и гуманитарного профилей.

За основу берем модули из примерной ООП ООО, одобренной решением от 08.04.2015, протокол № 1/15 (в редакции протокола № 1/20 от 04.02.2020) [9]. Также рассматриваем дополнительные программы – программы повышения квалификации для точек роста. Главное – организовать использование актуального инженерного программного обеспечения для прикладных задач в рамках урока технологии, при этом не забывая о важности инструментального средства в качестве поддержки конструкторской, технологической и проектной деятельности учащихся в рамках изучаемых модулей предмета «Технология» [8; 10].

На основе анализа современного состояния региона и действующих нормативных актов были определены модули для обучения будущих учителей технологии, а также переподготовки и повышения квалификации учителей технологии в рамках деятельности ИФМИТО, реализуемые в 2020 году, представленные во взаимосвязи с лабораториями на рисунке.

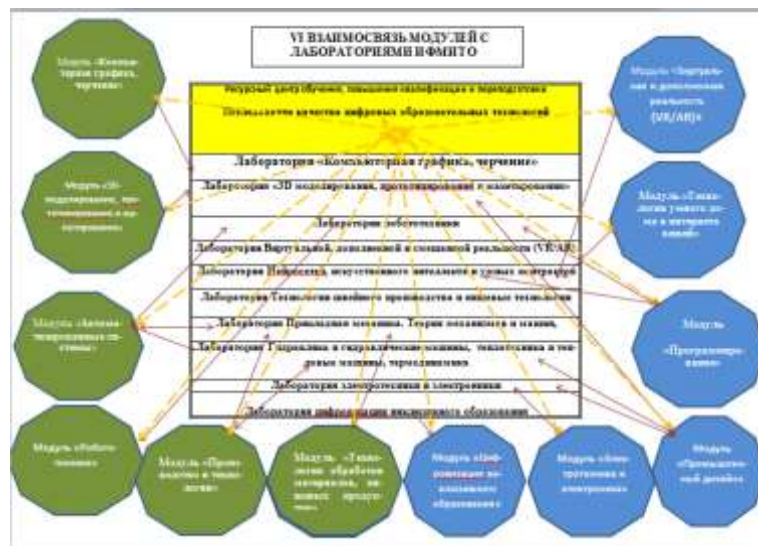


Рис. Взаимосвязь модулей с лабораториями института

После создания модели в 2020 году на кафедре началась работа в следующих направлениях: создана программа для подготовки школьников (7-10 классы) на направлении «Технология», «Искусство ведения домашнего хозяйства. Технология ведения дома. Дизайн в нашей жизни»; для повышения квалификации и переподготовки учителей технологии создана программа «Современные подходы к организации технологической подготовки школьников в условиях реализации обновленной Примерной основной образовательной программы». Происходит расширение списка направлений олимпиады по направлениям 3D технологии, робототехники и др., продолжается работа над проведением ежегодной научно-практической конференции «Подготовка кадров технологического профиля в условиях реиндустриализации экономики региона» для учителей технологии города Новосибирска и Новосибирской области.

Литература

1. Исследование компетенций работников образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам общего образования. – URL: <https://academy.prosv.ru/teachers2019> (дата обращения: 02.07.2020). – Текст : электронный.
2. Шишов, С. Е. Проблемы становления технологического образования на современном этапе развития / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Ж. А. Карманова. – Текст : непосредственный // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 2 (11). – С. 83-88.
3. Тужилкин, А. Ю. Актуальные проблемы и пути сохранения технологического образования школьников в условиях его модернизации / А. Ю. Тужилкин. – Текст : непосредственный // Школа и производство. – 2018. – № 5. – С. 3-9.
4. Ретивых, М. В. Актуальные проблемы технологического образования школьников и подготовки учителей технологии / М. В. Ретивых, Н. В. Матяш, А. М. Воронин. – Текст : непосредственный // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – № 1 (31). – С. 361-367.
5. Алтыникова, Н. В. Педагогический вуз как ресурс развития отрасли: модели, успешные практики, эффекты / Н. В. Алтыникова, А. А. Музаев. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 2 (50). – С. 5-11.
6. Лавров, Н. Н. Проблемы подготовки педагогических кадров для технологического образования / Н. Н. Лавров. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. – 2014. – № 1. – С. 17-25.
7. Хотунцев, Ю. Л. Утвержденная концепция преподавания учебного предмета «Технология» 2018 года / Ю. Л. Хотунцев. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2019. – № 5. – С. 56-65.
8. Волчек, М. Г. Подготовка учителя технологии и актуальные проблемы современного технологического образования / М. Г. Волчек, Р. В. Каменев, И. И. Некрасова. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 4 (июль-август).
9. Примерная ООП ООО : одобрена решением от 08.04.2015, протокол № 1/15 (в редакции протокола № 1/20 от 04.02.2020). – URL: fgosreestr.ru. – Текст : электронный.
10. Басев, И. Н. Использование электронных образовательных ресурсов для формирования общепрофессиональных компетенций студентов / И. Н. Басев, И. И. Некрасова, Д. Н. Цветков. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2018. – № 3. – С. 128-133.

Нечкина Лариса Ивановна,

преподаватель иностранных языков, МБОУ СОШ № 1 Невьянского ГО; 624192, Россия, г. Невьянск, ул. Карла Маркса, 6; e-mail: 89043873121@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; старшеклассники; проекты на иностранном языке.

АННОТАЦИЯ. Важной задачей современной школы является развитие творческого мышления и продуктивной активности учащихся. В статье раскрываются особенности работы над проектом на иностранном языке. Рассматриваются этапы работы над проектом, показана работа над минидиалогами на уроках иностранного языка, которые способствуют успешной защите проекта обучающимися.

Nechkina Larisa Ivanovna,

Teacher of Foreign Languages, School No. 1, Nevyansk, Russia

PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN SCHOOL

KEYWORDS: project activities; high school students; projects in a foreign language.

ABSTRACT. An important task of the modern school is the development of creative thinking and productive activity of students. The article reveals the features of working on a project in a foreign language. The stages of work on the project are considered, work on mini-dialogues in the lessons of a foreign language is shown, which contribute to the successful defense of the project by students.

Важной задачей современной школы является развитие творческого мышления и продуктивной деятельности учащихся. Актуальным остается использование в обучении приемов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Среди таких методов следует отметить проектный метод, достоинство которого заключается в том, что школьник выступает в процессе его создания и презентации в качестве активного субъекта деятельности. В деятельности, как известно, развиваются способности, мобилизуется потенциал всех задатков. Участие в проекте школьников способствует формированию коммуникативных навыков, так как в процессе проектной деятельности происходит обмен информацией, организация совместных действий, ориентирование в эмоционально-психологических потребностях партнеров по совместной деятельности.

Установлено, что у учащихся, занимающихся проектной деятельностью, учебная мотивация на обучение в целом выражена выше, чем у тех, кто в данной деятельности не участвует. Уверенное овладение основными коммуникативными действиями становится хорошей основой для формирования у учащихся организаторских качеств: инициативности, умения налаживать контакты и предлагать план общего действия, находить разумные компромиссы, решать конфликтные ситуации, проявлять самокритичность, дружелюбие и уверенность в своих силах. В целом проектную деятельность можно рассматривать как один из немногих видов школьной работы, позволяющих преобразовывать академические знания в реальный жизненный и даже житейский опыт учащихся.

В опоре на собственный педагогический опыт представляю особенности работы над проектом на иностранном языке. Отмечу, что создание проекта занимает много времени даже на русском языке, а написание проекта на иностранном языке требует от обучающихся не только знаний этого языка, но и знания предмета исследования, а также умения коммуникации на этом языке. При подготовке к написанию проекта нельзя не учитывать психологические особенности развития школьника, его настрой на изучение иностранного языка и интерес к данному виду деятельности.

Работа над проектом на иностранном языке начинается с работы над литературными источниками. Поэтому главной задачей является стимулирование ученика на поиск литературы, что даст возможность разработки плана проекта и его реализации. Затем следует этап формулирования цели, задач проекта, разработки основного содержания, а после завершения данной работы – формулировка выводов. В выборе темы проекта, в работе над проектом принимают участие не только сами школьники, учитель иностранного языка, но и его колле-

ги – учителя других предметов, знания которых необходимы школьникам для составления того или иного проекта на английском языке, относящегося к предмету, который ведет школьный учитель.

В опоре на собственный педагогический опыт могу отметить, что наибольшую трудность вызывает заключительный этап проекта – умение сделать выводы и интерпретировать их.

Часто школьники разрабатывают проект сначала на русском языке, а затем делают перевод на иностранный, используя не только словарь, но и переводчики в интернете. И хотя на сегодняшний день уровень перевода, например в Гугл, намного улучшился по сравнению с тем, что было несколько лет назад, все-таки, следует сообщать школьникам об ошибочности перевода некоторых фрагментов текста. Для точного перевода можно работать со школьниками по предложениям, каждое из которых имеет свой номер и соответствует номеру предложения в переводе. Затем участники проекта еженедельно в определенное время приходят на консультацию к учителю, демонстрируя переведенные предложения. В ходе консультации необходимо стимулировать их на дальнейшую работу, даже если предыдущая работа выполнена в незначительном объеме.

После завершения проекта начинается подготовка к его защите. Учитель совместно с учеником пишет автореферат данного проекта сначала на русском, затем на иностранном языке. Далее автор проекта готовит текст защиты, нумерует предложения, чтобы легче было запомнить. Эти предложения автор проекта сначала сдает учителю на консультациях.

Перед защитой проекта необходима его предзащита. Она заключается в том, что сначала ученика слушают одноклассники, которые дают советы, касающиеся не только языковой стороны, но и невербальных средств общения: мимики, жестов, манеры держаться. Затем происходит второй этап предзащиты – выступление перед выпускниками школы, теми, кто имел опыт защиты проектов в Невьянском районе Свердловской области. Эта «комиссия» дает строгую оценку защиты, имея в руках критерии и параметры, предложенные Управлением образования НГО.

Неотъемлемая часть предзащиты – разумно составленная презентация. Она не должна сводиться к написанию текста проекта на экране, а коротко, сжато отражать сказанное учеником. Выводы формулируются на экране, их ученик уже не читает, а декларирует без опоры на текст проекта.

В самой защите самый трудный фрагмент – понять вопросы членов комиссии и адекватно на них ответить. Но авторы проектов, работая над ним, расширяют свой словарный запас, например, во время тщательных переводов «минидипломов». Они также совершенствуют грамматику, поэтому легко вступают в диалог с членами комиссии, демонстрируя высокий уровень коммуникативной компетенции.

Одним из способов свободной коммуникации учеников на иностранном языке является то, что на уроках в старших классах вводятся спонтанные минидialogи на различные темы. Такие минидialogи позволяют старшеклассникам снять психологический барьер.

В заключение следует отметить, что работа над персональным проектом – нелегкий, титанический труд. Но, как показывает опыт, все учащиеся, ранее писавшие в школе научные проекты, весьма успешные в социализации, коммуникации и общении с другими людьми. Таким образом, на проектах по иностранному языку достигаются все те результаты образования, которые указаны в ФГОС.

УДК 37.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-233

Окуненко Людмила Андреевна,

директор МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Крестинского, 33; e-mail: mbou_32mail.ru

Заплатина Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, заместитель директора МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов; 620085, Россия, г. Екатеринбург, ул. Крестинского, 33; e-mail: 32heo@rambler.ru

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: musis52nt@mail.ru

ПРОЕКТ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, ШКОЛЫ И ВУЗА В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проект; инновационная развивающая среда; художественно одаренные дети; взаимодействие образовательных учреждений.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается содержание проекта по созданию инновационной развивающей среды для развития художественно одаренных детей. Представляются возможности организации взаимодействия нескольких образовательных учреждений: дошкольного, школы и вуза – в создании такой среды. Выделяются базисные идеи проекта: полихудожественный подход, технология коллективного сотворчества в художественной деятельности, социально-культурное проектирование.

Okunenکو Lyudmila Andreyevna,

Director, School No. 32 with in-depth study of individual subjects, Ekaterinburg, Russia

Zaplatina Elena Aleksandrovna,

Deputy Director, School No. 32 with in-depth study of individual subjects, Ekaterinburg, Russia

Tagiltseva Natalia Grigorievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Music Education, Institute of Music and Arts Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROJECT ON IMPLEMENTATION OF INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION, SCHOOL AND UNIVERSITY IN THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC GIFT OF CHILDREN

KEYWORDS: project; innovative developmental environment; artistically gifted children; interaction of educational institutions.

ABSTRACT. The article discusses the content of the project to create an innovative developmental environment for the development of artistically gifted children. The possibilities of organizing the interaction of several educational institutions: preschool, school and university in the creation of such an environment are presented. The basic ideas of the project are highlighted: polyartistic approach, technology of collective co-creation in artistic activity, socio-cultural design.

Проблема творческого развития ребенка тесно связана с проблемой развития его одаренности. Именно поэтому отечественные педагоги и психологи [4; 5; 6], рассматривая вопросы художественной одаренности, в качестве критериальных показателей диагностики этого феномена выбирают сформированность творческой активности, развитость творческих способностей, воспитанность творческих личностных качеств. Именно творчество как главный компонент деятельности выбирается и авторами, занимающимися исследованиями в области психологии одаренных детей, и педагогами-практиками, работающими с такими детьми в дошкольных образовательных учреждениях, в общеобразовательных школах, в учреждениях системы дополнительного художественного образования. Каждый такой исследователь, педагог, воспитатель в дошкольном учреждении, занимающийся поиском путей решения названной проблемы, имеет интересные концепции и проверенные на практике методические разработки. Все это и способствовало появлению в педагогическом коллективе школы № 32 с углубленным изучением отдельных предметов города Екатеринбурга идеи объединения усилий разных педагогов, школьных учителей, воспитателей в дошкольных образовательных учреждениях и ученых-исследователей из педагогического университета для разработки проекта по развитию одаренного ребенка в творчестве при взаимодействии дошкольного образовательного учреждения, общеобразовательной школы и педагогического университета.

Основными концептуальными положениями для данного проекта явились идеи А. А. Мелик-Пашаева о том, что творчество является тем общечеловеческим качеством, которое присуще каждому ребенку [4]. Для данного проекта была значимой и идея о том, что одаренность в художественной деятельности имеет схожие черты с таким качеством личности, как креативность. Поэтому развитие художественной одаренности ребенка, реализующееся в

образовательной среде, начиная с детского сада, включая школу и вуз, приводит к творческому развитию личности, необходимому для любого вида человеческой деятельности.

Именно эти идеи послужили методологическим основанием для разработки проекта, который включал учителей и воспитателей различных образовательных учреждений: школу № 32, дошкольные образовательные учреждения: № 587 «Центр развития личности», № 586 «Остров детства» и № 326 города Екатеринбурга, а также педагогов из института музыкального и художественного образования (кафедры: музыкального образования, художественного образования) Уральского государственного педагогического университета. Таким образом, в процессе создания проекта сложилось творческое взаимодействие дошкольного, школьного и вузовского образования. Именно это творческое содружество было призвано создать инновационную художественную среду для детей в дошкольных образовательных учреждениях, для обучающихся в школе с углубленным изучением художественных предметов: музыки, изобразительного искусства, хореографии, фольклора и студентов и магистрантов института музыкального и художественного образования. Данный проект получил название «Инновационная среда развития художественно одаренных детей: детский сад-школа-вуз». Этот проект в 2018 году был включен в перечень федеральных инновационных площадок Министерства просвещения РФ, а в 2019 году приказом министерства проект получил продление для его реализации.

Реализация проекта требовала конкретного практического «выхода» на создание творческой среды, дающей возможность доступа обучающемуся или ребенку-дошкольнику на разные виды художественно-творческой деятельности. Ведь одним из условий развития творчества во всех видах деятельности является предоставление обучающемуся или воспитаннику дошкольного образовательного учреждения свободы в выборе деятельности [7]. В дошкольном образовании до сегодняшних дней чрезвычайно популярна система воспитания М. Монтессори. Согласно этой системе, ребенок успешно развивается, в том числе и в творчестве, в процессе свободного выбора деятельности. Эта свобода выбора в художественном творчестве отчетливо проявляется при использовании в формировании творческой среды полихудожественного подхода, когда дошкольник или обучающийся школы могут осваивать разные виды художественно-творческой деятельности [1; 3; 6]. Именно поэтому одной из задач, решаемых в процессе создания проекта, было создание педагогических условий для переноса сформированных способов реализации художественной одаренности обучающихся в поле полихудожественного пространства [7], на разные виды учебной и социальной деятельности детей.

Разработка такой полихудожественной творческой среды происходила на базе МАОУ СОШ № 32. На всех уровнях образовательного процесса – дошкольном (школа развития для детей 5-6 лет), школьном (начальная и основная школа) – в образовательный процесс вводились «полихудожественные дисциплины», на которых ребенок мог свободно включаться и пробовать свои силы в музыкальной, художественной, танцевальной, литературной деятельности. Такими занятиями или уроками (в зависимости от уровня образования) стал творческий час, в содержании которого использовались разные виды искусства и, соответственно, разные виды творческой деятельности обучающихся. На базе школы была создана «Школа детского творчества», в которой проходили разные занятия по художественному творчеству (музыке, изобразительной, театральной деятельности), которые посещали воспитанники дошкольных образовательных учреждений, включенных в проект.

Процесс творческого развития художественно одаренного ребенка, с одной стороны, является сугубо индивидуальным, т. к. творческие способности каждого ребенка в художественной деятельности являются уникальным феноменом. С другой стороны, почти каждое индивидуальное творчество и процесс его развития у детей может включать и коллективные формы.

Коллективное творчество в музыке проявляется в ансамблевом, хоровом исполнительстве, в изобразительной деятельности – в создании коллективных работ (панно, предметов ДПИ), в литературном творчестве – в сочинении коллективных сценариев к праздникам, сюжетов к театральным постановкам и т. д. В таком коллективном творчестве его создатели учатся прислушиваться к мнениям других людей (искусство создается, прежде всего, для другого человека), понимать реакцию публики на свое творчество (во временных видах искусства), понимать и принимать точку зрения другого человека при создании художествен-

ного продукта. Именно поэтому в проекте значимой для его реализации была технология коллективного сотворчества в художественной деятельности. Такая технология позволила обучающимся школы в совместных с дошкольниками, студентами Уральского государственного педагогического университета создавать коллективные творческие художественные продукты – спектакли, концерты, художественные квесты, музыкально-художественные игры. Коллективное сотворчество в художественной деятельности реализовалось не только в процессе четырех четвертей школьного года, но и на базе летнего оздоровительного лагеря «Солнышко», в котором с успехом реализуется программа «За кулисами театра», создающая возможность художественных проб и практик для дошкольников, обучающихся школ и студентов-волонтеров из различных вузов Екатеринбурга.

Для каждого создателя любого художественного продукта – дошкольника, школьника, студента, несомненно, значимым является факт его презентации слушателям или зрителям, которые воспринимают и оценивают данный продукт. Социальная значимость художественного создания сегодня отмечается многими исследователями [2]. Поэтому и для проекта стало необходимым создание условий для представления творческих работ и продуктов различного зрительскому контингенту в русле идеи социально значимого проектирования. Концерты школьников, в том числе совместные со студентами Уральского государственного педагогического университета, с дошкольниками, художественные галереи, театральные постановки, хоровые театральные постановки, балетные постановки – вот не полный перечень тех социально значимых художественных продуктов, которые явились результатом реализации настоящего проекта и которые с успехом представлялись в детских домах, в дошкольных образовательных учреждениях, на встречах ветеранов, на художественных конкурсах, творческих форумах, в домах культуры.

Результатом реализации внедренческого этапа проекта «Инновационная среда развития художественно одаренных детей: детский сад-школа-вуз» явились не только созданные и представленные публике художественные продукты, но и определение выпускниками школы своего жизненного пути, связанного с художественным творчеством и художественным образованием. Многие из них поступили на учебу в Уральский государственный педагогический университет (ИМиХО), в Екатеринбургский государственный театральный институт, в Свердловское художественное училище им. И.Д. Шадра, в Свердловское музыкальное училище им. П.И. Чайковского и другие.

Литература

1. Бурдина, Е. В. Художественно-педагогическая среда развития творческой одаренности личности / Е. В. Бурдина. – Текст : непосредственный // Общество и право. – 2011. – № 5 (37). – С. 315-317.
2. Гусякова, Л. Г. Культурвитализм как концептуальная основа исследования социокультурной сферы : коллективная монография / Л. Г. Гусякова, Г. В. Говорухина, С. И. Григорьев. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного института искусств, 2019. – 167 с. – Текст : непосредственный.
3. Истомина, О. А. Создание развивающей образовательной среды для детей с художественной одаренностью в условиях дополнительного образования / О. А. Истомина, Е. Г. Евдокимова. – Текст : непосредственный // Инновации в развитии одаренности: от книги до IT-решений : сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 107-110.
4. Мелик-Пашаев, А. А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие : метод пособие / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина, Н. Ф. Чубук. – Дубна : Феникс+, 2006. – 108 с. – Текст : непосредственный.
5. Торшилова, Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет: (Теория и диагностика) / Е. М. Торшилова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 140 с. – Текст : непосредственный.
6. Трофимова, Е. Д. Театрально-образовательная среда – основа для развития творчества и одаренности детей / Е. Д. Трофимова. – Текст : непосредственный // Развитие образования. – 2018. – № 2 (2). – С. 32-35.
7. Юсов, П. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование / П. П. Юсов. – Текст : непосредственный // Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 1997. – С. 231-256.

Павлов Денис Николаевич,

кандидат педагогических наук, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин, Сургутский колледж русской культуры им. А.С. Знаменского; Россия, г. Сургут; e-mail: pavlov-dns@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КУЛЬТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; творческая самореализация; студенты колледжа культуры.

АННОТАЦИЯ. В статье автор обращается к проблеме развития творческой самореализации студентов, обучающихся по специальностям, связанным с музыкальным искусством, средствами проектной деятельности.

Pavlov Denis Nikolaevich,

Candidate of Pedagogy, Lecturer of the Musical and Theoretical Disciplines, Surgut College of Russian Culture named after A.S. Znamenskiy, Surgut, Russia

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF STUDENTS OF THE COLLEGE OF CULTURE

KEYWORDS: project activity; creative self-realization; students of the College of culture.

ABSTRACT. In the article the authors address the problem of development of creative self-realization of students studying in specialties related to the musical art by means of project activities.

Основным ориентиром совершенствования отечественной системы образования, утвержденным в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг.», является создание благоприятных условий для самореализации человека и развития его творческих способностей, выработка механизмов формирования навыков самообразования и стимулирования профессионального и личностного развития молодежи, организация процесса обучения с учетом достижений современной науки, системное обновление аспектов образования, отражающего культурные, технологические изменения в развитии общества. От обучающихся требуется интенсивный творческий поиск, разработка уникальных проектов.

Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, студенты, обучающиеся по специальностям «Вокальное искусство», «Инструментальное исполнительство», «Хоровое дирижирование» и др., должны овладеть умениями: самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, планировать и анализировать результаты деятельности. Однако это невозможно осуществить без развитых у них способностей к творческой самореализации [2].

Одним из современных инструментов развития у обучающихся средних профессиональных учебных учреждений творческой самореализации является проектная деятельность. В современных исследованиях под проектной деятельностью понимаются способы стимулирования их творческой активности, познавательных потребностей для самостоятельного выстраивания знаний и ориентации в информационном пространстве, что обеспечивает развитие у них профессионально важных качеств в ходе решения проблемных задач (В. Р. Аронова, Н. А. Бем, М. С. Каган и др.).

Опыт проектной деятельности, в рамках творческих специальностей, является совокупностью практически усвоенных ценностей творческой деятельности, сущность которой заключается в отражении действительности, имеющей своей целью выявление и удовлетворение познавательных потребностей студентов через создание ими субъективно/объективно нового продукта (Б. В. Игнатьева, О. Л. Раковская, Н. Б. Топка и др.). Именно проектная деятельность ведет к развитию самореализации студентов посредством единения теоретической и практической их подготовки, выработки умения взаимодействовать в группе единомышленников для достижения лично и профессионально значимых целей [1; 3].

Все студенты Сургутского колледжа русской культуры им. А.С. Знаменского и Сургутского музыкального колледжа включены в проектную деятельность в рамках различных

форм внеучебной деятельности. Здесь реализовались такие проекты, как «Мастерская новой музыки», «Музыкальная гостиная», «Миниатюры юных композиторов».

Проект «Мастерская новой музыки» служил объединению студентов и преподавателей, расширяя пространство их взаимодействия для демонстрации творческих достижений студентов – музыкальных импровизаций и сочинений, способствуя, при этом, повышению самооценки студентов, сдвигу в личностном росте через сравнение с самими собой, предоставлению им возможности строить процесс творчества самостоятельно. Осуществление данного проекта строилось на сочетании трех этапов: организационного (разработка и написание сценария), содержательного (создание портфолио), заключительного (публичное проведение мастерской с демонстрацией достигнутых творческих результатов студентов через представление аудиовизуальных презентаций, импровизаций/сочинений и оценки ими творческих работ). Производилось решение творческих задач, выработка стратегии совместных действий для достижения продуктивного результата, создание «ситуации личного успеха». Процесс творческой работы опирался на сотрудничество, партнерство, сотворчество, уважение к личности студента, учет его интересов.

Проект «Музыкальная гостиная» служил основанием для организации тематических бесед студентов о музыкальном искусстве с привлечением гостей – профессиональных музыкантов, актеров, художников, родителей студентов и самих студентов с подготовленными номерами; способствовал развитию музыкальной культуры, расширению и углублению у студентов знаний в различных областях музыкального искусства, мышления, художественной чуткости, гибкости и остроты интеллекта, умения мыслить и излагать свои мысли, слушать, дискутировать. Осуществление проекта строилось на сочетании трех этапов: организационного – разработка и написание сценариев проведения, отбор музыкального материала; содержательного – подготовка музыкального материала, сообщений, аудиовизуальных презентаций; заключительного – проведение гостиной, рефлексия и обсуждение результатов между всеми участниками проекта.

Отметим, что в рамках проектов «Мастерская новой музыки» и «Музыкальная гостиная» представленные работы студентов, оформленные в виде портфолио, обсуждались между всеми участниками творческого процесса.

В рамках всех приведенных проектов реализовывался прием рефлексии, направленный на осмысление студентами достоинств достигнутых творческих результатов и на выявление моментов, которые можно было бы качественно улучшить. Он реализовывался через предоставление студентам права на самостоятельное оценивание создаваемых творческих работ, их достоинств. Студенты высказывали аргументированные мнения критического характера относительно сочинений, аудиовизуальных презентаций своих однокурсников, что способствовало развитию их аналитических способностей и художественного вкуса. Считаясь с мнением студента-автора, преподаватель аргументированно выражал свое мнение по поводу возможного усовершенствования художественного продукта, оставляя студенту право на индивидуальное окончательное решение.

Рассмотренная проектная деятельность приобщает студентов к творчеству и активному созданию нового музыкального продукта, формируя нестандартность мышления, способствуя духовному обогащению и развитию, увеличивая творческий потенциал личности, развивая общие и специальные способности. Реализованная проектная деятельность, являющаяся специфической формой творчества и средством формирования профессионально-значимых творческих качеств, показала, что она продуктивна при работе со студентами в развитии их творческой самореализации.

Литература

1. Кашина, Н. И. Проектная деятельность в процессе изучения дисциплины «История музыки» в китайском музыкальном вузе / Н. И. Кашина, Х. Чжун. – Текст : непосредственный // Музыкальное и художественное образование в современном евразийском культурном пространстве : международный сборник научных трудов. – Екатеринбург, 2019. – С. 10-15.
2. Кашина, Н. И. Проблема развития творческой самореализации студентов колледжа культуры и искусств в процессе музыкально-композиционной деятельности / Н. И. Кашина, Д. Н. Павлов. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 3. – С. 11-15.
3. Кашина, Н. И. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников средствами проектной деятельности / Н. И. Кашина, Е. Г. Пономарева, О. Н. Петровских. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 123-129.

Паньшина Елена Юрьевна,

учитель английского и немецкого языков, МБОУ СОШ № 44; 622034, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Пархоменко, 13; e-mail: rybacova37@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метод проектов; новые образовательные стандарты; алгоритм для работы над проектом; практика применения.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается возможность проектной методики обучения английскому языку с учетом требований ФГОС. Представлены конкретные примеры проектов, выполняемых обучающимися в начальных классах, в основной школе и в старших классах. Представлены проекты: «Моя любимая буква», «Прогноз погоды на выходные», «Город нашей мечты», «Изучать английский язык – это здорово!», «Буктрейлер как средство повышения читательского интереса к художественной литературе на английском языке».

Panshina Elena Yurievna,

English and German Teacher, School No. 44, Nizhniy Tagil, Russia

METHOD OF PROJECTS ON ENGLISH LESSONS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS

KEYWORDS: project-based learning; new educational standard; an algorithm of the project work; practice of application.

ABSTRACT. The article discusses the possibility of a project methodology for teaching English, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard. Specific examples of projects carried out by students in primary grades, in basic school and in high grades are presented. Presented projects: “My favorite letter”, “Weather forecast for the weekend”, “City of our dreams”, “Learning English is great!”, “Booktrailer as a Means to Increase Readers’ Interest in Fiction in English”.

В редакции «Закона об образовании» предусматриваются следующие требования: развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира. Все эти требования могут быть реализованы в различных видах деятельности обучающихся, в том числе и в проектной деятельности.

Проектная исследовательская деятельность учащихся отражена в ФГОС, что является требованием для обучения этой деятельности на каждом уроке, в том числе и на уроке английского языка.

Метод проектов может быть использован на всех ступенях школьного образования. На уроках обучающимся могут быть предложены различные виды проектов, которые включают в себя пять «П» – проблема, проектирование, поиск информации, продукт, презентация.

Перед проектом учитель должен объяснить учащимся цель задания, учитель дает детям советы о том, как лучше организовать работу над проектом. Для направления деятельности можно разработать определенную памятку, включающую следующий алгоритм действий обучающегося:

1. Выбери тему проекта.
2. Подумай, на какие вопросы по этой теме ты бы хотел найти ответы.
3. Продумай варианты своих ответов на поставленные вопросы.
4. Реши, где ты будешь искать ответы на поставленные вопросы.
5. Поработай с источниками информации, найди ответы на свои вопросы.
6. Сделай выводы.
7. Оформи результаты своей работы.
8. Подготовь краткое выступление по теме своего проекта.

Такая памятка помогает учащимся самостоятельно использовать информацию, систематизировать материал, пошагово выполнить проектную или исследовательскую работу.

Освоение проектной деятельности может начинаться с простых проектов, например, «Моя любимая буква» (проект для второго класса). Такой проект является краткосрочным, его результат – представление второклассниками своей любимой буквы в различных обра-

зах, воплощенных в поделках и рисунках. Ее изображают различными техниками, о ней придумывают сказку или стихотворение.

В конце начальной школы, а именно в четвертом классе, можно внедрять на уроках английского языка групповые проекты. Например, изучив лексику по теме «Погода», учащиеся создают мини-проект «Прогноз погоды на выходные». Провести такой проект можно было посредством введения следующего алгоритма действий:

1. Формулировка проблемы: герой собирается пойти на пикник в выходные, но не знает о том, какая будет погода.
2. Планирование, включающее обсуждение о том, как можно узнать о погоде в выходные.
3. Поиск информации из различных источников: газет, журналов, Интернета, радио.
4. Выполнение продукта: учащиеся оформляют результаты поиска в виде рисунков или таблицы на английском языке.
5. Создание презентации и представление ее соученикам.
6. Рефлексия по поводу проекта: учащиеся сравнивают результаты, делают выводы. Проводят взаимную оценку работ.

В основной школе обучающиеся становятся более самостоятельными, умеют работать в группе, обладают широкими интересами, что дает возможность широкого выбора тем и типов проектной деятельности. Так, ученики 5-7 классов любят мечтать и фантазировать. Пятиклассники на уроке создали проект «Город нашей мечты».

Целью проекта являлось создание плана или рисунка города своей мечты. Тип этого проекта был творческий и краткосрочный. Работа проводилась с целью систематизации лексики по теме «Город», закрепления грамматических конструкций *there is/there are*.

Группа учащихся 7-8 классов реализовала проект «Изучать английский язык – это здорово!». Участники проекта проводили различные мероприятия по формированию интереса к английскому языку среди второклассников. Для создания проекта им пришлось изучать методическую литературу, придумывать сценарии, игры, искать необходимые ресурсы в Интернете. Среди наиболее полезных онлайн-ресурсов для учителя и учащихся можно выделить: *LearnEnglishKids*, *ESL Galaxy*, *iSLCOLLCTIVE*, *BusyTeacher*. Конечным результатом этого проекта стал сборник сценариев и игр для занятий со школьниками младших классов.

В старших классах исследовательские проекты полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию или совпадают с ним. Такого типа проекты, как правило, являются долгосрочными. Так, учащиеся 8 класса, увлекшись чтением художественной литературы на английском языке, провели исследовательский проект по теме «Буктрейлер как средство повышения читательского интереса к художественной литературе на английском языке». Известно, что современная молодежь в современном мире мало читает, тем более на иностранном языке. Этот факт учащиеся определили как актуальную проблему своей работы. Далее они составили план своих действий, определили цели и задачи, искали источники необходимой информации. Учащиеся разделились на группы, каждая из которых занималась конкретным делом – искали информацию, учились создавать буктрейлеры, составляли план исследования, проводили анкетирование, анализировали полученные данные. На последнем этапе обучающиеся представили свой проект другим классам, чем вызвали интерес аудитории к иноязычной литературе.

Итак, метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для учащегося. Каждый ребенок имеет возможность развить свои способности и таланты, проявить себя в лидерстве.

Литература

1. Белова, С. А. Технология исследовательской деятельности по иностранному языку в обучении учащихся / С. А. Белова. – URL: <http://image.websib.ru/05>. – Текст : электронный.
2. Борисова, Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учеб. пособие / Н. В. Борисова. – Москва, 2002. – Текст : непосредственный.
3. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский, В. М. Филатов. – Москва, 2004. – Текст : непосредственный.

4. Минюк, Ю. Н. Метод проектов как инновационная педагогическая технология / Ю. Н. Минюк. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 6-8.
5. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И. В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2007. – Текст : непосредственный.
6. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва, 2002. – Текст : непосредственный.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – Москва, 2000. – Текст : непосредственный.
8. Особенности организации научно-исследовательской работы с учащимися старших классов по иностранному языку. – URL: <http://www.tgl.net.ru/wiki>. – Текст : электронный.
9. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.
10. Савченко, Н. А. Метод проектов в обучении английскому языку учащихся среднего этапа обучения общеобразовательной школ. – URL: <http://www.ioso.ru/distant/library>. – Текст : электронный.

УДК 378.11

DOI: 10.26170/Kso-2020-236

Плотникова Мария Вячеславовна,

кандидат филологических наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: m.v.plotnikova@urfu.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ ВУЗА»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальный проект; университет; социальный заказ; «третья миссия университета»; волонтерство; иностранный язык.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению социального проектирования как одного из возможных направлений реализации «третьей миссии университета». Анализируются различные подходы к определению социальной роли университета, встречающиеся в научных трудах последних лет, а также роль социального проектирования в управлении социальными процессами, в том числе в сфере высшего образования и молодежной политики. Предложен вариант социального проекта, способствующего реализации «третьей миссии университета».

Plotnikova Maria Vyacheslavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

SOCIAL PROJECT MANAGEMENT AS MANNER OF IMPLEMENTATION OF “UNIVERSITIES’ THIRD MISSION”

KEYWORDS: social project management; university; social procurement; “Universities’ Third Mission”; volunteering activities; foreign languages.

ABSTRACT. The article is devoted to the consideration of social project management as one of the possible directions for the implementation of the “Universities’ Third Mission”. Different approaches to defining the social role of the university found in scientific works of recent years are analyzed, as well as the role of social projects in the management of social processes, including in the field of higher education and youth policy. A variant of a social project promoting the implementation of the “Universities’ Third Mission” is proposed.

В последние годы в дискурсе представителей государственной власти и общественности России наглядно прослеживается тенденция к поиску новой идеологии – национальной идеи, способной выполнять интегрирующую функцию, послужить «фундаментом» российского общества. Однако помимо того, что навязывание какой-либо идеологии противоречит основному закону страны, искусственное насаждение идеологических установок зачастую приводит к результатам, принципиально противоположным желаемым. Поэтому все чаще в российском публичном пространстве можно встретить упоминания о «смыслах» как альтернативных искусственным идеологическим установкам общественных ценностях.

Экстраординарная эпидемиологическая ситуация, вызванная пандемией коронавирусной инфекции, оказалась серьезным вызовом не только для представителей власти, но и для общества в целом. При этом в российском обществе в полной мере проявился заказ на общечеловеческие ценности; создавшиеся экстремальные условия привели к оформлению смыс-

ловой установки, способной стать одной из национальных идей России – идеи взаимопомощи и социального единения. Подтверждением этому постулату могут послужить небывалые масштабы развития волонтерского движения, самоотверженность медицинских работников и значительные финансовые притоки в различные благотворительные фонды.

Являясь центрами притяжения интеллектуальной элиты страны, университеты, безусловно, играют значительную роль в формировании «смыслов». В связи с этим кажется обоснованным и своевременным обращение к технологиям социального проектирования для решения задач воспитания молодого поколения, отвечающего ожиданиям современного российского общества. При этом в научных трудах последних лет, посвященных педагогике высшей школы и философии образования, все чаще встречается упоминание об осуществлении социального взаимодействия как реализации «третьей миссии вуза».

Объектами научного осмысления становятся пути реализации социальной роли университетов [1; 2; 3; 7; 9; 11]. Исследователи отмечают, что несмотря на разницу подходов к определению третьей миссии университетов, при сравнении дефиниций выявляется обращение к социальной направленности деятельности вузов, взаимодействию с промышленной сферой, бизнесом, сетевому взаимодействию для решения социальных задач. Среди общих черт в определении основных направлений подобной деятельности можно также отметить открытость университетов, предоставление своих ресурсов и площадок представителям различных социальных групп, просветительскую и воспитательную деятельность для развития территорий. Кроме того, выделяется необходимость удовлетворения изменяющихся потребностей общества в области социального заказа.

Отличия в подходах к «третьей миссии университетов» зачастую определяются спецификой образовательной и научной деятельности конкретных вузов. Так, например, технические университеты в большей мере ориентированы на взаимодействие с промышленностью и бизнес-сообществом, отвечая на запрос экономического развития территорий, тогда как гуманитарные вузы – на просветительскую, социальную и социокультурную сферы общественной жизни. Совокупность основных направлений реализации социального взаимодействия позволяет составить обобщенное представление о современном понимании «третьей миссии университетов». Ежегодно в Московском государственном университете проходит научная конференция, посвященная обсуждению эффективных инструментов и практик, способствующих развитию взаимодействия между университетами и обществом, а также составляется международный рейтинг вузов «Три миссии университета» (Московский международный рейтинг «Три миссии университета» – <https://mosiur.org/>).

Роль социального проектирования в управлении социальными процессами, в том числе в сфере высшего образования и молодежной политики, также является важным направлением современной научной мысли [4; 5; 6; 8; 10].

Примером социального проекта, способствующего реализации «третьей миссии университетов», может послужить проектная идея «From Russia with Love: иностранный язык для волонтеров». Основной целью проекта является развитие потенциала волонтеров Уральского региона средствами иностранного языка в контексте подготовки к проведению 32-й Всемирной летней Универсиады в 2023 г. в г. Екатеринбурге.

Представляется, что волонтерство имеет богатейший потенциал для педагогической деятельности. Бескорыстная помощь окружающим способствует социализации молодежи, формированию и развитию моральных и духовных качеств, ценностных установок личности. В этой связи целесообразно использовать волонтерскую деятельность в качестве эффективного педагогического инструмента. Знание иностранного языка является обязательным качеством современного волонтера. Обучение волонтеров иностранному языку позволяет удачно сочетать решение образовательных и воспитательных задач. В этой связи кажется своевременным и рациональным внедрение курса «Иностранный язык для волонтеров» в образовательную среду Уральского региона.

Предлагаемый проект заключается в разработке и внедрении в практику преподавания курса обучения иностранным языкам (английский, французский, немецкий, испанский) волонтеров Свердловской области на базе Уральского федерального университета им. первого

Президента России Б.Н. Ельцина (далее – УрФУ) в рамках подготовки к проведению XXXII Всемирной летней универсиады 2023 года в г. Екатеринбурге.

Уникальность проекта заключается в его полилингвальном характере (обучение на материале четырех европейских языков). Подобный полилингвальный подход не имеет аналогов в образовательной системе региона. Курсы английского языка для волонтеров единичны и в масштабах всей страны. Тем не менее, потребность в их организации и широком распространении очевидна.

Интеграция общественной и образовательной деятельности в виде системы обучения волонтеров на базе образовательной организации соответствует основным направлениям развития социального взаимодействия университетов. Кроме того, подобная концепция обучения способствует развитию социокультурного потенциала университета как открытого просветительского центра, а значит, реализации «третьей миссии» университета.

Литература

1. Беседина, А. Особенности развития PR-сопровождения «третьей миссии» университета / А. Беседина. – Текст : непосредственный // Nauka.me. – 2017. – № 2. – С. 2.
2. Бугаенко, О. Д. Третья миссия федеральных университетов: методология исследования / О. Д. Бугаенко, Е. В. Кудряшова. – Текст : непосредственный // Третья миссия университета: федеральные университеты как центры инновационного развития регионов / под ред. Ю. В. Кудряшова. – Архангельск, 2018. – С. 21-40.
3. Диев, В. С. Третья миссия университета в современной России / В. С. Диев, Н. В. Головкин, В. В. Петров. – Текст : непосредственный // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. – 2016. – № 1 (7). – С. 122-130.
4. Довыденко, В. А. Социальное проектирование как форма вовлечения молодежи в социальную практику / В. А. Довыденко. – Текст : непосредственный // Гражданское образование и воспитание в поликультурном славянском образовательном пространстве : сборник научно-практических работ. – Брянск, 2016. – С. 72-74.
5. Забелина, О. В. Создание модели взаимодействия университета с региональной средой с использованием технологий социального проектирования и социального предпринимательства / О. В. Забелина, Н. В. Байдакова. – Текст : непосредственный // Факторы развития экономики России : сборник трудов IX Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 363-367.
6. Зауэрвайн, Л. Т. Социальное проектирование как способ управления социальными процессами / Л. Т. Зауэрвайн, П. И. Балабанов. – Текст : непосредственный // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2018. – № 13-1. – С. 46-56.
7. Игнатович, Е. В. Реализация «третьей миссии университета» в ПЕТРГУ: состояние, перспективы развития / Е. В. Игнатович. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета / научный редактор И. А. Колесникова. – Петрозаводск, 2013. – С. 7-17.
8. Кибальник, А. В. Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодежи / А. В. Кибальник. – Текст : непосредственный // Педагогический имидж. – 2018. – № 2 (39). – С. 117-127.
9. Цхадая, Н. Д. Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета / Н. Д. Цхадая, Д. Н. Безгодков, О. И. Беляева. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 2. – С. 117-133.
10. Чурсина, А. С. Проектно-ориентированный подход при управлении инновационной деятельностью вуза / А. С. Чурсина, М. В. Усынин. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 2. – С. 42-50.
11. Чернышева, Т. Л. Третья миссия университета. Технологии формирования мышления у современного студенчества : монография / Т. Л. Чернышева. – Новосибирск, 2020. – 355 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.016:33

DOI: 10.26170/Kso-2020-237

Попов Дмитрий Сергеевич,

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: dspsoc@gmail.com

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: бизнес планирование; проектное мышление; социальные роли; обучение проектному мышлению; предпринимательство.

АННОТАЦИЯ. Автор обозначает проблемные вопросы в развитии проектного мышления у молодежи. Описывает опыт работы с молодежной аудиторией в области бизнес планирования как форму развития проектного мышления. Предлагает ряд практических рекомендаций в обучении проектному мышлению.

Popov Dmitry Sergeevich,

Candidate of Sociology, Senior Researcher, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ENTREPRENEURSHIP AS A SUBJECT AREA FOR DEVELOPING THE PROJECT THINKING OF YOUTH

KEYWORDS: business plan; project thinking; social roles; teaching project thinking; entrepreneurship.

ABSTRACT. The author identifies problems in teaching of project thinking among young people. Describes the experience of working with a youth audience in the field of business planning as a form of developing project thinking. Offers some practical guidelines for teaching project thinking.

В современном образовании распространен проектный метод обучения, однако, на наш взгляд, в существующем подходе упускается важнейшая составляющая – проектное мышление. Перед современным ребенком задачи в области проектирования ставятся начиная с начальной школы: «нужно сделать проект», что фактически сводит проектную работу к «проекту ради проекта», которую чаще всего выполняют родители.

Сам термин «проект», имея латинское происхождение («держу перед собой, бросаю вперед»), ориентирует нас на представление о некотором типе мышления, ориентированного на будущее время. Это могут быть предвосхищение, создание образа и модели технического изделия, мероприятия сложной организационной структуры.

Как отмечает В. А. Медведев: «Проектное мышление имеет проблемно-ориентированный характер, оно связано с решением проблемы, требует от проектанта способности вычленять ее, четко формулировать, высвечивать на фоне происходящих явлений и процессов. Это способность видеть происходящее в предметно-преобразующей перспективе, через призму возможности и необходимости преобразования ситуации; способность вырабатывать образ оптимального пути для достижения цели, которая идентифицируется в связи с преодолением нежелательного положения дел» [5].

Очевидно, что при подобном подходе мы ожидаем от проектировщика осознанной, взвешенной профессиональной позиции, решений на основании системного видения объекта.

Проектное мышление может применяться на практике в двух основных видах деятельности:

1. Проектирование – в данном случае мы подразумеваем скорее тип интеллектуально-творческой деятельности, включающей анализ данных, разработку и описание проектной документации. Т. е. оформление идеи некоего материально-технического изделия или организационно-управленческого решения.

2. Управление проектом – в данном направлении ключевыми компетенциями выступают, скорее, коммуникация, целеполагание, мотивация и т. д. Эта деятельность отражает иные стороны проектного мышления – способность удержания образа, ключевой идеи как целевого ориентира производственного процесса.

В данной работе мы акцентируем внимание на проектировании, а точнее на одном из направлений проектирования – описание бизнес проекта.

Почему именно бизнес проект? Согласно результатам исследований, проводимых различными исследовательскими центрами, больше половины молодежи как в России в целом, так и в Свердловской области в частности уделяют значительное внимание экономическим вопросам и проблемам.

Данные социологических опросов показывают, что среди наиболее волнующих молодежь Среднего Урала социальных проблем респонденты особо выделяют сложности с трудоустройством и трудное материальное положение.

Еще четче социально-экономическая направленность опасений молодых людей проявилась в их оценках личных проблем и задач: на первом месте – поиск работы, на четвертом – намерение заняться предпринимательством, открыть свой бизнес [3; 7].

45% наших сограждан считают: уровень коррупции в России выше, чем в большинстве европейских стран. Молодые люди с высшим образованием придерживаются такого мнения значительно чаще других (показатели в этих группах – 55%) [6].

Экономическая, бизнес тематика является притягательной для молодежной аудитории, что на уровне ценностной значимости повышает вовлеченность в учебный процесс и освоение новых знаний.

Дальнейшее описание опыта работы с молодежью по тематикам бизнес проектирования основано на материалах и результатах проекта «Школа молодежного предпринимательства», реализованного в Свердловской области в 2011-2018 годах [4]. Целью образовательного трека выступало создание бизнес проекта, для чего молодым людям приходилось открывать для себя и развивать способности проектного мышления.

Основным формальным результатом бизнес проектирования является написание бизнес плана. Не углубляясь в тонкости детализации отдельных индикаторов, выделим несколько содержательных блоков, необходимых для проработки:

1. Технологический план – раздел бизнес проекта, описывающий производство продукции или оказание услуги с точки зрения материально-технического обеспечения, расхода сырья, времени производства и т. д.

2. План продаж – охватывает маркетинговое описание рынка и целевой аудитории, каналы и интенсивность рекламы и т. д.

3. Штатное расписание – это кадровое обеспечение деятельности предприятия, включая не только штатных сотрудников, но и любые необходимые кадровые ресурсы.

4. Организационный план – очередность мероприятий и организационно-управленческих задач, необходимых предпринимателю для запуска бизнеса.

5. Финансовый план – описывает движение денежных средств на определенный период, включая разбивку по статьям расходов.

Для погружения в проектирование функциональные задачи ставились перед участниками в виде вводных ролей. Каждая роль отражала определенный структурный элемент бизнес плана и функциональные задачи на предприятии, например: бухгалтер, специалист по кадрам, главный инженер и т. д.

В ходе образовательных модулей участники разделялись на группы по числу предлагаемых ролей и в ходе проработки бизнес проектов менялись ролями. Такая ротация функциональных ролей при проектировании позволила увидеть обучающимся проектируемый объект с различных точек зрения и более детально и структурировано описать итоговый бизнес-план.

Организационно обучение основам предпринимательства и бизнес проектирования строилось в несколько этапов:

Этап 1 – «Разрушение иллюзий». Общий информационный фон создает у молодых людей достаточно иллюзорную картину того, что бизнес – это понятно, а подготовить бизнес проект просто даже для школьника. Задача первоначального этапа – продемонстрировать обучающемуся дефицитные знания, обозначить зоны ближайшего развития [2] и с помощью модели типичного краш-теста бизнес-идеи развеять иллюзии относительно бизнес идеи. В рамках данного этапа обучающиеся выбирают бизнес идею, готовят и проводят презентацию. Итогом презентации ожидаемо выступают нестыковки экономических, технологических, кадровых характеристик проекта.

Этап 2 – «Расширение кругозора». На основании разбитых иллюзий обучающимся предлагаются различные методологические подходы, инструменты и технологии бизнес проектирования, например «воронка продаж», «SWOT-анализ» и т. д. В зависимости от дефицитных областей знаний обучающиеся дорабатывают бизнес проекты и устраняют противоречия. Особенную роль на данном этапе играет личное консультирование и кураторство проекта, т. к. без помощи ментора даже для взрослого человека написание бизнес плана является непростой задачей.

Этап 3 – «Описание проекта». Финальной стадией работы выступает описание бизнес проекта в формате бизнес плана. Для этого используются типовые шаблоны фондов поддержки предпринимательства, инвестиционных фондов, упрощенные для молодежной аудитории. Имея уже более полное представление о бизнес планировании, получив консультации менторов, участники образовательного проекта проживают ситуацию успеха [1], в которой

личный опыт поиска информации и знания, полученные на занятиях, позволяют самостоятельно описать бизнес план.

Основные выводы, которые следует обозначить при развитии проектного мышления, на основании опыта проекта «Школа молодежного предпринимательства»:

1. Проектирование должно носить предметный характер и ориентироваться на ценностно значимый (лично интересный) для обучающегося объект. Если нет проблемы, объекта приложения интереса, проектирование превращается в имитацию деятельности и сводится к созданию фиктивного, демонстративного продукта.

2. Сложность проектирования предполагает в образовательной части дробление на функциональные, предметные задачи, но при этом базовой составляющей выступает формирование системного видения объекта.

3. Важной составляющей погружения в проектирование является командная работа, при этом наиболее продуктивными в подготовке бизнес проекта и описания бизнес плана являются малые группы по 2-3 человека.

Итогом данных образовательных модулей является публичная защита, при этом, личный опыт работы автора с целевой аудиторией 16-20 летней молодежи в городах Свердловской области показывает, что проработка бизнес-плана, поиск креативных решений, успешная публичная защита бизнес проекта не имеет прямой зависимости с успешностью в бизнесе и даже готовностью на практике заниматься созданием собственного предприятия. Однако данный опыт формирует компетенции проектного мышления, поскольку затрагивает множество содержательно логических блоков и требует для успешного овладения рядом гибких надпредметных навыков.

Литература

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха: как ее создать : книга для учителя / А. С. Белкин. – Москва : Просвещение, 1991. – 176 с. – Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Проблемы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Собр. соч. : в 6 т. – Москва, 1984. – Т. 4.
3. Гражданская культура молодежи Свердловской области: тенденции, проблемы, перспективы : монография / А. А. Айвазян, Л. Н. Боронина, Ю. Р. Вишневский, Л. Д. Забокрицкая, Д. Ю. Нархов, Т. А. Орешкина, Д. С. Попов, О. Б. Франц, М. В. Ячменева ; под общей редакцией профессора Ю. Р. Вишневского ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2017. – 244 с. – Текст : непосредственный.
4. Материалы проекта «Школа молодежного предпринимательства». – URL: <https://consul-ural.ru/shkola-molodogo-predprinimatelya>. – Текст : электронный.
5. Медведев, В. А. Проектное мышление: основные признаки и этапы развития / В. А. Медведев. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/74051/1/edcrunch_2019_018.pdf. – Текст : электронный.
6. Уровень коррупции в России: мониторинг. – URL: <https://fom.ru>. – Текст : электронный.
7. Франц, О. Б. Проблемы и перспективы развития молодежного предпринимательства: проектный подход / О. Б. Франц. – Текст : непосредственный // Материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти В.Т. Шапка «Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления» 28 февраля 2014 года. – Екатеринбург, 2014.

УДК 378.637(470.54)

DOI: 10.26170/Kso-2020-238

Попп Иван Александрович,

кандидат исторических наук, начальник управления научно-образовательной и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: popp82@mail.ru

ПРОДВИЖЕНИЕ ФГБОУ ВО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРИОРИТЕТНЫХ ПРОЕКТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: приоритетные проекты; национальные проекты; УрГПУ; научная, образовательная и международная деятельность; университет; проектная деятельность; управление проектами.

АННОТАЦИЯ. В статье описываются достижения Уральского государственного педагогического университета в образовательной, научной и международной деятельности при внедрении проектного подхода в вузе. Особое внимание автор уделяет перспективам развития научной и международной деятельности при дальнейшем развитии кросс-функциональных проектных групп для совершенствования процессных моделей в проектном управлении и реализации приоритетных проектов.

Popp Ivan Aleksandrovich,

Candidate of History, Head of the Department of Scientific Educational and Project Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROMOTION OF FSBEI HE “URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY” THROUGH THE IMPLEMENTATION OF PRIORITY PROJECTS

KEYWORDS: priority projects; national projects; Ural State Pedagogical University; scientific, educational and international activities; university; project activities; project management.

ABSTRACT. The article describes the achievements of the Ural State Pedagogical University in educational, scientific and international activities in the implementation of the project approach in the university. The author pays special attention to the prospects for the development of scientific and international activities with the further development of cross-functional project teams to improve process models in project management and the implementation of priority projects.

В настоящее время ученые и практики, занимающиеся вопросами менеджмента, акцентируют свое внимание на проектном подходе в управлении образовательной организацией, который позволяет работникам ориентироваться на результат. Кроме того, этот подход способствует формированию более открытой системы, так как «прозрачные» процессы и процедуры предоставляют каждому сотруднику возможность определения своего особого места и роли в деятельности вуза. В матричной организационной структуре общего руководства снижается несвоевременность принятия управленческих решений, конфликтность из-за нечеткого распределения прав и ответственности между ее элементами, сложность и громоздкость во внедрении перспективных проектов [3; 7; 8; 14]. В этой связи, решением ученого совета Уральского государственного педагогического университета от 31.08.2017 г. активизирована работа по внедрению технологий матричного и проектного управления, организации региональных профессионально значимых, социально-культурных и научно-образовательных проектов [6]. Сегодня в вузе интенсивно развивается модернизация процессной системы управления для содействия в достижении целевых показателей национальных проектов «Образование», «Наука», «Культура» и «Цифровая экономика» [12].

Управление проектами в плане методологии опирается на системный подход к проекту как к деятельности, направленной на реализацию специфических целей и решение конкретных задач. Проектный подход является одним из наиболее эффективных и универсальных, он сочетает как традиционные, так и инновационные элементы, оказывает формирующее воздействие на кадровый состав организации, что позволяет с успехом применять его в сфере управления процессными системами. В самом начале импульс для проекта дает актуальная проблема. Целостное проектирование представляет собой достаточно технологизированный процесс – от определения ожидаемой эффективности до разработки и обоснования временных, финансовых, организационных, кадровых условий и механизмов. В рамках этого подхода университет обновил критерии рейтингового подсчета образовательной, научной и международной активности структурных подразделений университета, включился в федеральные и национальные проекты в качестве соисполнителя, разработал информационно-логистическую модель проектной деятельности со специализированным стендом, функциональной структурой системы управления, положением об организации проектной деятельности в УрГПУ и мастерскими по проектному подходу в научной, образовательной и социально-культурной деятельности. Большое внимание уделялось формированию новых коллабораций в реализации совместных проектов с Российской академией образования, Русским географическим обществом, Фондом президентских грантов, а также развитию четырех проектных офисов, курирующих проекты в сфере науки, международной деятельности, молодежной политики, культуры и образования, что позволило своевременно решать системные задачи по реализации приоритетных вузовских проектов («Профессорское собрание», «Акаде-

мия детского изобретательства», «Глобальные партнеры в образовании», «Современная школа» и др.). В результате возросло количество заявок на грантовые конкурсы и увеличился объем финансирования научных, молодежных и международных проектов.

Проектное управление позволило УрГПУ успешно осуществлять качественные преобразования по следующим направлениям:

Во-первых, дальнейшее включение в реализацию национальных проектов. Так, в рамках содействия достижению основных показателей федерального и регионального проекта «Учитель будущего» в 2020-2022 гг. на базе университета создан и развивается Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников по модели «стандарт» на территории Свердловской области. Основными направлениями деятельности Центра являются: 1. Реализация программ дополнительного профессионального образования «эксклюзивного» содержания. 2. Организация, сопровождение и развитие программ стажировок. 3. Формирование и сопровождение деятельности площадок для развития профессиональных педагогических сообществ. 4. Внедрение моделей «горизонтального обучения». 5. Активное использование цифровых технологий при реализации образовательных проектов [15].

Во-вторых, участие в стратегических проектах Рособрнадзора и Министерства просвещения РФ. С 2014 г. курирует развитие регионального «Корпуса общественных наблюдателей» – один из самых больших в России (более 300 человек из 9 вузов и 12 колледжей Свердловской области). Наблюдение осуществлялось в 86 пунктах проведения экзаменов (ППЭ), располагавшихся в 34 населенных пунктах Свердловской области с применением цифровых технологий. Все студенты прошли обучение: 1,5-часовой онлайн семинар от Рособрнадзора и 5-часовой аудиторный семинар. За высокую эффективность работы общественные наблюдатели отмечены благодарностями Рособрнадзора, ЦК РСМ, Министерства образования и молодежной политики Свердловской области.

В-третьих, углубление интеграции с региональными административными и общественными структурами по реализации проектов в рамках «Педагогического кластера». Особое внимание уделяется развитию экспериментальных площадок университета на базе образовательных организаций для разработки и апробации современных содержательных моделей образовательного процесса, направленных на формирование образовательного пространства, соответствующего требованиям федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов. Сегодня создано уже более 50 экспериментальных площадок с участием более 150 образовательных организаций из 10 муниципалитетов нашего региона [16].

В-четвертых, формирование новых коллабораций в реализации совместных научных и молодежных проектов, направленных на противодействие деструктивному поведению молодежи, в том числе в цифровом пространстве. В вузе реализуются 10 научных проектов, поддержанных фондами РНФ и РФФИ в рамках Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденной Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642, пункт 5 («Противодействие техногенным, биогенным, социокультурным угрозам, терроризму и идеологическому экстремизму, а также киберугрозам и иным источникам опасности для общества, экономики и государства»): 1. «Молодежный вандализм как реакция на информационные вызовы современной городской среды». 2. «Интернет как инструмент формирования психологической готовности молодежи к экстремистскому поведению». 3. «Маргинальные политические практики современной молодежи в цифровом пространстве». 4. «Модель организационного вандализма персонала: модераторы, средовые предикторы и методы профилактики». 5. «Разработка педагогической концепции использования технологии стрим-обучения в вузе». 6. «Социально-политические стратегии молодежи: между D.I.Y. и институциональными форматами». 7. «Когнитивные интернет-технологии как фактор формирования экстремистского поведения молодежи: механизмы воздействия и профилактика». 8. «Реальное и виртуальное пространство мегаполиса: стресс и девиации поведения городской молодежи». 9. «Изучение феномена несоответствия зрительного и тактильного восприятия при использовании дошкольниками информационных устройств с сенсорным экраном (технология тачскрин)». 10. «Лингвополитическая персонология: дискурсивный поворот» [13]. Все эти научные проекты позволили сформировать не только объемную базу фундаментальных исследований, но и выйти на практико-ориентированные молодежные проекты по реализа-

ции комплекса профилактических мероприятий по противодействию распространению деструктивных субкультур среди подростков в УФО, СФО и ДФО с целью развития эффективных методик организации прикладной работы с несовершеннолетними, находящимися в «группе риска», в форматах гражданско-патриотических игр, просветительских лекционных, семинарских и практических занятий, ориентированных на специалистов, ответственных за работу с несовершеннолетними, находящимися в «группе риска», и родителями в целях повышения эффективности их воспитательной функции [4].

В-пятых, реализация инновационных научных и молодежных проектов в сфере сохранения исторической памяти. Развитие университетских цифровых проектов в сфере гражданско-патриотического воспитания (<http://живаяистория-россии.рф/>, <https://o-rossii.ru/>) позволило аккумулировать на нескольких интернет-площадках реализацию приоритетных молодежных и международных проектов, привлечь множество стейкхолдеров и выйти на фундаментальные исследования в сфере сохранения исторической памяти, поддержанные научным фондом РФФИ [1; 11].

В-шестых, через реализацию приоритетных международных проектов университет активно позиционируется на международной арене. УрГПУ активно инкорпорируется в Федеральный проект «Экспорт образования», основной целью которого является увеличение численности иностранных обучающихся в образовательных учреждениях высшего образования. Приоритетными международными проектами университета являются следующие: 1. Международный образовательный проект «Глобальные партнеры в образовании», реализуемый в двух практиках «Глобальное понимание» и «Глобальное лидерство». 2. Международный проект «Польша и Россия: диалог поколений», поддержанный Фондом президентских грантов. 3. Международный научно-образовательный проект «Учить и учиться по-русски»: летние и зимние школы для обучающихся из КНР. 4. Международный проект «Российская и германская молодежь в диалоге: история и память» [2; 5; 9; 10].

Несмотря на явные достижения в научной и международной проектной деятельности, работникам университета необходимо активизировать участие проектных групп в конкурсах на предоставление субсидий по реализации мероприятий в рамках федерального проекта «Экспорт образования». Разработка комплексного плана привлечения иностранных граждан для обучения в УрГПУ (информационная кампания, сетевая форма реализации образовательных программ, международные проекты, круглогодичные тематические школы и др.) позволит реализовать проекты по дальнейшему внедрению учебных дисциплин, курсов (модулей) основных и дополнительных образовательных программ на иностранных языках, а также организовать продвижение программ дополнительного образования повышения квалификации учителей, преподающих на русском языке в странах Центральной Азии общеобразовательные предметы (математика, биология, химия, физика, астрономия и др.).

При этом необходимо перманентно совершенствовать целевую поддержку публикационной активности преподавателей в индексируемых системах цитирования Web of Science, Scopus и ядре РИНЦ, привлекать к реализации научных проектов новых стейкхолдеров и ведущих зарубежных и российских ученых, развивать в вузе кросс-функциональные проектные группы для совершенствования процессных моделей в проектном управлении и реализации приоритетных проектов, модернизировать систему мер по увеличению удельного веса численности НПП (в том числе и иностранных преподавателей) до 35 лет, увеличивать объем привлеченного финансирования на проведение научно-исследовательских работ, а также привлекать средства от управления объектами интеллектуальной собственности университета.

Литература

1. Popp, I. A. Historical memory as the basis of civil identity of Russian youth in the era of digitalization / I. A. Popp, Z. R. Zinnatullina, I. V. Griбан. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 120-125.
2. Абдулова, Е. В. Международное сетевое взаимодействие в рамках проекта «Глобальное понимание»: образовательные и исследовательские возможности / Е. В. Абдулова, С. Г. Крылова, С. А. Минюрова. – Текст : непосредственный // Новые образовательные технологии в вузе : сборник тезисов

- докладов / под ред. А. В. Поротникова. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2014. – С. 11-21.
3. Данько, Т. П. О модернизации потенциала университета в проектном управлении. Размышления вслух / Т. П. Данько, В. В. Масленников. – Текст : непосредственный // Вестник УГУЭС. Наука. Образование. Экономика. Серия: Экономика. – 2014. – № 3 (9). – С. 76-82.
4. Завершен очередной этап проекта УрГПУ по противодействию распространению деструктивных субкультур. – URL: <http://www.informio.ru/news/id22315/Zavershen-ocherednoi-yetap-proekta-UrGPU-ro-protivodeistviyu-rasprostraneniyu-destruktivnyh-subkultur> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
5. Зиннатуллина, З. Р. Продвижение русского языка за рубежом через реализацию международных молодежных проектов: практико-ориентированный подход / З. Р. Зиннатуллина, И. С. Попп, И. А. Попп. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 29-33.
6. Итоги заседания Ученого совета от 31.08.2017 (протокол № 1). – URL: <https://uspu.ru/university/soviet/itogi-zasedaniya-uchenogo-soveta.php#20122018> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
7. Масленников, В. В. Организационные модели проектного управления научной деятельностью в российских университетах / В. В. Масленников. – Текст : непосредственный // Вестник РЭУ. – 2013. – № 9. – С. 71-81.
8. Минюрова, С. А. Проектная деятельность как механизм устойчивого развития педагогического вуза / С. А. Минюрова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 34-41.
9. Минюрова, С. А. Сетевая форма реализации международных культурно-образовательных проектов в ДПО / С. А. Минюрова. – Текст : непосредственный // Дополнительное профессиональное образование на российском и международном рынке : сборник трудов конференции. – Ярославль : Государственная академия промышленного менеджмента имени Н.П. Пастухова, 2014. – С. 10.
10. Проект УрГПУ стал победителем конкурса «Россия и Германия: научно-образовательные мосты». – URL: <http://www.informio.ru/news/id22618/Projekt-UrGPU-stal-pobeditelem-konkursa-Rossija-i-Germanija-nauchno-obrazovatelnye-mosty> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
11. Середа, В. А. УрГПУ – лидер в реализации основных направлений государственной политики в сфере патриотического воспитания / В. А. Середа, С. Ю. Боровиков, И. А. Попп, С. С. Белоусова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 215-219.
12. Российская Федерация. Президент. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ от 07.05.2018 года. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
13. Российская Федерация. Президент. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 года № 642. – URL : <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
14. Федоров, А. А. Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы вуза в контексте модернизации отечественного образования / А. А. Федоров, Г. А. Папуткова, Э. К. Самерханова, И. Ф. Фильченкова [и др.]. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 1. – С. 52-63.
15. Центр «Учитель будущего». – URL: <https://uspu.ru/tsentr-ub/> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
16. Экспериментальные площадки УрГПУ. – URL: <https://uspu.ru/science/eksperimentalnye-ploshchadki-urgpu> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-239

Пятилетова Людмила Владимировна,

кандидат философских наук, Уральский государственный университет путей сообщения; 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 66; e-mail: LPyatiletova@usurt.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КУРСА
«СОЦИАЛЬНЫЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»:
ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные навыки; информационные системы и технологии; образовательная траектория курса; междисциплинарный подход; социально-гуманитарное знание; человековедческая компетентность; образовательные технологии.

АННОТАЦИЯ. В материалах конференции представлена образовательная траектория курса «Социальные, психологические и философские аспекты профессиональной деятельности» для магистрантов по направлению подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии (преподаваемого в УрГУПС (г. Екатеринбург) с 01.09.2020), цели, задачи и специфика реализации которого обусловлены дефицитом и несформированностью у будущих специалистов, получающих высшее техническое образование, социальных навыков, необходимых для эффективной работы в профессии.

Pyatiletova Lyudmila Vladimirovna,

Candidate of Philosophy, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg, Russia

EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE COURSE “SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY”: GOALS, TASKS, METHODS OF IMPLEMENTATION

KEYWORDS: social skills; information systems and technologies; educational path of the course; interdisciplinary approach; social and humanitarian knowledge; human history competence; educational technology.

ABSTRACT. The conference materials presented the educational trajectory of the course “Social, Psychological and Philosophical Aspects of Professional Activities” for undergraduates in the direction of preparation 09.04.02 Information Systems and Technologies (taught at Ural State University of Railway Transport (Ekaterinburg) from 09.09.2020), which is due to the shortage and lack of education future specialists receiving higher technical education, social skills necessary for effective work in the profession.

Предметом изучения инженерных наук являются искусственно созданные объекты неживой природы: «превращение технического средства из модифицированного предмета природы в используемый в производстве природный процесс» [1].

Соответственно, ядро преподаваемых дисциплин на технических направлениях составляют инженерные науки [2], им отдается приоритет при планировании учебного времени на изучение предметов.

Однако объекты инженерного творчества не существуют изолированно от человека: помимо включенной в сам объект социальной сущности вещей, существует еще и мощный пласт человеческой деятельности «по поводу» создания и эксплуатации продуктов инженерного труда [3].

Это те моменты «стыковки», когда возникает настоятельная необходимость актуализации «синтетического» рода знания, а именно – изучение будущими специалистами инженерного дела дисциплин социально-гуманитарного цикла, получение достаточных для эффективного функционирования в процессе трудовой деятельности различных социальных навыков.

В данном случае у выпускника-бакалавра (в частности, в целях иллюстрации рассматриваемой проблемы возьмем для примера такое направление подготовки в Уральском государственном университете путей сообщения (г. Екатеринбург), как «Информационные системы и технологии») ощущается острый дефицит компетенций, связанных с работой в человекосоразмерных системах [4].

Таким образом, несмотря на факт, казалось бы, «однозначной» области познания инженера-информационщика, следует говорить о неудовлетворенных образовательных потребностях бакалавра – выпускника инженерно-технического вуза, а именно – потребностях в приобретении компетенций в области человековедческих дисциплин [5].

В целях восполнения недостающих социальных навыков на инженерных направлениях подготовки вводятся специальные дисциплины социально-гуманитарного цикла, предусматривающие обращение к мультидисциплинарному и междисциплинарному подходам, с помощью которых можно максимально эффективно использовать выделенное на изучение дисциплины время.

На наш взгляд, в условиях дефицита учебного времени именно эти подходы показывают высокую результативность: их специфика позволяет в наибольшей степени и в наиболее короткое время сформировать «человековедческую компетентность» [6].

Это касается и бакалавриата как базового уровня образования (например, выбранная в УрГУПС образовательная траектория специального курса «Человек и его потребности» строится на принципах мультидисциплинарного и междисциплинарного подходов [7]), и магистратуры как второй ступени высшего образования.

Так, образовательная траектория курса «Социальные, психологические и философские аспекты профессиональной деятельности», введенного новым образовательным стандартом для магистрантов направления подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии на базе УрГУПС [8; 9] с 1 сентября 2020 г., на наш взгляд, может быть реализована преимущественно методами междисциплинарного подхода [10], который в сочетании с принципами мультидисциплинарности дает общий эффект трансдисциплинарного системного подхода, нацеленного на ускоренное формирование ключевых социальных навыков (компетенций) для работы в профессии и дальнейшего (продолженного) профессионального роста.

Таким образом, целью дисциплины «Социальные, психологические и философские аспекты профессиональной деятельности» становится использование мультидисциплинарного (преимущественно при чтении лекций) и междисциплинарного подходов (в большей степени при проведении практических занятий) для актуализации знания содержательного поля социологии, психологии и философии (философии культуры) с целью формирования базовых навыков работы в профессиональной среде, а также – повышение общей (мировоззренческой) и профессиональной (управленческой и психологической) культуры магистрантов.

Задачами же дисциплины являются следующие: на основе понимания социологических, психологических и философско-культурологических аспектов будущей профессии сформировать у слушателей курса готовность к сотрудничеству и навыки работы в команде на общий результат, толерантное восприятие социально-культурных, этнических, конфессиональных различий; способность осуществлять руководство коллективом с использованием ключевых социально-психологических методов управления; способность осуществлять планирование своей профессиональной деятельности, карьеры и роста профессионального мастерства; готовность использовать приемы самоорганизации и методы самообразования; овладение навыками планирования, организации, самоконтроля и самооценки профессиональной деятельности.

Литература

1. Попов, Е. В. Технический объект и предмет технических наук / Е. В. Попов. – URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6201> (дата обращения: 09.07.2020). – Текст : электронный.
2. Украинцев, Б. С. Связь естественных и общественных наук в техническом знании / Б. С. Украинцев. – URL: https://www.pdcnet.org/wcp15/content/wcp15_1973_0002_0383_0386 (дата обращения: 09.07.2020). – Текст : электронный.
3. Шубас, М. Л. Инженерный стиль мышления и научная картина техносферы : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук : 19.00.01 / Шубас М. Л. – Минск, 1982. – 17 с. – Текст : непосредственный.
4. Человекоразмерное образование: актуальные проблемы педагогических практик : материалы научно-практической конференции / под ред. Е. Ф. Зачиняевой, О. А. Македонской, Т. Ю. Селиховой. – Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018. – 315 с. – Текст : непосредственный.
5. Авдеева, Н. Н. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода : монография / Н. Н. Авдеева, И. И. Ашмарин, Б. Г. Юдин [и др.]. – Москва : Российская академия наук, Институт человека, 1999. – С. 39-54. – Текст : непосредственный.
6. Шепель, В. М. Человековедческая компетентность менеджера / В. М. Шепель. – Текст : электронный // *Управленческая антропология для менеджеров*. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=242703&r=1> (дата обращения: 11.07.2020).
7. Пятилетова, Л. В. Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалиста в сфере туризма: образовательная траектория преподавания учебной дисциплины «Человек и его потребности» / Л. В. Пятилетова. – Текст : электронный // *Современное образование*. – 2020. – № 2. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33211 (дата обращения: 11.07.2020).
8. Российская Федерация. Министерство науки и образования. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии : Приказ от 01.12.2014 № 35027. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/220978158/?*=D60feij2w4CfDl%2BRqD9eTneTMz17InVybcI6InlhLW1haWw6Ly8xNzI4MjU2MzU3MDA5ZmFtZSI6ZmFsc2U5InVpZCI6IjYMDk3ODE1OCIsInRzIjoxNTk0MzYyNzI4NjE5LCJ5dSI6IjE1NzY5MDQwMjE1OTI5MTM4ODAlfQ%3D%3D (дата обращения: 12.07.2020). – Текст : электронный.
9. Российская Федерация. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Примерная основная образовательная программа направления подготовки 09.04.02

Информационные системы и технологии. – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/220978158/?page=1&*=X2PZw83eGRMDPntJiIuASU%2F%2BW%97InVybCI6InlhLW1haWw6Ly8xNzI4MjU2MzU3MDAzNjQ5NDAvMS4zIiwidG10bGUiOiLQv9GAOL7QtdC60YI%2FQntCe0J8gMDkuMDQuMDJfMy5wZGYiLCJub2lmcFtZSI6ZmFsc2UsInVpZCI6IjYMDk3ODE1OCIsInRzIjoxNTk0MzYzMDg2Mzg1LCJ5dSI6IjI1NzY5MDQwMjE1OTI5MTM4ODAiQ%3D%3D (дата обращения: 12.07.2020). – Текст : электронный.

10. Поршнева, О. С. Междисциплинарные методы в историко-антропологических исследованиях : учеб. пособие / О. С. Поршнева. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 2005. – 136 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.31

DOI: 10.26170/Kso-2020-240

Ракова Оксана Геннадьевна,

учитель начальных классов, Муниципальное казенное образовательное учреждение Ачитского городского округа «Марикаршинская основная общеобразовательная школа»; 623249, Россия, Ачитский район, д. Марийские Карши; e-mail: rakova.o.g@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: познавательная деятельность; умения познавательной деятельности; проектная деятельность; проектирование; модель формирования умений познавательной деятельности; моделирование; системно-деятельностный подход; личностно-ориентированный подход.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрено проектирование как средство формирования умений познавательной деятельности у младших школьников. Теоретически обоснована и представлена модель формирования умений познавательной деятельности младших школьников в процессе проектирования. Модель включает в себя методологический, содержательный, технологический, оценочно-результативный компоненты.

Rakova Oksana Gennadievna,

Primary School Teacher, Marikarshi Basic General Education School, Achitsky district, village Mari Karshi, Russia

MODEL OF FORMATION OF COGNITIVE SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE DESIGN PROCESS

KEYWORDS: cognitive activity; cognitive activity skills; project activity; design; model of cognitive activity skills formation; modeling; system-activity approach; personality-oriented approach.

ABSTRACT. The article discusses a project as a means of forming cognitive skills in younger students. A model of the formation of cognitive skills of junior schoolchildren in the design process is theoretically substantiated and presented. The model includes methodologically targeted, meaningful, technological, evaluative and effective components.

Современное российское образование нацелено на формирование умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, способности и готовности к самообразованию и самосовершенствованию, творческой деятельности. Именно с этим связан и федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в котором установлены требования к таким образовательным результатам, как готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самообразованию, мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности [7].

Актуальность вопроса о познавательной деятельности определяется требованиями к развитию познавательной деятельности и ее важностью для развития в младшем школьном возрасте.

Необходимым условием развития познавательной деятельности является формирование умений познавательной деятельности, под которыми мы будем понимать совокупность действий, направленных на поиск, обработку, хранение и применение информации в практической деятельности.

Умения познавательной деятельности включают: умение поиска и сбора информации; умение обработки информации; умение транслирования и хранения информации; умение использовать информацию в практической деятельности. Все вышеперечисленные умения

предполагают работу с информацией, т. к. познание окружающего мира возникает на основе взаимодействия с информацией. Научить учащихся работать с источниками информации – важнейшая задача современного обучения.

Одним из средств формирования умений познавательной деятельности является проектирование, так как обеспечивает возможность получать, синтезировать, комбинировать, активно использовать полученную информацию.

Н. Ю. Пахомова рассматривает проектирование как «процесс, протекающий в умственном плане, который начинается с рассмотрения проблемной ситуации и проблемы в ней содержащейся, и заканчивается выработкой способа решения проблемы в виде замысла, проекта» [3, с. 41].

Основной задачей в начальной школе является не обучение детей в проектной форме, а включение их в активный процесс, формирование у школьников субъективной позиции деятеля, что соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, поэтому уместнее использовать понятие «проектная деятельность».

Проектная деятельность – это «практическая познавательная, учебная, исследовательская и творческая деятельность, в результате которой у учеников появляется решение задачи, представленной в виде практического продукта», а с другой стороны, это – «технология, основанная на научном методе познания, которая предполагает решение учениками разнообразных задач исследовательского творческого характера под руководством педагога» [5, с. 2].

Для формирования умений познавательной деятельности мы выбрали метод моделирования.

Моделирование освещается во многих работах ученых. Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская [2] под моделированием понимают изучение объекта путем создания и исследования его модели, сохраняющей важные черты, с целью получения новой информации об объекте.

В методологии науки модель рассматривается как аналог определенного фрагмента природной и социальной реальности, которая является средством для хранения и расширения знаний об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им.

В. В. Давыдов подчеркивал, что «моделировать – изготавливать модель чего-либо; исследовать физические явления и процессы на моделях, чтобы по результатам опытов судить о процессах, протекающих в натуральных условиях» [6, с. 25].

Моделирование позволяет глубже рассмотреть сущность изучаемого объекта исследования, но ключевым понятием моделирования является модель-аналитическое или графическое описание того, что рассматривается в исследовании.

Под моделью формирования умений познавательной деятельности младших школьников в процессе проектирования мы понимаем систему, соединяющую все виды педагогических воздействий в целостный процесс, обеспечивающий в конкретных педагогических условиях формирование умений познавательной деятельности.

Модель выполнена в контексте структурно-функционального анализа и представляет собой иерархическую систему соподчиненных компонентов: методологический, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Охарактеризуем компоненты модели (рис).

В основу методологического компонента положены требования ФГОС НОО, базирующиеся на методологии и основанные на социальном заказе общества по отношению к обучению и воспитанию. Этот компонент включает цель, задачи, принципы и такие научные подходы, как системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный.

В основу ФГОС НОО положен системно-деятельностный подход, базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Процесс обучения представлен как процесс обучения деятельности. Реализация системно-деятельностного подхода предполагает соблюдение системы дидактических принципов, один из которых – принцип деятельности, суть которого в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их

совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

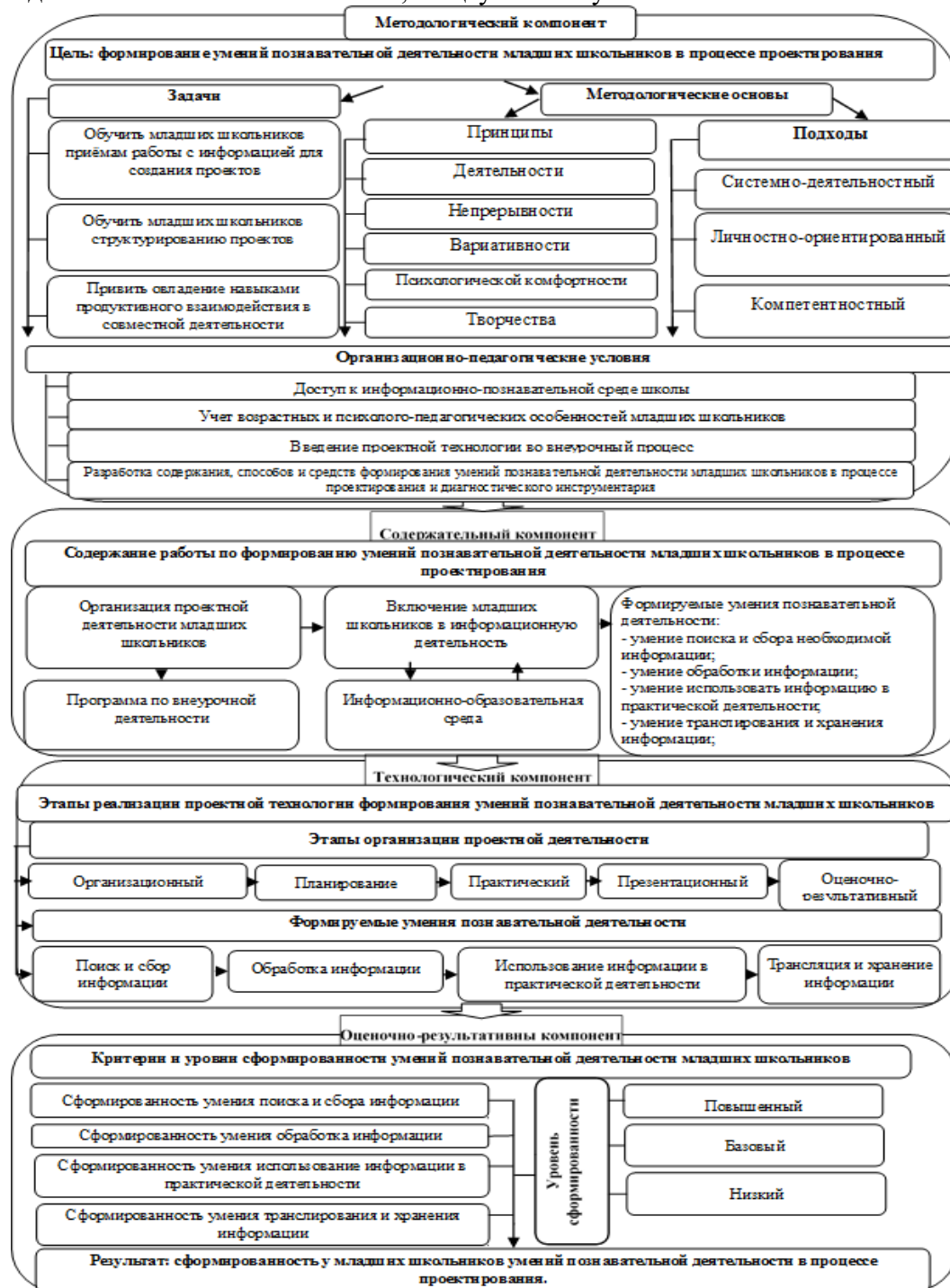


Рис. Модель формирования умений познавательной деятельности у младших школьников в процессе проектирования

Выбор личностно-ориентированного подхода в качестве основания при построении модели формирования умений познавательной деятельности связан с содействием раскрытию индивидуальности ребенка. На современном этапе личностно-ориентированный способ повышает эффективность процесса обучения и воспитания. Основным принципом личностно-ориентированного обучения является признание индивидуальности обучающегося, создание необходимых и достаточных условий для его развития.

Методологический компонент модели основывается и на положениях компетентностного подхода как методологического основания т. к. он учитывает гибкость, автономность в компонентах учебно-методического комплекса, увеличивает роль самостоятельной работы обучающегося и т. д.

В рамках модели формирования умений познавательной деятельности в процессе проектирования мы ориентировались на следующие принципы, которые базируются на основных идеях используемых нами подходов:

1. Принцип деятельности, обеспечивающий включение каждого обучающегося в проектную деятельность.

2. Принципы непрерывности и целостности предопределяет механизм устранения разрывов в организации проектной деятельности и приведение содержания в соответствие функциональным и возрастным особенностям учащихся.

3. Принцип вариативности обеспечивает возможность выбора каждым индивидуально темпа и уровня в процессе проектирования.

4. Принцип психологической комфортности обеспечивает снятие стрессовых факторов между учителем и учениками, создание атмосферы взаимопомощи, доброжелательности.

5. Принцип творчества означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимися собственного опыта творческой деятельности.

Исходя из цели исследования в блоке «Задачи» представим следующее:

- обучить младших школьников приемам работы с информацией для создания проектов;
- обучить младших школьников структурированию проектов;
- привить овладение навыками продуктивного взаимодействия в совместной деятельности.

В этом же компоненте представлен блок «Педагогические условия формирования умений познавательной деятельности»:

- введение проектирования во внеурочный процесс;
- доступ к информационно-познавательной среде школы;
- учет возрастных и психолого-физиологических особенностей младших школьников;
- разработка содержания, способов и средств формирования умений познавательной деятельности в процессе проектирования и диагностического инструментария.

Содержательный компонент определяет формирование умений познавательной деятельности и включает: организацию проектной деятельности с помощью программы по внеурочной деятельности, включение младших школьников в информационную деятельность.

В технологическом компоненте отражено содержание работы по формированию умений познавательной деятельности. Представлен поэтапный процесс реализации проектной технологии формирования умений познавательной деятельности, начиная с целеполагания и обучения младших школьников приемам работы с информацией, совместной обработки и структурирования этой информации, заканчивая представлением, защитой перед аудиторией, рефлексией и результатом полученного обучающимися проекта.

Третий оценочно-результативный компонент модели помогает оценить успешность реализации проектной деятельности для формирования умений познавательной деятельности. Данный компонент содержит блок «Критерии и уровни сформированности умений познавательной деятельности». Повышенный, базовый и низкий уровни определены как уровни сформированности умений познавательной деятельности. В качестве критериев нами взяты умения познавательной деятельности, которыми обучающиеся должны овладеть. Это умение поиска и сбора информации; умение обработки информации; умение транслирования и хранения информации; умение использовать информацию в практической деятельности. В результате каждому обучающемуся может быть представлен один из уровней по каждому из критериев.

Конечным результатом в разработанной модели является сформированность умений познавательной деятельности.

Построенная модель формирования умений познавательной деятельности в процессе проектирования во внеурочной деятельности предполагает создание наиболее оптимальных педагогических и психологических условий для участников образовательного процесса. Интегративный характер модели позволяет достичь положительных результатов в процессе формирования умений познавательной деятельности.

Литература

1. Пахомова, Н. Ю. Учебное проектирование как деятельность / Н. Ю. Пахомова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. – 2010. – № 2. – С. 38-45.
2. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2010. – 120 с. – Текст : непосредственный.
3. Тихомирова, Л. Ф. Развитие учебно-познавательных компетенций младших школьников в проектной деятельности / Л. Ф. Тихомирова, Н. М. Бурыкина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – С. 23-24.
4. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
5. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – Москва : Просвещение, 2014. – 190 с. – Текст : непосредственный.
6. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 2008. – 544 с. – Текст : непосредственный.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 29.09.2020) – Текст : электронный.

УДК 378.147:371.124

DOI: 10.26170/Kso-2020-241

Савина Надежда Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Елабужский институт Казанского федерального (Приволжского) университета; 423600, Россия, г. Елабуга, ул. Казанская, 89; e-mail: nani-kosavina@mail.ru

КОНКУРС НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ СТУДЕНТОВ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: конкурс; научно-исследовательская работа; студент-исследователь; учитель; развитие.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются преимущества и роль такой формы развития личности будущего учителя, как конкурс научно-исследовательских работ студентов. В ней выявлены отличия конкурса научно-исследовательских работ студентов от профессионально-педагогических конкурсов. Особое внимание обращено на качественно другие и более широкие возможности развития личности студента-исследователя в процессе длительной индивидуальной работы с ним научного руководителя и ее результаты. Одним из них является переориентация выпускников бакалавриата на подготовку к профессиональной педагогической деятельности в высшей школе.

Savina Nadezhda Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Elabuga Institute of Kazan Federal (Volga region) University, Elabuga, Russia

COMPETITION OF STUDENTS' RESEARCH WORKS AS AN EFFECTIVE FORM OF FUTURE TEACHER'S PERSONALITY DEVELOPMENT

KEYWORDS: competition; research work; student-researcher; teacher; development.

ABSTRACT. The article examines the advantages and role of such a form of development of the future teachers' personality as a competition of students' research papers. It reveals the differences between the competitions of students' research papers from professional pedagogical competitions. Particular attention is paid to the qualitatively different and broader opportunities for the development of the personality of the student-researcher in the process of long-term individual work with him by the supervisor and its results. One of them is the reorientation of undergraduate bachelors to prepare them for professional pedagogical activity in higher education.

Введение. Последние события мирового масштаба, характеризующиеся как очень сложные (многоплановая цифровая трансформация общества, взрывная разработка новых наукоемких технологий, пандемия, резкое снижение цен на нефть и др.), меняют наше сознание и подтверждают факт того, что современному человеку все чаще приходится самостоятельно решать многие проблемы и овладевать новыми компетенциями. Еще несколько лет назад на это дальновидно обращали внимание ученые, указавшие на то, что «... не деньги, не природ-

ные ресурсы, не территория, а именно люди с развитым мышлением и качественными навыками становятся самой высокой ценностью новой экономики, источником нашего богатства и процветания, его главным ограничением или возможностью» [1, с. 9]. В связи с этим у будущих специалистов необходимо формировать готовность к постоянно нарастающей сложности, учить принимать «туманность» современного мира, овладеть новыми способами формирования общего миропонимания и обеспечивать личную «устойчивость». Особую роль в решении этих задач выполняет такое направление подготовки специалистов высокого уровня, как научно-исследовательская деятельность.

В настоящее время пришло осознание того, что самым надежным и неисчерпаемым ресурсом развития общества и такой важнейшей его составляющей, как экономика, является человеческий потенциал, на развитие которого для формирования лучшего будущего для всех и каждого призывают сфокусировать усилия ученые [2, с. 2]. Этим и объясняется обращение внимания многих государств к системам образования и повышению их эффективности. Именно система образования и ее способность повышать качество такого компонента человеческого капитала, как интеллектуальный потенциал, является одним из важнейших конкурентных преимуществ лидирующих государств.

В России для развития интеллектуального потенциала обучающихся в системе высшего образования поступательно создаются условия. Изучается и обобщается отечественный и зарубежный опыт, обновляются модели и технологии обучения, уделяется внимание как работе с одаренными студентами, так и развитию одаренности всех обучающихся. Ускоренный характер приобретает разработка ФГОС для средней общеобразовательной школы. Идет активное обсуждение научных педагогических и практических проблем образования в том числе на Международных форумах по педагогическому образованию (Казань, Ростов, Екатеринбург). На фоне этой масштабной напряженной работы интегрирующего характера начинает выделяться такая ее одновременно неизбежная и необходимая составляющая, как усиление конкуренции в сфере образования, не всегда осознаваемая и одобряемая педагогами-практиками.

Одной из эффективных форм организации конкурентной среды в системе образования является конкурс. В последние годы различных конкурсов было учреждено так много, что появилась возможность говорить о развитии конкурсного движения в образовании [3]. Но, к сожалению, обилие конкурсов – это и хорошо, и для кого-то плохо. Хорошо, что есть возможность для самореализации и самопрезентации для тех проактивных педагогов, которые непрерывно стремятся к самообразованию и саморазвитию, наращивая в этих процессах свои конкурентные преимущества. Им необходимы условия для самоактуализации и самопрезентации, и они появились. И плохо для тех, кто хочет оставаться в «зоне личного комфорта», не занимается саморазвитием и не испытывает соответственно потребности в саморазвитии, самоактуализации и самопрезентации. Частое предложение руководителей учебных заведений принять участие в том или ином профессиональном конкурсе, как указывают они при опросе, проведенном нами, «раздражает» их (38,7%). Такие учителя неосознанно, а иногда и осознанно сдерживают своей пассивностью развитие учащихся, системы образования и общества в целом.

Цель исследования – выявить специфику, а также развивающий потенциал конкурсов научно-исследовательских работ по педагогике.

Методы научно-педагогического исследования – наблюдение, качественный анализ, беседа, изучение и обобщение педагогического опыта.

В интернете и других источниках гораздо чаще можно найти информацию о профессионально-педагогических и творческих конкурсах как для педагогов, так и для обучающихся в вузах, чем о конкурсах научных работ по педагогике. Профессиональным конкурсам посвящены не только статьи, но и диссертации [4; 5; 6]. Конкурсы научных работ будущих учителей, если они все-таки встречаются, имеют чаще коммерческий характер и не преследуют целей способствовать повышению качества подготовки будущего педагога.

Конкурсы научно-исследовательских работ студентов по различным направлениям подготовки проводятся фактически в каждом высшем учебном заведении. Внешних конкурсов по такому направлению подготовки, как «Педагогическое образование», учрежденных Министерством науки и высшего образования или Министерством просвещения, практически нет. В Татарстане с 2006 по 2014 гг. действовал учрежденный Министерством образова-

ния и науки конкурс для школьников, студентов и аспирантов «Педагогический Олимп». Но в период очередных экономических проблем он прекратил свое существование. АН Татарстана ежегодно проводит конкурс на соискание стипендий с целью привлечения талантливой молодежи в сферу науки, но среди его номинаций конкурса по педагогике также нет. В Ставрополе учрежден Международный конкурс курсовых и выпускных квалификационных работ в области педагогики и психологии «Инновации XXI века» (ЦИОП). Однако его результаты не учитываются в рейтинге преподавателей, например, в нашем вузе, так как он проводится не на базе учебного заведения. В связи с этим они не проявляют к нему интереса. Таким образом, в период, когда Россия, взявшая курс на вхождение ее системы общего среднего образования в топ-10 лучших систем мира, остро нуждается в одаренных педагогах, одна из таких важных форм, как конкурс научно-исследовательских работ, способствующих формированию многих востребованных в настоящее время качеств и способностей личности, развитию ее одаренности, для будущих педагогов фактически отсутствует. Возможно, это можно объяснить тем, что профессиональные конкурсы имеют более массовый (иногда командный), а конкурсы научно-исследовательских работ – индивидуальный характер. Они сложнее и потому менее популярны среди студентов.

Конкурс рассматривается как соревнование для выявления наилучших из числа участников или представленных работ [7]. В настоящее время он по праву считается делом сильных. С одной стороны, для участия в конкурсах коллективами выдвигаются сильные представители, с другой – участники конкурсов становятся еще сильнее, проходя через конкурсы.

Между профессиональными конкурсами и конкурсами научно-исследовательских работ можно выделить существенные различия, не противоречащие друг другу. Так, если профессиональные конкурсы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», направлены на формирование у будущих учителей мотивации к профессиональному росту, освоение ими новых компетенций и реализацию их в практической деятельности, активизацию их рефлексии и осознание ими затруднений, развитие творческих способностей, индивидуального стиля педагогической деятельности и др., то конкурсы научно-исследовательских работ направлены на развитие у студентов теоретического, системного, инновационного, креативного и критического мышления, а также не только на осознание затруднений, но и на применение методов научно-педагогического исследования для их выявления и объяснения, для поиска причин их появления, на осмысленное моделирование качественно нового педагогического процесса, на подготовку будущих учителей к педагогическому экспериментированию, направленному на поиск путей и способов повышения эффективности педагогического процесса. Таким образом, конкурсы научно-исследовательских работ имеют более глубинный характер и значительно расширяют возможности подготовки эффективного учителя будущего сложного общества.

Следует отметить, что процесс подготовки студента к участию в конкурсах научно-исследовательских работ имеет более длительный и «штучный», сугубо индивидуальный характер. Его длительность (часто несколько лет, что не типично для подготовки к профессиональным конкурсам) способствует формированию многих личностных качеств у будущих учителей. Она проверяет «на прочность» мотивацию студента к научно-исследовательской деятельности и устойчивость такого ведущего познавательного мотива, как интерес к выбранной теме и виду деятельности. При условии осуществления грамотного, участвующего научного руководства студент преодолевает трудности, с которыми он неизбежно сталкивается, и промежуточные ситуации успеха укрепляют его волевые качества и стрессоустойчивость, способствуют формированию целеустремленности и настойчивости, можно даже сказать преданности своей теме, работе и научному руководителю. По мере формирования у студента опыта научно-исследовательской деятельности у него формируется автономизирующая компетентность. Он становится все более самостоятелен, осознает «проблемные зоны» своего развития и стремится к их устранению. У студента постепенно формируется субъектная позиция студента-исследователя, меняющая его отношение к себе и повышающая ответственность за качество выполняемого исследования. Кроме этого, в процессе исследовательской деятельности у студентов формируются такие сложные навыки, как навыки обработки и анализа полученных данных.

На конкурс научно-исследовательских работ студент фактически не в состоянии выйти без преданного ему наставника. Длительность процесса подготовки студента к участию в конкурсах научно-исследовательских работ дает возможность научному руководителю не просто целенаправленно формировать умения и навыки исследовательской деятельности, но и развивать различные типы мышления, в том числе и исследовательское мышление, которые рассматриваются в настоящее время как актуальные soft skills.

Непосредственная подготовка студента к участию в конкурсе научных работ и особенно сам факт участия в нем полностью соответствуют взаимодействующим компонентам, превращающим студента-исследователя в «осознанного и самостоятельного носителя собственной активности», к которым А. К. Осницкий отнес ценностный опыт, ориентирующий усилия студента; опыт рефлексии, оказывающий помощь в установлении связей с другими компонентами; опыт привычной активизации, способствующий ориентации в собственных возможностях; операциональный опыт, объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей и, наконец, опыт сотрудничества, способствующий объединению усилий студента и научного руководителя, совместному решению ими задач и сотрудничеству. Взаимодействие этих компонентов обеспечивает, по мнению А. К. Осницкого, человеку, а значит и студенту-исследователю, продуктивную самостоятельность [8].

Следует обратить внимание и на то, что формирование у студентов умений работать с научной литературой, способствующих систематическому расширению научного кругозора и его обновлению, ознакомление во время конкурсов и в процессе чтения изданных конкурсных работ содействуют формированию у конкурсантов первичных навыков экспертной деятельности, осуществление которой в настоящее время является актуальным.

Результаты исследования. Положительные результаты конкурсов научно-исследовательских работ оказывают на студентов, по результатам наших наблюдений, иное эмоциональное воздействие, чем конкурсы профессионального мастерства. Так, если профессиональные конкурсы утверждают их призеров и участников в том, что они сделали правильный профессиональный выбор и достигли профессионального мастерства, то конкурсы научно-исследовательских работ побуждают в какой-то степени пересмотреть свое отношение не столько к профессиональному выбору, сколько к выбору образовательного учреждения как будущего рабочего места. Изначально ориентированные на педагогическую деятельность в средней общеобразовательной школе, они продолжают ориентироваться на педагогическую деятельность, но уже в высших учебных заведениях. Студенты-победители и призеры конкурсов научно-исследовательских работ, особенно если они становились ими неоднократно, часто продолжают обучение в магистратуре, в том числе по такому направлению подготовки, как «Педагогика высшей школы». Пересмотр выбора будущей образовательной организации выпускниками бакалавриата, активно участвовавших в конкурсах научных работ, можно объяснить результатами их рефлексии, а именно повышением самооценки, более ясным осознанием своих возросших способностей и, следовательно, конкурентоспособности; прогрессом в развитии исследовательского мышления как мышления высокого порядка, сформированностью устойчивого интереса к научной деятельности и видением своих профессиональных перспектив, что можно также рассматривать как значимые результаты длительной индивидуальной работы научного руководителя со студентом.

Литература

1. Лукша, П. Будущее перед нами / П. Лукша. – Текст : электронный // Доклад «Образование для сложного общества» «Образовательные экосистемы для общественной трансформации». – 2018. – С. 9. – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 03.08.2020).
2. Брычкин, А. Преобразование образования сегодня. Все в наших руках! Образование для сложного общества / А. Брычкин. – Текст : электронный // Доклад «Образование для сложного общества» «Образовательные экосистемы для общественной трансформации». – 2018. – С. 9. – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 03.08.2020).
3. Козина, И. Л. Конкурсное движение – инновационный фактор развития образования / И. Л. Козина, Г. П. Пахомова. – Текст : непосредственный // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 3 (42). – С. 17-20.

4. Пахомова, Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Пахомова Е. М. – Москва, 2003. – 28 с. – Текст : непосредственный.
5. Дубровская, В. А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Дубровская В. А. – Кемерово, 2007. – 19 с. – Текст : непосредственный.
6. Привалова, Г. Ф. Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Привалова Г. Ф. – Екатеринбург, 2008. – 23 с. – Текст : непосредственный.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – URL: <https://classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov-term-12732.htm> (дата обращения: 03.09.2020). – Текст : электронный.
8. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 / А. К. Осницкий. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2009. – № 5 (7). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.09.2020).

УДК 37.016.54

DOI: 10.26170/Kso-2020-242

Сагитова Алсу Вакифовна,

магистрант 3 года обучения, факультет естествознания, физической культуры и туризма, кафедра биологии, химии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Сулейманова Надежда Александровна,

кандидат химических наук, доцент факультета естествознания, физической культуры и туризма, кафедра биологии, химии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sav.ksu@gmail.com

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прикладные задачи; практические кейсы; профориентация; наставничество; инженерный хакатон.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает тему профориентации школьников и студентов по специальности «Химия». Описан успешный опыт проведения инновационных мероприятий – инженерных хакатонов – в проектной группе: школьник, студент, наставник. Суть практики наставничества заключается в решении школьниками прикладных кейсов от промышленных предприятий.

Sagitova Alsu Vakifovna,

3-year Master's Student of the Faculty of Natural Sciences, Physical Culture and Tourism, Department of Biology, Chemistry, Ecology and Methods of Teaching them, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Suleymanova Nadezhda Aleksandrovna,

Candidate of Chemistry, Associate Professor of the Faculty of Natural Sciences, Physical Culture and Tourism, Department of Biology, Chemistry, Ecology and Methods of Teaching them, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INNOVATIVE APPROACHES TO PROJECT ACTIVITIES IN THE STUDY OF CHEMISTRY AT SCHOOL AND UNIVERSITY

KEYWORDS: applied tasks; practical cases; career guidance; mentoring; engineering hackathon.

ABSTRACT. The author raises the topic of career guidance for schoolchildren and students in the specialty "Chemistry". Successful experience of holding innovative events in the project group: pupils, student, mentor, is described.

Профориентация современной молодежи требует обновления образовательного процесса, внедрения интерактивных элементов и инновационных подходов.

Хакатоны возникли в ИТ-сообществе как компьютерные марафоны, где программисты, менеджеры проектов и дизайнеры графики и интерфейсов интенсивно работают над проектами программного обеспечения в течение одного или нескольких дней [1-5]. Термин появился в 1999 году. Его независимо друг от друга начали употреблять разработчики OpenBSD и Sun

Microsystems. Хакатон (англ. hackathon, от hack (см. хакер) и marathon – марафон) – форум для разработчиков, во время которого специалисты из разных областей разработки программного обеспечения (программисты, дизайнеры, менеджеры) сообща решают какую-либо проблему на время. Некоторые хакатоны предназначены для образовательных или социальных целей, но чаще задачей хакатона является создание полноценного программного обеспечения. Каждый хакатон сфокусирован на определенной области, например, языке программирования, операционной системе, приложении, программном интерфейсе (API).

Инженерные Хакатоны – это соревнования среди студентов или школьников на лучшее решение кейсов, содержащих прикладные задания от наставников предприятий. Мероприятие сопровождается формированием проектной группы предприятие-вуз-школа (инженер-студент-школьник), подготовкой решения, фасилитацией (помощью) наставников, публичной защитой/презентацией проектов перед наставниками и экспертами. По определенным критериям оценки: реализуемость, командная работа, презентация, уровень знаний по химии, определяется команда-победитель Инженерного Хакатона.

Молодыми преподавателями и инженерами Химического завода г. Менделеевска, респ. Татарстан успешно проведены три Инженерных Хакатона с участием учеников районных школ. Для команд были даны кейсы и списки сырья и оборудования, которые имеются на заводе. В частности, это неорганические вещества: соляная, серная, азотная кислоты, щелочь, соли кальция, магния, натрия. Среди оборудования для команд было представлено оборудование опытного цеха: реакторы, фильтры, центрифуги, кристаллизаторы. В большинстве решений у команд были идеи по очистке сырья до более высоких марок: пищевых и фармакопейных. Командами были представлены первые экономические расчеты и технологические схемы. Данные решения легли в основу курсовых работ студентов начальных курсов КНИТУ (КХТИ).

Основными ценностями данной практики наставничества и проектной работы являются мотивация, ознакомление молодежи с их будущей профессией – профориентация, развитие навыков решения реальных производственных задач, проектная деятельность, выявление талантливой молодежи, командное взаимодействие.

Литература

1. Жданко, Т. А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе / Т. А. Жданко, Т. В. Живокоренцева, О. Ф. Чупрова. – Текст : непосредственный // *MagisterDixit*. – 2014. – № 1 (3). – С. 140-146.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2009. – 384 с. – Текст : непосредственный.
3. Каримова, Л. Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов / Л. Н. Каримова. – Текст : непосредственный // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 2. – С. 261-265.
4. Круподерова, Е. П. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы / Е. П. Круподерова, О. Ф. Брыксина. – Текст : непосредственный // *Вестник Мининского университета*. – 2018. – № 2 (23). – С. 5-23.
5. Круподерова, Е. П. Формирование информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы с помощью сетевых сервисов / Е. П. Круподерова, Т. И. Калиняк. – Текст : непосредственный // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2016. – № 53-3. – С. 277-283.
6. Васильева, Е. Е. Самореализация студенческой молодежи в сфере научного творчества / Е. Е. Васильева. – Текст : непосредственный // *Вестник СПбГУК*. – 2018. – № 1 (34). – С. 177-182.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-243

Сартаков Игорь Витальевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, Институт физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 620126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: nsk@bk.ru

ЦИФРОВОЙ ТЬЮТОР В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНЫМИ ПРОЕКТАМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровой тьютор; учебный проект; тьюторское сопровождение.

АННОТАЦИЯ. Автор обсуждает содержание понятия «цифровой тьютор» в контексте цифровизации управления проектным обучением. В настоящее время «цифровым тьютором» называют как цифровую платформу для создания и управления персональными образовательными траекториями, так и педагога, достигнувшего уровня «пользователь» по DigCompEdu. Прослеживается связь цифровизации образования и процесса индивидуализации образовательных траекторий студентов, в том числе и через проектное обучение.

Sartakov Igor Vitalievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Information Systems and Digital Education, Institute of Physics and Mathematics, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

DIGITAL TUTOR IN EDUCATIONAL PROJECT MANAGEMENT

KEYWORDS: digital tutor; educational project; tutor support.

ABSTRACT. The author discusses the content of the concept of “digital tutor” in the context of digitalization of project learning management. Currently, a “digital tutor” is called both a digital platform for creating and managing personal educational trajectories and a teacher who has reached the “user” level by DigCompEdu. The connection between the digitalization of education and the process of individualization of students’ educational trajectories, including through project-based learning, is traced.

Тьюторский подход к руководству проектной деятельностью включает научно-методическую и психологическую поддержку учащихся на разных этапах работы: от формулирования замысла до реализации, осуществления идеи проекта и рефлексии как полученных результатов, так и собственной деятельности. Тьюторство – это педагогическая позиция, которая связана с организованной специальным образом системой образования, при этом учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются исходя из познавательного интереса, склонностей и способностей ученика [2]. В Российской Федерации должность тьютора утверждена и введена Приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 05 мая 2008 года № 216-н и 217-н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725). Учащиеся могут самостоятельно выбрать или предложить тему проекта, однако тьютор лучше ориентируется в существующей проблематике и чаще всего именно он предлагает тему проекта, способную заинтересовать учащихся. Тьютор значительно лучше учащихся понимает требования к проектной деятельности, поэтому, несмотря на то, что цели и задачи формулируются совместно с исполнителями, его помощь в этом вопросе неоценима. Решение таких задач связано с получением субъективно новой информации, самостоятельным преобразованием методов в знакомой и незнакомой ситуациях, переносом знаний, способностью самостоятельно конструировать и преобразовывать материал. В процессе разработки проекта тьютору необходимо помочь ученику сформировать и личностные качества, такие как «целестремленность, способность работать планомерно, способность отстаивать свои идеи, творческую смелость, как ключевые характеристики творческого человека, необходимые ему в процессе самореализации в профессиональной деятельности в любой сфере» [8]. Тьютор должен умело сочетать свои профессиональные базовые знания с оригинальностью мышления и системно-деятельностным подходом для решения современных педагогических проблем [9].

Цифровизация образования предполагает процесс индивидуализации образовательных траекторий студентов, в том числе и через проектное обучение. Формирование и развитие цифровых навыков и компетенций у студентов происходит посредством выполнения учебных проектов. Эффективным инструментом для задачи управления учебными проектами представляется тьюторство как система наставничества и обучения конкретным компетенциям [5]. В данном контексте возникает необходимость определения содержания дефиниции «цифровой тьютор». В настоящее время «цифровым тьютором» называют как цифровую платформу для создания и управления персональными образовательными траекториями, так и педагога, достигнувшего уровня «пользователь» по европейскому стандарту цифровой компетентности педагогов (DigCompEdu) [1]. В работе Л. В. Крашенинниковой и К. П. Захарова рассмотрены возможность тьюторской деятельности в цифровой образовательной среде (ЦОС), основные трудовые действия тьютора в контексте их уместности и реализуемости в цифровой образовательной среде. «Показано, что трудовые действия тьютора, перечисленные в Профессиональном стандарте тьюторской деятельности, не только возможны в ЦОС,

но обеспечены достаточным количеством доступных цифровых образовательных ресурсов и могут быть реализованы в ней с высокой эффективностью. Показано, что тьюторская деятельность как со структурной, так и с процессной точки зрения, в достаточной степени обеспечена цифровыми образовательными ресурсами» [4]. А. Ю. Чеснокова и И. А. Волкова предлагают ввести понятие «цифровой тьютор» как субъекта образовательной деятельности. «Содержание деятельности цифрового тьютора можно определить его главной задачей: формирование цифровых компетенций у будущих специалистов (студентов вузов). Кроме того, к функциям цифрового тьютора можно отнести: содействие в изучении и использовании студентами цифровых технологий в учебной деятельности; направление способностей студента в сторону развития цифровых навыков, необходимых для профессиональной деятельности; постоянный мониторинг требований работодателей к специалистам в области цифровых компетенций» [10]. А. Ю. Чеснокова, И. А. Волкова предлагают компетентностную модель цифрового тьютора. Модель предполагает наличие трех блоков компетенций (базовый, творческий и цифровой) и двух видов навыков (Core skills, Digital skills).

Е. С. Рогальский под «цифровым тьютором» понимает движок-иммитатор для сенсорного Смарт-интерфейса электронных средств обучения – ЭСО [6-7]. Суть предлагаемого метода организации ЭСО в следующем. Исходная задача условно делится на три подзадачи: создание «чувствительного» или сенсорного Смарт-интерфейса (СИ); разработка цифрового тьютора (ЦТ), так называемого движка-имитатора, взаимодействующего с СИ; заполнение заготовки (СИ+ЦТ) содержанием конкретного учебного предмета (дидактической единицы). Для всех ЭОС используется единый подход: взаимодействие с интерактивной средой, которую создает цифровой тьютор (цифровой имитатор, реализованный на специальной программе-движке эмулятор). Н. В. Комлева и Д. А. Вилявин «цифровым тьютором» называют цифровую платформу для создания персонализированных адаптивных онлайн курсов, способных интегрироваться в среду электронного обучения университета. «Платформа „Цифровой тьютор“ призвана обеспечить учебный процесс онлайн инструментами, позволяющими реализовать адаптацию контентной части электронного курса в соответствии с индивидуальным уровнем компетентности обучающегося за счет инструментов адаптивного тестирования в целях достижения уровня компетентности обучающегося, установленной образовательными и профессиональными стандартами» [3]. Проект «Цифровой тьютор» направлен на проектирование и разработку следующих основных подсистем: 1) конструктор онлайн курса; 2) адаптивное тестирование; 3) автоматическая проверка выполнения практических заданий и лабораторных работ; 4) формирование репозитория учебных объектов; 5) построение персональной траектории обучения в соответствии с заданными компетенциями.

Литература

1. European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu. – URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
2. Клишина, О. Н. Роль тьютора в проектной деятельности учащегося / О. Н. Клишина. – Текст : электронный // Инновационная наука. – 2016. – № 6-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-proektnoy-deyatelnosti-uchashegosya> (дата обращения: 30.09.2020).
3. Комлева, Н. В. Цифровая платформа для создания персонализированных адаптивных онлайн курсов / Н. В. Комлева, Д. А. Вилявин. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 65-72.
4. Крашенинникова, Л. В. Развитие цифровой образовательной среды для реализации тьюторской деятельности / Л. В. Крашенинникова, К. П. Захаров. – Текст : непосредственный // Интерактивное образование. – 2018. – № 4. – С. 6-13.
5. Перевозчикова, Н. Г. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся / Н. Г. Перевозчикова, Ж. В. Смирнова, А. В. Трутанова. – Текст : электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3 (20). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-upravlenii-samostoyatelnoy-rabotoy-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 30.09.2020).
6. Рогальский, Е. С. Внедрение электронного обучения через знаниепроводящие сети / Е. С. Рогальский. – Текст : непосредственный // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – № 1 (37). – С. 29-35.

7. Рогальский, Е. С. Смарт интерфейс – цифровой тьютор для ЭСО / Е. С. Рогальский. – Текст : непосредственный // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы : сборник трудов конференции. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2010. – С. 168-170.
8. Шайкина, В. Н. Особенности построения жизненных стратегий студентами вуза / В. Н. Шайкина. – Текст : непосредственный // Наука ЮУрГУ : сборник материалов конференции. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2013. – С. 237-240.
9. Шайкина, В. Н. К вопросу о формировании компетентности учителей естественно-математических дисциплин / В. Н. Шайкина, И. С. Бегашева. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2016. – № 3. – С. 222-226.
10. Чеснокова, А. Ю. Компетентностная модель тьютора в условиях цифровой экономики / А. Ю. Чеснокова, И. А. Волкова. – Текст : непосредственный // Modern Economy Success. – 2020. – № 3. – С. 252-256.

УДК 373.21

DOI: 10.26170/Kso-2020-244

Степанова Виктория Васильевна,

старший воспитатель, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 14» Камышловского ГО; 623867, Россия, г. Камышлов, ул. Советская, 109; e-mail: svikkiv@mail.ru

Бушланова Марина Владимировна,

воспитатель, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 14» Камышловского ГО; 623867, Россия, г. Камышлов, ул. Советская, 109; e-mail: detskiisad14.skazka@yandex.ru

**РАДУГА ОТКРЫТИЙ – ОПЫТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; образовательный модуль; исследовательская деятельность дошкольников.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается опыт работы по познавательному развитию старших дошкольников посредством организованной в детском саду проектно-исследовательской деятельности. Представлен модуль «Радуга открытий», в рамках которого на базе лаборатории, оснащенной специальным оборудованием для проведения с детьми различных опытов и экспериментов, выполняются детские исследовательские проекты.

Stepanova Victoria Vasilievna,

Senior Educator, Combined Kindergarten No. 14, Kamyshlov, Russia

Bushlanova Marina Vladimirovna,

Educator, Combined Kindergarten No. 14, Kamyshlov, Russia

**A RAINBOW OF DISCOVERY – EXPERIENCE OF A RESEARCH PROJECT
OF SENIOR PRESCHOOL**

KEYWORDS: project activity; educational module; research activities of preschoolers.

ABSTRACT. The article reveals the experience of work on the cognitive development of older preschoolers through the design and research activities organized in the kindergarten. The module “Rainbow of Discoveries” is presented, within which, on the basis of a laboratory equipped with special equipment for carrying out various experiments and experiments with children, children’s research projects are carried out.

Четвертый год в МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 14» Камышловского городского округа Свердловской области реализуется инновационный проект «На пути к познанию инженерных наук» в соответствии с целями и задачами Комплексной программы «Уральская инженерная школа». Содержание проекта направлено на формирование у детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) интереса к техническому образованию, инженерным дисциплинам, математике, предметам естественно-научного цикла и раннюю профориентацию.

Инновационный проект «На пути к познанию инженерных наук» носит деятельностный характер и реализуется по трем направлениям: техническое, естественно-научное и технологическое. В рамках естественно-научного направления в детском саду реализуются два модуля (программы) – «Радуга открытий» и «Экологическая тропа». Основными формам работы с детьми в рамках естественно-научного направления являются опытная деятельность и экспериментирование.

Модуль «Радуга открытий» направлен на формирование предпосылок поисковой деятельности и интеллектуальной инициативы детей. Модуль разработан на основе порционной

программы по организации поисковой деятельности детей старшего дошкольного возраста О. В. Дыбиной «Ребенок в мире поиска» [1; 2; 3; 4; 5]. Занятия проводятся с детьми старших и подготовительных групп. В рамках этого модуля дошкольники получают первоначальные естественно-научные знания о свойствах воды, снега, особенностях почвы и т. д.

В названном дошкольном учреждении создана детская лаборатория, которая оснащена оборудованием для проведения с детьми различных опытов и экспериментов, а в каждой группе созданы центры экспериментирования для совместной (дети и воспитатель) и самостоятельной экспериментальной деятельности детей.

В рамках модуля на базе лаборатории выполняются детские исследовательские проекты. Направления для исследования выбираются не случайно. Многие из них изучаются в рамках модуля «Экологическая тропа» инновационного проекта «На пути к познанию инженерных наук».

В 2019 году на уровне детского сада впервые был организован конкурс исследовательских работ и проектов «Я – исследователь», на котором были представлены исследовательские проекты детей старшей и подготовительной групп. Наиболее интересными стали проекты «Почему скрипит снег?», «Чем измерить вес предметов? или ЛЕГО-Весы», «Эта удивительная соль или как мы пуд соли съели?», «Кто она – Африканская улитка – гигантская Ахатина?». Руководителями проектов являются не только педагоги детского сада, но и родители.

В январе-феврале 2020 года в детском саду был реализован проект «Защитим природу – сохраним полярного медведя», результаты которого были представлены детьми на окружном конкурсе по конструированию для детей старшего дошкольного возраста, посвященному дню полярного медведя. Ежегодно наши дошкольники представляют исследовательские проекты на городском конкурсе «Я – исследователь» и второй год являются призерами данного конкурса. А некоторые дети являются призерами Всероссийского конкурса для детей дошкольного возраста «Первые шаги в науку» (2019, 2020 гг.).

Анализируя и оценивая достижения детей, а также интерес к экспериментированию, мы можем говорить об эффективности включения детей дошкольного возраста в исследовательские проекты. В проекте, когда ребенок сам достигает ответов на проблемные вопросы, он получает крепкие знания, ведь «усваивается все крепко и надолго, когда ребенок слышит, видит и делает сам» (Р. Эмерсон).

Литература

1. Дыбина, О. В. Ребенок в мире поиска. Программа по организации познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста / О. В. Дыбина, В. В. Щетинина, Н. Н. Подъяков. – Москва : ТЦ «Сфера», 2005. – 127 с. – Текст : непосредственный.
2. Дыбина, О. В. Из чего сделаны предметы: Игры-занятия для дошкольников / О. В. Дыбина. – 3 изд., испр. – Москва : ТЦ «Сфера», 2019. – 128 с. – Текст : непосредственный.
3. Дыбина, О. В. Рукотворный мир: игры-занятия для дошкольников / О. В. Дыбина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва : ТЦ «Сфера», 2016. – 120 с. – Текст : непосредственный.
4. Дыбина, О. В. Творим. Изменяем. Преобразуем: игры-занятия с дошкольниками / О. В. Дыбина. – 2-е изд., испр. – Москва : ТЦ «Сфера», 2016. – 126 с. – Текст : непосредственный.
5. Неизведанное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / под ред. О. В. Дыбиной. – 2 изд., испр. – Москва : ТЦ «Сфера», 2018. – 188 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.864:371.321

DOI: 10.26170/Kso-2020-245

Титов Николай Леонидович,

учитель, Муниципальное автономное образовательное учреждение культуры Гимназия «Арт-Этюд»; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Уральских рабочих, 30а; e-mail: lyuliana@bk.ru

Лыжина Юлиана Леонидовна,

учитель, Муниципальное автономное образовательное учреждение культуры Гимназия «Арт-Этюд»; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Уральских рабочих, 30а; e-mail: lyuliana@bk.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ И ДПИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИРОДНЫХ МАТЕРИАЛОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; природные материалы; художественное образование; декоративно-прикладное искусство.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают возможности использования природных материалов для организации проектной деятельности обучающихся; уточняют понятие «природные материалы», которое трактуется как материалы, включающие продукты неживой природы (камень, песок, металлы, окаменелости), а также продукты растительного и животного происхождения (дерево, все многообразие растений, перья, чешуя, кости, кожа, скорлупа, шерсть животных и др.), идущие в обработку для получения заготовок (спилов, ветки, береста, лыко, части растений, нитки и др.), используемых с целью получения необходимых результатов (учебных, эстетических, прикладных и т. д.).

Titov Nikolay Leonidovich,

Teacher, Municipal Autonomous Educational Institution of Culture Gymnasium “Art-Etude”, Ekaterinburg, Russia

Lizina Yuliana Leonidovna,

Teacher, Municipal Autonomous Educational Institution of Culture Gymnasium “Art-Etude”, Ekaterinburg, Russia

PROJECT ACTIVITIES AT THE LESSONS OF TECHNOLOGY AND DEVELOPMENT WITH THE USE OF NATURAL MATERIALS

KEYWORDS: project activities; natural materials; art education; arts and crafts.

ABSTRACT. The authors consider the possibilities of using natural materials for organizing the project activities of students; clarify the concept of “natural materials”, which is interpreted as materials that include products of inanimate nature (stone, sand, metals, fossils), as well as products of plant and animal origin (wood, all the variety of plants, feathers, scales, bones, skin, shells, animal wool, etc.), which are processed to obtain blanks (cuts, branches, birch bark, bast, parts of plants, threads, etc.), used to obtain the necessary results (educational, aesthetic, applied, etc.).

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» целью современного отечественного образования является «воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России» [1, с. 14]. Этому может способствовать организация проектной деятельности обучающихся, которая становится одним из основных факторов формирования личности будущего гражданина. Сложность организации проектной деятельности на уроках технологии состоит в том, что учителю необходимо создать условия для творческой и безопасной работы с различными материалами.

На уроках технологии ученики получают возможность научиться дисциплине, правилам безопасной работы и культуре труда, что позволит обучающимся приобрести такие качества в сфере личностного развития, как «трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей» [1, с. 16].

С другой стороны, в ФГОС ООО говорится об изучении предметной области «Технология», которое должно обеспечить у обучающихся формирование способности «придавать экологическую направленность... проекту; демонстрировать экологическое мышление в разных формах деятельности» [5].

Экологической направленностью на уроках технологии и ДПИ может стать использование в качестве расходных материалов для учебных работ обучающихся веток, спилов из разных пород древесины, элементов высушенных растений и др.

В настоящее время в образовательной среде активно используется «метод проектов», который можно рассматривать как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться... практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3, с. 66].

Проектная деятельность обучающихся на уроках технологии и занятиях ДПИ с использованием природных материалов будет эффективной, если: создать условия для организации проектной деятельности обучающихся в условиях школьной мастерской (безопасное рабочее место, оснащение обучающихся инструментами и приспособлениями для обработки природных материалов); организовать экскурсии для сбора природных материалов; организовать место для их сортировки, сушки и хранения; разработать учебный комплект из технологических карт для проведения практических занятий.

В обыденной жизни мы часто слышим словосочетание «природные материалы», но в научной литературе этому вопросу уделено недостаточно внимания. В качестве рабочего определения в статье используется данное понятие. Для его уточнения необходимо дать определение «материалы», «природный», «природа».

Согласно Большой политехнической энциклопедии, «материалы – это необработанные вещества (сырье), из которых изготавливают разного рода... заготовки, изделия, используемые в различных технологических процессах с целью получения необходимых конечных результатов» [4, с. 220]. «Природный» – созданный природой, а не человеком [2]. «Природа – это окружающий нас мир, представляет собой объективную реальность, существующую вне и независимо от сознания человека» [6, с. 461].

Таким образом, природные материалы – это материалы, включающие продукты неживой природы (камень, песок, металлы, окаменелости), а также продукты растительного и животного происхождения (дерево, все многообразие растений, перья, чешуя, кости, кожа, скорлупа, шерсть животных и др.), идущие в обработку для получения заготовок (спилы, ветки, береста, лыко, части растений, нитки и др.), используемых с целью получения необходимых результатов (учебных, эстетических, прикладных и т. д.).

Для организации проектной деятельности работа по выбору природных материалов происходит с учетом их свойств, способов применения и экологичности.

Природные материалы обладают всеми характеристиками, необходимыми для организации проектной деятельности, т. к. они практичны, легко обрабатываются, декоративны, экологичны, отходы после работы с ними легко утилизируются, не нанося вред окружающей среде, доступны и экономичны.

Проектная деятельность обучающихся на уроках технологии состоит из различных этапов, среди которых – практическая деятельность детей по созданию изделий из природных материалов.

Одним из интересных технологических направлений, реализуемых в гимназии «Арт-Этюд» на уроках технологии и во внеурочной деятельности, является создание деревянной парковой скульптуры, которая становится украшением газонов пришкольной территории. В рамках реализации этого проекта обучающиеся под руководством педагога приобретают навыки работы с древесиной, сначала воплощая художественные образы в моделях будущих арт-объектов, а затем принимают участие в создании больших парковых скульптур.

В процессе реализации проекта происходит процесс формирования основ экологической культуры обучающихся: дети получают навыки гуманного взаимодействия с природной средой, учатся грамотно обращаться с природными ресурсами, приобретают опыт исследовательской деятельности, умение работать в команде.

Проектная работа с природными материалами позволяет развить у обучающихся прикладные умения, фантазию, личностные и коммуникативные навыки, придает эстетическую направленность всей учебно-практической деятельности.

Литература

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Издательство «Просвещение», 2011. – 29 с. – Текст : непосредственный.
2. Ефремова, Т. Ф. Толковый словарь / Т. Ф. Ефремова. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/227296> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.
4. Рязанцев, В. Д. Большая политехническая энциклопедия / В. Д. Рязанцев. – Москва : Мир и образование, 2011. – 707 с. – Текст : непосредственный.
5. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001. – 719 с. – Текст : непосредственный.

Токмянина Светлана Витальевна,

кандидат исторических наук, заведующий кафедрой общественно-научных дисциплин, ГАОУ ДПО СО «ИРО»; 620066, Россия, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16; e-mail: tsv77@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС СОО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; исследовательская деятельность; исследование; проектирование; постановка проблемы; выбор темы; формулировка цели, задач и гипотезы.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу организации педагогического сопровождения проектной / исследовательской деятельности обучающихся 10-11 классов по общественно-научному направлению в условиях введения в образовательных организациях ФГОС СОО. Прослеживаются этапы работы над проектом / исследованием, вызывающие наибольшие трудности у педагогов и школьников.

Tokmyanina Svetlana Vitalievna,

Candidate of History, Head of the Department of Social Disciplines, Institute for the Development of Education of the Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia

PEDAGOGICAL SUPPORT OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN SOCIAL SCIENTIFIC DIRECTION IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF FGOS SOO

KEYWORDS: project activities; research activity; research; design; formulation of the problem; choice of theme; formulation of goals, objectives and hypotheses.

ABSTRACT. The article is devoted to the issue of organizing pedagogical support for the project / research activities of students in grades 10-11 in the social science direction in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard of SOO in educational institutions. The stages of work on a project / research are traced, which cause the greatest difficulties for teachers and schoolchildren.

В условиях внедрения во всех образовательных организациях Российской Федерации с 1 сентября 2020 года федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) особенно актуальным становится вопрос организации педагогического сопровождения проектной и исследовательской деятельности учащихся в 10-11 классах. В соответствии с требованиями ФГОС СОО на уровне среднего общего образования подготовка проекта / исследования становится обязательной для всех обучающихся, а результаты этой деятельности фиксируются отдельной строкой в аттестате о среднем общем образовании.

В условиях массового включения старшеклассников в проектную / исследовательскую деятельность необходимо согласовать представления педагогов о сущности проектной и исследовательской деятельности, их сходствах и различиях, представления о структуре работы, подходы к формулировке ключевых элементов работы: проблемы, темы, цели и задач, гипотезы.

Проектная и исследовательская деятельность имеют свою специфику. Исследование – это деятельность, направленная на получение новых знаний о каком-либо объекте, явлении или процессе. Исследование направлено на то, чтобы изучить, определить, получить ранее неизвестные данные. Например, цель исследования может быть сформулирована так: «изучить причины возникновения буллинга среди пятиклассников».

У проекта другое назначение, имеющее прикладной характер. Проект (projectus – брошенный вперед) направлен на создание нового, прежде не существовавшего объекта или изменение известного объекта с целью получения новых свойств. Проект направлен на то, чтобы создать, разработать, достичь, преобразовать что-либо. Например, цель проекта может быть сформулирована так: «разработать программу профилактики буллинга в начальной школе». Таким образом, в ходе проекта учащийся предполагает не только исследовать причины возникновения буллинга как социального явления, но и предложить свой вариант решения данной проблемы.

Проектирование и исследование тесно переплетены. Проект может включать в себя исследовательскую часть, а в исследовании есть место проектной составляющей. Так, для ре-

лизации проекта может потребоваться сбор данных и проведение исследования (наблюдение, изучение опыта, эксперимент, опрос, работа с архивными материалами и пр.), а завершающим этапом исследования может быть создание нового продукта, имеющего социального адресата и практическую значимость.

Работа над проектом или исследованием начинается с появления у учащегося стремления получить ответ на определенный вопрос (исследование), либо с фиксации состояния неудовлетворенности настоящим и желанием изменить его в лучшую сторону (проект). Мотивационная составляющая у школьника возникает только в том случае, если он осознает личную причастность к самому первому этапу работы. Несмотря на то, что школьники могут предлагать вопросы или утверждения разного уровня сложности, на их основе можно построить полноценное исследование или выполнить проект.

После того как зафиксирован вопрос учащегося, либо его неудовлетворенность положением дел в определенной области, формулируется проблема. Для школьников зачастую характерно отождествление понятия «проблема» с понятием «задача», то есть понимание проблемы как трудности, пути решения которой в принципе известны. Однако при планировании исследования или проекта необходимо отталкиваться от того определения понятия «проблема», которое актуально для научной среды.

Под проблемой понимается сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения и не имеющий однозначного, строго определенного ответа; либо подразумевающий наличие целого спектра альтернативных вариантов решения, противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов или процессов. Проблема представляет собой парадоксальную ситуацию, когда у нас нет ни знаний, ни средств для решения задачи, ни возможности выяснить, какая из взаимоисключающих точек зрения верна. В научном познании проблема отличается от задачи наличием неопределенности.

Выделение проблемы свидетельствует о понимании школьником того, что необходимо изменить в науке (исследование) или в действительности (проект). Постановка проблемы включает в себя обоснование актуальности работы и определяет стратегию и тактику исследования / проекта.

Таким образом, проблему необходимо отличать от сложных задач, решение которых существует, хотя может быть и очень трудоемким. Например, на сайте школы отсутствует раздел, посвященный выпускникам школы – участникам Великой Отечественной войны. Для решения данной задачи уже существует алгоритм решения.

Тема исследования / проекта будет представлять определенный аспект поставленной проблемы. На этапе выбора темы проблемная область постепенно сужается, за рамки исследования / проекта выводятся лишние, хотя, может быть, и очень интересные аспекты. Для того чтобы достичь конкретного результата, автору всегда нужно выбрать узкую область, в которой он будет двигаться, ограничить круг своей активности. Широкие и неконкретные темы не позволят школьнику самостоятельно выполнить исследование, отличающееся новизной. Не подойдут слишком общие темы: «Города-герои Великой Отечественной войны», «А.В. Суворов – гениальный русский полководец», «Власть и общество в СССР». Выбор широкой темы повлечет за собой появление работы реферативного характера, не имеющей новизны.

Конкретизация темы осуществляется за счет определения хронологических и территориальных рамок, круга источников и т. д. Ограничение темы осуществляется до такой степени, чтобы ребенок мог проделать работу самостоятельно и получить собственные результаты. Приведем пример постепенного сужения темы работы. Первоначально тема исследования сформулирована так: «Судьбы выпускников 70-90-хх гг. МАОУ СОШ № 1 г. Алапаевска». В данном варианте подразумевается изучение всех аспектов жизни выпускников данной школы (профессиональной траектории, семьи, увлечений и т. д.). Выбираем одно из этих направлений, а также сужаем хронологические рамки исследования. Окончательный вариант темы исследования будет выглядеть так: «Школьное образование как фактор выбора профессионального пути: судьбы выпускников первой половины 80-х гг. МАОУ СОШ № 1 г. Алапаевска».

Работа учащегося будет отличаться новизной, если автор, с одной стороны, анализирует местные сюжеты, а с другой стороны, обнаруживает умение видеть связь с общероссийскими процессами (экономическими, политическими, социальными и т. д.). Это особенно

важно, если учащийся выбирает краеведческую тематику, связанную с микроисторией (историей семьи или личности), этнологией и археологией.

После того как сформулирована тема, необходимо поставить цель проекта / исследования. Цель можно определить как воображаемый образ результата, которого бы хотел достичь учащийся; выбор точки зрения на существующую проблему. Грамотно сформулированная цель определяет генеральное направление деятельности автора. Цель исследования, как правило, заключается в изучении определенных явлений и может начинаться со слов: изучить, исследовать, выявить, установить, доказать, обосновать, определить и т. д. Например: «Определить, какие факторы влияют на эффективность дистанционного обучения обществознанию в 7 классе».

Цель проекта, направленного на создание нового продукта, может быть сформулирована следующим образом: разработать, создать, достичь, построить и т. д. Например: «Разработать новый формат дневника, позволяющий ученику эффективно организовать свою учебную деятельность».

Цель сформулирована некорректно, если она повторяет тему, является слишком масштабной; прописана как пожелание или предупреждение; не содержит образа предполагаемого результата. Нередко авторы работ допускают также несогласованность цели с темой исследования (цель шире заявленной темы, не конкретизирована; формулировки цели и темы отражают разные аспекты поставленной проблемы); включают в формулировку не только цели, но и задачи.

После формулировки цели необходимо поставить задачи исследования. Задачи представляют собой шаги, которые нужно осуществить, чтобы достичь цели. По отношению к общей цели задачи всегда имеют частный характер и также формулируются в форме глаголов действия: изучить, сравнить, определить, сопоставить, обобщить и др. Цель должна быть одна, все остальные положения необходимо перевести в ранг задач. Задачи определяют последовательность изложения, позволяют разделить работу на этапы и структурировать ее.

После того, как сформулирована тема, цель и задачи, выдвигается гипотеза. Гипотеза – это истинное или ложное предположение, которое может быть подтверждено либо опровергнуто в ходе работы. Иными словами, гипотеза – это форма вероятностного знания, которое проверяется в исследовании.

Существует ряд требований, предъявляемых к гипотезе. Формулировка гипотезы должна быть ясна, понятна, лаконична; гипотеза не должна быть очевидной; не должна включать противоречия; должна быть открыта для последующей проверки; не должна противоречить ранее установленным фактам.

Очень часто авторами предлагаются в качестве гипотезы очевидные утверждения, не требующие дополнительных доказательств. Например: «Г.К. Жуков был выдающимся полководцем XX века». Данная гипотеза представляет собой утверждение, которое уже давно доказано и не требует дополнительного подтверждения.

В массовой практике подготовки учебных исследований социально-гуманитарной направленности гипотеза очень часто отсутствует. Отсутствие гипотезы ведет к написанию реферативной работы, так как школьник не понимает, в каком направлении нужно двигаться, что и зачем изучается.

В процессе сопровождения проектной / исследовательской деятельности учащихся необходимо обращать внимание на согласованность всех элементов работы. Одним из главных достоинств проекта / исследования является полнота логической связи между темой, целью, задачами, гипотезой и выводами. Это позволяет школьнику четко видеть направление работы, целенаправленно собирать материал и получить конкретные и значимые результаты.

Результаты работы над проектом / исследованием свидетельствуют, в первую очередь, об уровне сформированности метапредметных компетенций выпускника (познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий).

Литература

1. Голуб, Г. Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования : методическое пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Б. Голуб,

- Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова ; под ред. проф. Е. Я. Когана. – Самара : Издательство «Учебная литература» ; Издательский дом «Федоров», 2006. – 176 с. – Текст : непосредственный.
2. Голуб, Г. Б. Основы проектной деятельности школьника : методическое пособие по преподаванию курса / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова ; под ред. проф. Е. Я. Когана. – Самара : Издательство «Учебная литература» ; Издательский дом «Федоров», 2006. – 224 с. – Текст : непосредственный.
3. Ильина, А. В. Реализация учебно-исследовательской деятельности учащихся общеобразовательной школы : методические рекомендации для преподавателей / А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая. – Текст : непосредственный // Подготовка педагога к деятельности на практике обучения: готовить и переподготавливать / ред.-сост. А. С. Обухов. – Москва, 2018. – С. 24-73.
4. Колупаева, О. В. Актуализация исследовательской потребности ученика / О. В. Колупаева. – Текст : непосредственный // Развитие личностных потенциалов и универсальных способностей учащихся в исследовательской и проектной деятельности / ред.-сост. А. С. Обухов. – Москва, 2018. – С. 71-73.
5. Леонтович, А. В. Методика организации исследовательского проекта / А. В. Леонтович. – Москва : ИД «Методист», 2014. – 52 с. – Текст : непосредственный.
6. Леонтьева, Н. В. Организация учебно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательном учреждении / Н. В. Леонтьева. – Текст : непосредственный // Организация и управление исследовательской и проектной деятельностью учащихся : сборник программ и методических разработок / ред.-сост. А. С. Обухов. – Москва, 2018. – С. 52-69.
7. Пименов, П. С. Использование метода проектной деятельности на уроках истории / П. С. Пименов. – Текст : непосредственный // Исследовательская и проектная деятельность учащихся : программы и методические разработки гуманитарной направленности / ред.-сост. А. С. Обухов. – Москва, 2018. – С. 69-72.
8. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 192 с. – Текст : непосредственный.
9. Поташник, М. М. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя : методическое пособие / М. М. Поташник, М. В. Левит. – Москва : Педагогическое общество России, 2016. – 208 с. – Текст : непосредственный.
10. Романовская, М. Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы / М. Б. Романовская. – Москва : АПКИПРО, 2002. – 32 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147:371.124:37.025.7

DOI: 10.26170/Kso-2020-247

Халиуллина Лилия Ринатовна,

ассистент кафедры педагогики, Елабужский институт Казанского федерального (Приволжского) университета; 423600, Россия, г. Елабуга, ул. Казанская, 89; e-mail: alter_ego.08@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательское мышление; учителя; студенты.

АННОТАЦИЯ. Изменения в социально-экономической сфере и общественной жизни поставили многие страны мира, в том числе и Россию, перед необходимостью изменения подходов к повышению качества подготовки будущих специалистов. Одним из видов деятельности, позволяющих достичь высоких результатов, является развитие исследовательского мышления у будущих учителей. В связи с этим целью данного исследования является обоснование актуальности развития исследовательского мышления у будущих учителей. В данной статье рассмотрены современные тренды, которые актуализируют необходимость его развития.

Khaliullina Liliya Rinatovna,

Assistant of the Department of Pedagogy, Elabuga Institute of Kazan Federal (Volga region) University, Elabuga, Russia

INCREASING THE RELEVANCE OF FUTURE TEACHERS' (BACHELORS) RESEARCH THINKING DEVELOPMENT

KEYWORDS: research thinking, teachers, students.

ABSTRACT. Changes in the socio-economic sphere of public life have put many countries of the world, including Russia, with the need to change approaches to improving the quality of future specialists' training. One of the ways to achieve such results is to develop future teachers' research thinking. In this regard, the purpose of this study is to identify the relevance of the development of future teachers' research thinking. This article discusses various modern trends that actualize the need for its development.

На современном этапе развития общества социологи, экономисты и футуристы в попытке найти способы повышения качества образования в качестве важнейшего направления достижения этой цели называют развитие когнитивных компетенций студентов, которые связаны, прежде всего, с развитием мышления. Согласно прогнозам Всемирного экономического форума в 2020 г. в Давосе [1] к трем основным навыкам современных специалистов относятся навык комплексного решения проблем, навык мыслить нестандартно и навык реализации творческого подхода к деятельности. В мировом пространстве эти навыки называются навыками мышления высшего порядка, которые расцениваются как ключ к успеху в любой области.

Еще одной характерной особенностью современного мира является его постоянное усложнение. Возрастает разрыв между усложнением социально-технических сред и теми гуманитарными средствами (включая практики мышления), которые используются для понимания этих сред и управления ими. Единственным способом, по мнению А. Назаретяна [2], позволяющим выйти из этой ситуации является развитие способов мышления, обучения и деятельности, соответствующих динамическому потоку усложняющегося мира. Такого же мнения придерживается и Г. Гарднер [3], который считает, что содержание современного образования должно быть построено вокруг развития у обучающихся метакомпетенций, а именно: овладение различными методами мышления и развитие различных типов интеллекта; обучение через проекты, исследования и практику; обучение методам познания. С данной точкой зрения соглашается и А. А. Комиссаров [4], по мнению которого большая часть компетенций, которые делают людей успешными и счастливыми – это метакомпетенции (мышление, совместная работа (кооперация), общение и т. д.). Исследовательское мышление в полной мере отвечает этим тезисам, поскольку оно представляет собой инструмент разрешения различных задач в процессе познавательной деятельности, одновременно вовлекающий логическую и интуитивную мыслительную активность (А. В. Славин).

Следует отметить, и то, что общество находится на грани четвертой промышленной революции [5], смысл которой, с одной стороны, состоит в тотальной автоматизации, а с другой – в учете того, что в будущем низкий риск автоматизации будут иметь профессии, требующие социальных творческих навыков. Согласно исследованиям К. Фрейа и М. Осборна средняя вероятность подверженности таких профессий автоматизации в будущем составляет 0,00733% [6]. Профессия учителя, безусловно, оказывается в числе таких видов деятельности, которые будут сложно поддаваться автоматизации, поскольку современные условия требуют от него способности к постоянной адаптации к изменяющимся условиям и усвоению новых навыков и способностей в разнообразных контекстах. Приоритетными оказываются навыки обработки, решения сложных проблем, когнитивные способности, обуславливающие особую значимость процесса развития исследовательского мышления у будущих учителей.

Более того, каждое развитое государство стремится к достижению «экономики знаний», где будут востребованы главным образом два типа людей: предприниматели и технологические инноваторы. Предприниматели способны создавать и масштабировать инновационные бизнесы, а технологические инноваторы – новые виды технологий. Именно такие люди являются носителями «особого типа мышления», который и позволяет им быть эффективными. Соответственно, каждой стране на пути к «экономике знаний» необходимо обратить внимание на развитие исследовательского мышления у будущих учителей как основного и эффективного ресурса, которое готовит молодое поколение к взрослой жизни.

В докладе Global Education Futures «Образование для сложного общества» [7] перечисляется общепринятое понимание компетенций будущего. Сюда относятся компетенции и знания, которые помогают справляться с растущей сложностью цивилизации: системное мышление, а также художественное, поэтическое и др. типы мышления. Следует отметить, что исследовательское мышление как таковое не упоминается. Однако, несмотря на это, акцентируется внимание на том, что важным является развитие способностей, связанных с умением решать проблемы и **«находить новые возможности»**, а также на необходимость развивать мышление, ориентированное **«на поиск возможностей»**. В этом контексте исследовательское мышление подходит как никакое другое, поскольку оно предполагает особую потребность в поиске и исследовании, которая состоит не только в накоплении полезных знаний, но и в стремлении обнаружить нечто новое, «вмешаться» в обыденный ход вещей.

П. Лукша [8] к одной из выделенных им 8 компетенций будущего относит и такую компетенцию, как развитие разных типов мышления, и отмечает, что мышление есть не что иное как способность оперировать в сознании объектами, «**порождать новые объекты**». Он также считает [9], что каждый человек обладает различными алгоритмами и приемами, которыми мы оперируем – логическое мышление, критическое мышление, организационное мышление, художественное, поэтическое и др. Каждый тип мышления оперирует своими объектами. Успешными становятся те, кто овладевает большим арсеналом приемов и объектов и может сочетать их. Так, изучение работ М. Г. Горбенко [10], Л. Н. Харченко [11], И. А. Кудровой [12] и др. позволяет утверждать, что одним из важных признаков исследовательского мышления является его возможность сочетать в себе различные типы мышления (аналитическое, креативное, целостное, критическое, эвристическое, диалектическое и др.). Это свидетельствует о том, что развитие исследовательского мышления будет способствовать гармоничному сочетанию различных типов мышления, которые будут актуализироваться по мере их необходимости.

Еще одним значимым фактом, свидетельствующим о повышении актуальности развития исследовательского мышления у будущих учителей, является усиление внимания в современном обществе к исследовательской деятельности учителя. Современный учитель не просто должен, он обязан заниматься исследовательской деятельностью, что отражено в современных федеральных государственных стандартах основного общего образования и среднего общего образования, что также актуализирует развитие исследовательского мышления у будущих учителей. Следует также отметить, что большое количество иностранных ученых (К. Цайхнер [13], А. Р. Белл, С. Брукс [14] и др.) рассматривают исследовательскую деятельность учителя как путь к повышению его профессионализма.

Основная особенность современного мира заключается в его разнообразии и изменчивости, в его постоянном усложнении. Возможность развития стабильного общества и предотвращения глобальных кризисов и прочих конфликтов напрямую связана с образовательным уровнем конкретного общества. На сегодняшний день все больше ученых социологов, футуристов и экономистов связывают образовательный уровень людей с уровнем развития их мышления. Одним из типов мышления, который становится все более востребованным у представителей педагогической профессии, является исследовательское мышление.

Актуальность его развития у будущих учителей обусловлена социально-экономическими и политическими изменениями в обществе:

- стремление государств достичь уровня «экономики знаний»;
- осознанная потребность стран развиваться и повышать для этого качество образования;
- усиление внимания к когнитивным умениям человека и способам их развития;
- возможность сочетать и использовать различные типы мышления;
- возрастающее внимание к исследовательской деятельности, которая выполняется учителями;
- необходимость развития такого мышления, которое будет ориентировано на поиск различных способов решения возникающих в педагогическом процессе проблем.

Литература

1. Davos 2020: World Economic Forum announces the theme. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2019/10/davos-2020-wef-world-economic-forum-theme/> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
2. Назаретян, А. П. Нелинейное будущее. Мегаистория, синергетика, культурная антропология и психология в глобальном прогнозировании / А. П. Назаретян. – 3-е изд. – Москва : Аргамак-Медиа, 2015. – 509 с. – Текст : непосредственный.
3. Gardner, H. E. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. E. Gardner. – NY. : Basic books, 2011. – 529 p. – Текст : непосредственный.
4. Образование 20.35. Человек / АСИ. – Екатеринбург : Издательские решения, 2017. – Т. 7. – 152 с. – Текст : непосредственный.
5. Шваб, К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – Москва : Издательство «Э», 2016. – 208 с. – Текст : непосредственный.
6. Frey, C. B. The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? / C. B. Frey, M. A. Osborne. – UK : University of Oxford, 2013. – 72 p. – Текст : непосредственный.

7. Доклад «Образование для сложного будущего». – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 15.09.2020). – Текст : электронный.
8. Лукша, П. Осознанное родительство – мощный тренд / П. Лукша. – Текст : непосредственный // Семейное образование. – 2016. – № 3. – С. 48.
9. Лукша, П. Будущее перед нами / П. Лукша. – Текст : электронный // Образование для сложного общества. Доклад «Global Education Futures». – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 15.09.2020).
10. Горбенко, М. Г. Педагогические принципы формирования исследовательских умений и навыков на занятиях искусством в старших классах (из опыта российского и международного образования) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Горбенко М. Г. – Москва, 2006. – 199 с. – Текст : непосредственный.
11. Харченко, Л. Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель : монография / Л. Н. Харченко. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 217 с. – Текст : непосредственный.
12. Кудрова, И. А. Формирование представлений о современной научной картине мира в процессе исследовательской деятельности учащихся : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кудрова И. А. – Москва, 2007. – 149 с. – Текст : непосредственный.
13. Zeichner, K. M. Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA / K. M. Zeichner. – Текст : непосредственный // Educational Action Research. – 2003. – № 11:2. – P. 301-326.
14. Bell, A. R. Is There a ‘Magic Link’ Between Research Activity, Professional Teaching Qualifications and Student Satisfaction? / A. R. Bell, C. Brooks. – Текст : непосредственный // High Education Policy. – 2019. – № 32. – P. 227-248.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-248

Хачароева Асет Хамзатовна,

старший преподаватель кафедры педагогики и дошкольной психологии, Чеченский государственный педагогический университет; 364068, Россия, г. Грозный, ул. Киевская, 33; e-mail: asya.khacharoeva@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный процесс; проект; проектная деятельность; компетентность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается проблема развития профессиональной компетентности и повышения познавательного интереса студентов средствами проектной деятельности. Использование проектной деятельности в образовательном процессе высшего учебного заведения будет способствовать развитию личности студентов, формированию профессионалов с более высоким и современным уровнем образования. Это обеспечит качество образования, соответствующее канонам современного времени, даст возможность использования инновационных методов в обучении.

Khacharoeva Aset Khamzatovna,

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

PROJECT ACTIVITY AS A WAY TO DEVELOP STUDENTS' PERSONALITY

KEYWORDS: educational process; project; project activity; competence.

ABSTRACT. This article discusses the problem of developing professional competence and increasing the cognitive interest of students by means of project activities. The use of project activities in the educational process of a higher educational institution will contribute to the development of the personality of students, the formation of professionals with a higher and modern level of education. This will ensure the quality of education in accordance with the canons of modern times, and will make it possible to use innovative methods in teaching.

Происходящие преобразования в российской экономике обусловили повышение требований работодателей к уровню квалификации работников, обладающих профессиональной компетентностью, навыками творческой деятельности и активностью. Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах, стремящихся к профессиональной самореализации и функционированию в меняющихся социально-экономических условиях.

В современных реалиях особую важность приобретают не столько сами знания обучаемого, сколько его способность квалифицированно осуществлять определенную профессиональную деятельность, которая и становится основным объектом оценивания способностей студента и свойством качества современного обучения.

Введение в образовательный процесс Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) поставило перед учреждениями профессионального образования ряд проблем по выполнению требований, среди которых можно выделить проблему выбора технологий, методов и методик обучения, дающих возможность формировать у студентов компетенцию. Ведь ФГОС ВО предполагает переход к системно-деятельностной парадигме образования в высшей школе. Центр внимания в образовании нацелен на стимулирование личностного и профессионального развития студентов на основе компетентного подхода. Актуализируются умения студентов самостоятельно решать нестандартные профессиональные и жизненные задачи в совокупности с полученными знаниями, опытом деятельности и личностными особенностями. Таким образом, очевидным фактом является то, что результат обучения – определенная компетенция, указанная в ФГОС ВО. Особенностью ФГОС ВО является то, что в нем отражены трудовые функции, которые определены требованиями работодателей будущего выпускника, следовательно, «сам работодатель становится ключевой фигурой при составлении основной профессиональной образовательной программы обучения, фондов оценочных средств, а также невольно становится участником процесса государственной итоговой аттестации» [1, с. 57].

Для развития профессиональной компетентности и повышения познавательного интереса студентов возникает реальная потребность в разработке новых методов и методик творческой работы со студентами и в выборе из них наиболее эффективных и рациональных. Одним из путей развития профессиональной компетентности студентов является освоение инновационных педагогических технологий, одна из них – проектная деятельность, которая позволит повысить качество профессионального обучения за счет включения студентов в различные виды профессиональной деятельности. Данная технология имеет огромный образовательный потенциал в формировании ключевых компетентностей, в развитии творческой личности будущего профессионала [3].

Использование проектной деятельности в обучении ориентирует современных студентов не только на простое усвоение знаний, но и на способы его усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательной активности и творческого потенциала каждого обучаемого без исключения. Современного педагога этот подход привлекает тем, что он противостоит вербальным методам и формам передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного преподавания, пассивности знаний, навыков и умений, которые, как показывает практика, не реализуются в деятельности.

Сегодня очевидным становится факт того, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности, так как сами знания не решают проблему образования человека и его подготовки к реальной деятельности вне стен учебного заведения. Анализ ситуации убеждает педагога в том, что целью образования в настоящее время становятся не просто знания и умения, а формирование особых творческих качеств и свойств личности.

Проектная методика имеет требования, которые необходимы для развития личности: отсутствие правил, ограничивающих ход мысли студентов; предоставление им полной самостоятельности; создание необходимых условий для раскрытия творческого потенциала каждого студента в ходе поисковой деятельности. В связи с этим, перед педагогом высшей школы встает задача обучения студентов навыкам самостоятельного мышления, умениям действовать, находить и решать возникающие проблемы. В ходе организации проектной деятельности преподаватель не должен сдерживать инициативу и порыв студентов делать то, что они могут сделать сами, или то, чему они могут научиться самостоятельно. Он должен учить их анализировать, обобщать, классифицировать, преобразовывать получаемую ими информацию.

Итак, проектная деятельность является средством развития личности, так как:

- она дает возможность личностного выбора «своей» темы, позволяет стимулировать студентов на творческий поиск;
- студенты могут выбрать задание, соответствующее их личным способностям и интересам;
- в процессе проектной деятельности студенты учатся самостоятельно искать и анализировать информацию, применять ранее полученные знания. В итоге развиваются их творче-

ские и умственные способности, самостоятельность, ответственность, формируются умения планировки и принятия решения;

– проектная деятельность дает возможность использования новейших компьютерных технологий [4].

Если некоторые студенты, приступающие к освоению проектной деятельности, затрудняются в выборе темы, то знающий их интересы и склонности преподаватель может предложить тему. Любой проект должен быть доведен до логического конца, а студенты – должны пройти все этапы проектирования. Так как результат проектной деятельности является самым важным для них, они должны почувствовать значимость своей идеи, своего проекта. «Очень часто окончание работы над одним проектом является началом работы над следующим, поскольку в ходе разбирательства одного вопроса или проблемы возникает ряд других, которые могут послужить актуальным материалом для следующей практической деятельности» [2, с. 27].

Использование проектной деятельности в образовательном процессе высшего учебного заведения способствует формированию профессионалов с высоким и современным уровнем образования. Это обеспечивает качество образования, соответствующее реалиям современного времени, дает возможность использования инновационных методов и методик в обучении.

Сегодня, когда происходит смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность», что позволяет студенту решать ту или иную проблему на практике, именно проектная деятельность является актуальной и востребованной. Часто студенты, обучаясь в высшем учебном заведении, имеют хорошо сформированный набором теоретических знаний, но испытывают ощутимые трудности в практической деятельности, требующей использования этих же знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. И в этом плане именно проектная деятельность может быть полезна для реализации этих знаний на практике.

Основная цель проектной деятельности – это развитие свободной творческой личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности студентов. Она помогает освоить новые способы деятельности на основе интегрированного содержания; вывести образование за пределы университета, используя потенциал информационных ресурсов.

Идея метода проекта – это направленность на результат, на изменение окружающей среды, которые можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться этого, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы.

Следует отметить, что использование проектной деятельности в образовании позволит готовить обучающихся к условиям динамично меняющейся обстановки в обществе и к поиску решений неизвестных проблем.

В заключение хотелось бы проанализировать проектирование в контексте стратегий развития высшего образования, опираясь на результаты исследовательского проекта Форсайт «Образование 2030», начатого Агентством стратегических инициатив в 2010 году. В перспективе ожидается стирание грани «наука-практика», когда наука будет рассматриваться как практико-ориентированная деятельность, содержание программ вузов будет постепенно приближаться к запросам работодателей, нацеленность программ на обучение команд, способных решать проблемы, активное привлечение в вузы экспертов-практиков, авторского содержания и новых форматов преподавания. Образование будет не только практико-ориентированным, но и мета-компетенционным, вуз будет играть роль «агента развития» территории / отрасли, а студенты будут рассматривать пространство вуза как ресурс саморазвития в профессиональной и бизнес-деятельности [2].

Литература

1. Компетентностная модель конкурентоспособного выпускника в контексте реализации профессиональных и образовательных стандартов : монография / Т. И. Шакирова, А. П. Бутенко, М. В. Кузьмина, Н. Ю. Миронова. – Калуга : Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2015. – 215 с. – Текст : непосредственный.
2. Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки : методические указания / сост. Е. А. Булатова. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. – 32 с. – Текст : непосредственный.

3. Хачароева, А. Х. Использование проектной деятельности в процессе формирования гражданско-правовой компетенции учащихся в школе / А. Х. Хачароева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых : сборник трудов конференции. – Грозный : Чеченский государственный педагогический университет, 2019. – С. 436-442.

4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-249

Чикова Ольга Анатольевна,

доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: chik63@mail.ru

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектное обучение; подготовка магистров педагогического образования; цифровая образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Автор раскрывает методы организации проектной и исследовательской работы в цифровой образовательной среде педагогического университета, актуализируется опыт подготовки к организации деятельности школьников в цифровой образовательной среде будущими магистрами, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Chikova Olga Anatolyevna,

Doctor of Physics and Mathematics, Chief Researcher, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

METHODS FOR ORGANIZING PROJECT AND RESEARCH WORK IN A DIGITAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: project-based teaching; training of masters of teacher education; digital educational environment.

ABSTRACT. The author reveals the methods of organizing design and research work in the digital educational environment of a pedagogical university, updating the experience of preparing for organizing the activities of schoolchildren in a digital educational environment by future masters studying in the direction of training “Pedagogical education”.

Одна из целей национального проекта «Образование» – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования. Актуальна подготовка будущих магистров педагогического образования к организации проектной и научной деятельности обучающихся в цифровой образовательной среде (школы, колледжа, учреждения дополнительного образования, вуза, в предметной цифровой образовательной среде, персональной цифровой образовательной среде педагога и обучающегося). В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (3++) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [1] установлена общепрофессиональная компетенция «ОПК-3 – способность проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями».

В статье А. О. Бударинной, О. М. Локша исследуется место цифровой образовательной среды в системе подготовки педагогов. «Понятие „цифровая образовательная среда“ раскрывается через категории „пространство“, „субъектность“, „информационная система“, „взаимодействие“, „профессиональная обучаемость“. Выявляются специфические принципы создания цифровых образовательных сред при организации новой архитектуры образования, определяющие переход к микроформатам, к интерактивному взаимодействию и свободному выбору образовательных форматов с учетом персонализированных траекторий обучения, к коллаборативной проектной творческой деятельности, к интегративным многомерным средствам оценивания. Делается вывод, что образовательная среда, объективно приобретая признаки цифровой среды, интегрирует ценностно-мотивационные, рефлексивные и эмоциональные механизмы становления субъектности в процессе обучения» [2].

В статье Е. П. Круподеровой, К. Р. Круподеровой представлен опыт подготовки к организации деятельности школьников в цифровой образовательной среде будущими магистрами, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. Будущие магистры в рамках дисциплин «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и «Проектирование информационной образовательной среды организации» анализируют различные школьные информационные системы, рассматривают ресурсы и сервисы для построения цифровых сред, возможности применения инновационных моделей обучения с ИКТ [3]. Например, при конструировании содержания дисциплины «Проектирование информационной образовательной среды организации» были определены задачи курса: создать условия для понимания сущности информационного образовательного пространства и информационной образовательной среды (ИОС), их роли в повышении качества образования; способствовать получению навыков анализа предметной области и оценки эффективности существующих информационно-образовательных систем; познакомиться с возможностями автоматизированных систем управления образовательной организацией (KM-школа, Net-школа, 1С Школа и др.); способствовать получению представлений об инновационных моделях обучения в информационно-образовательной среде школы; создать условия для получения навыков проектирования ИОС на основе облачных технологий, сервисов Веб 2.0 [4]. В монографии Е. П. Круподеровой рассмотрены «методологические подходы к организации проектной деятельности обучающихся в современной цифровой образовательной среде школы. Обоснован выбор ИКТ-инструментария для организации проектной деятельности. Представлены этапы разработки учебных и сетевых проектов, особенности проектирования учебных заданий на формирование универсальных учебных действий с использованием сетевых сервисов для реализации деятельностного подхода в обучении» [5]. Магистранты изучают требования государственного стандарта к информационно-образовательной среде и представляют их с помощью различных инструментов визуализации: SWOT-анализа, диаграммы Исикавы, причинно-следственных карт и т. п. Для построения цифровой образовательной среды школы разработчики предлагают ряд готовых программных решений, например таких, как единая образовательная сеть Дневник.ру, автоматизированная информационно-аналитическая система АБЕРС, комплексная информационная система NetSchool, программный комплекс «1С:ХроноГраф Школа 3.0 ПРОФ» и др. Магистранты проводят сравнительный анализ этих систем. Но есть альтернативные решения для построения цифровых сред – это использование сетевых социальных сервисов, облачных технологий. Магистранты выполняют SWOT-анализ облачного решения [6]. Магистранты также осваивают работу на университетском вики-сайте [7-8]. Приведены примеры ИКТ-инструментов, используемых студентами НГПУ в своих проектах для организации исследовательской деятельности обучающихся. Магистранты разрабатывают учебные проекты с использованием ИКТ по различным школьным дисциплинам и размещают портфолио на университетском вики-сайте (<http://wiki.mininuniver.ru>) [9].

Публикации [10-15] посвящены организации сетевой проектной деятельности студентов педагогических вузов. Проектная деятельность с использованием социальных сетевых сервисов является эффективным методом, применение которого в подготовке педагога значительно повышает уровень самостоятельности обучающихся, их познавательной активности, развивает критическое мышление, коммуникативные навыки, дает опыт работы в команде, опыт постановки и решения проблем, формирует навыки работы с различными видами информации.

Литература

1. Российская Федерация. Министерство науки и образования Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), утвержденный 22.02.2018 г. № 126. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 21.02.2020). – Текст : электронный.
2. Бударина, А. О. Использование электронного портфолио в системе педагогического образования как элемента организации цифровой образовательной среды / А. О. Бударина, О. М. Локша. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2018. – № 4. – С. 87-95.

3. Круподерова, Е. П. Проектирование цифровой образовательной среды будущими магистрами педагогического образования / Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-3. – С. 60-63.
4. Канянина, Т. И. Интернет-проект: от идеи до реализации : методическое пособие / Т. И. Канянина, Е. П. Круподерова, С. Ю. Степанова. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2017. – 211 с. – Текст : непосредственный.
5. Круподерова, Е. П. Проектная деятельность в цифровой образовательной среде школы / Е. П. Круподерова. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2019. – 122 с. – Текст : непосредственный.
6. Samerkhanova, E. K. Developing an Information Educational Environment Based on Cloud Technologies / E. K. Samerkhanova, E. P. Krupoderova, K. R. Krupoderova, L. N. Bakhtiyarova [и др.]. – Текст : непосредственный // Journal of Entrepreneurship Education. – 2017. – Vol. 20, № 3. – P. 1-9.
7. Круподерова, К. Р. Роль сетевой проектной деятельности в организации единого информационно-творческого образовательного пространства / К. Р. Круподерова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2 (2). – С. 24.
8. Круподерова, К. Р. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников / К. Р. Круподерова, Г. А. Плесовских. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-3. – С. 283-289.
9. Круподерова, Е. П. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы / Е. П. Круподерова, О. Ф. Брыксина. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 2. – С. 5.
10. Брыксина, О. Ф. Учебное событие как способ мотивации студентов к освоению информационных технологий / О. Ф. Брыксина, Е. П. Круподерова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – С. 7.
11. Samerkhanova, E. K. Students' Network Project Activities in the Context of the Information Educational Medium of Higher Education Institution / E. K. Samerkhanova, E. P. Krupoderova, K. R. Krupoderova, L. N. Bahtiyarova [и др.]. – Текст : непосредственный // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 1. – P. 4578-4586.
12. Смагина, Е. А. Формирование профессиональных компетенций в проектной деятельности у будущих бакалавров педагогического образования как актуальная педагогическая проблема / Е. А. Смагина. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 3. – С. 28-32.
13. Газизова, Т. В. Подготовка студентов педагогического вуза к проектной деятельности / Т. В. Газизова, Т. А. Колесникова, А. И. Пеленков. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 79-85.
14. Каримова, Л. Н. Подготовка студентов педагогического вуза к разработке и реализации культурно-просветительских проектов / Л. Н. Каримова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 261.
15. Прохорова, М. П. Вовлечение студентов в инновационно-проектную деятельность с использованием электронной образовательной среды / М. П. Прохорова, О. И. Ваганова. – Текст : непосредственный // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 4 (72). – С. 662-665.

УДК 37.035.6

DOI: 10.26170/Kso-2020-250

Шабурова Татьяна Владимировна,

учитель биологии и географии, МОУ Лицей; 624356, Россия, г. Качканар, 8 микрорайон, 30; e-mail: tatyana-bio56@yandex.ru

ДНЕВНИК КАЧКАНАРСКОГО ШКОЛЬНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: краеведческий материал; проектная деятельность; дневник школьника начальных классов.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена особая форма образования школьников – дневник школьника, живущего в небольшом уральском городке. Раскрывается содержание дневника, приводятся конкретные примеры тем и разделов в разных классах начальной школы. Приводятся примеры проектов, предшествующих появлению дневника.

Shaburova Tatiana Vladimirovna,
Teacher of Biology and Geography, Lyceum, Kachkanar, Russia

A KACHKANAR SCHOOLBOY'S DIARY AS A MEANS OF FORMING THE IMAGE OF A SMALL HOMETOWN

KEYWORDS: local history material; project activities; diary of a primary school student.

ABSTRACT. The article presents a special form of education for schoolchildren – a diary of a schoolchild living in a small Ural town. The content of the diary is revealed, specific examples of topics and sections in different grades of primary school are given. Examples of projects preceding the appearance of the diary are given.

В 1978 году по заданию Североуральского бассейнового управления автором данной статьи был разработан исследовательский проект «Характеристика реки Выя». Выя – это главная река территории Качканарского городского округа, несмотря на то, что это приток Оби четвертого порядка. Группа десятиклассников изучала реку в полевых и камеральных условиях. Этот проект положил начало серии краеведческих проектов. С тех пор по климату Качканара было создано множество проектов, в которых обработаны данные городской метеостанции. «Атлас облаков», «Бабочки горы Качканар», «Грибы территории Качканарского городского округа», «Насекомые территории Качканарского городского округа», «Экономико-географическая характеристика Качканара», «Население города Качканара» – вот неполный перечень тем краеведческих проектов учащихся. Эти проекты позволили учащимся изучать природу и экономику родного края. Фактически данные проекты позволили описать физико-географическую и экономико-географическую характеристику территории Качканарского городского округа. В 2006 году в издательстве «Паритет» на основе собранных материалов проектов была издана монография, над которой автор статьи трудился двадцать лет, – «Флора Качканара и его окрестностей».

Идея создания дневника с краеведческой информацией для первоклассников города была поддержана начальником управления образованием Л. В. Бугуевой. Издание уже подготовленного дневника было городским проектом к 50-летию города Качканар. Разработчики данного проекта – М. И. Титовец, О. П. Соколова, Н. Л. Ермолина, И. Д. Боркунова.

В настоящее время дневники разработаны для учащихся 1-х, 2-х, 3-х и 4-х классов. Они имеют несколько разделов: «Символика России, Свердловской области и города Качканара». Есть разделы «Исторические сведения», «Почетный гражданин города», «Образование», «Географическое положение территории», «Низкие горы Среднего Урала», «Реки нашей территории», «Климат города Качканара», «Растительность и флора», «Редкие и охраняемые растения», «Предприятия города», «Хозяйственная деятельность человека». В дневниках был раздел, связанный с безопасностью школьников: «Безопасное поведение в повседневной жизни». На обложке дневника для первоклассников размещена топографическая карта нашей местности, а в дневнике для третьеклассников – вид нашей территории из космоса.

Идея создания дневника нашла подтверждение в материалах лекции, автором которой является кандидат географических наук, доцент кафедры экономической и социальной географии России Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова Г. И. Гладкевич [1]. В ней автор указывает на необходимость включения в процесс изучения географических объектов элементов литературы и художественных произведений. В нашем дневнике, в содержании которого отражена красота природы, используются высказывания уральских писателей (Н. Г. Никонова), фотографии растений, ландшафтов, микрорайонов города.

Работа над дневником помогает учащемуся самому установить успешность и результативность образовательной деятельности. Для этого каждую неделю в дневнике он оценивает настроение, а за месяц подводит итоги. Из предложенных фраз, имеющихся в дневнике, он выбирает самые подходящие и отмечает их, например, «Я смог(ла) бы сделать лучше!», «Это то, что надо!», «Это намного лучше!». Самооценка чередуется с оценкой учителя, что позволяет их соотносить, формируя адекватную самооценку у обучающегося и знания учителя об успешности освоения обучающимся того или иного раздела.

С помощью условных значков определенного цвета обучающиеся могут каждый урок оценивать свои успехи.

В дневнике есть страницы с правилами поведения учащихся, с изображениями дорожных знаков, с режимом дня, с рекомендациями по работе с дневником. В дневнике для второклассников обучающиеся отмечают достижения за каждую неделю («Оцени свой учебный труд за неделю») и месяц («Мои достижения в сентябре, октябре ...») в специально отведенном месте.

В дневнике для третьеклассников есть «Маршрут знаний» или «Работа над проектами». В нем представлены темы проектов, например, «Сезонные явления природы», «Горные породы и минералы территории Качканарского городского округа», «Птицы нашей местности», который может выполнить ученик. На страницах дневника дан алгоритм работы над проектом: «Я выбрал(а) тему проекта: да/нет», «Я сформулировал(а) цель и задачи проекта» и т. д.

В дневнике используется и метод неоконченных предложений, который позволяет обучающимся планировать результативность своей деятельности. Уже в сентябре обучающийся может продолжить предложение «Я планирую в этом году учиться ... (как?)». «Я могу учиться на „...“ по предмету ...». По каждой четверти есть промежуточное подведение итогов в форме дополнения неоконченного предложения: «Итоги I четверти для меня (какие?)», «Я заканчиваю учебный год ... (как?)».

В 2020 году на обложке дневника размещен QR-код, по которому можно выходить на официальный городской портал «Наш Качканар», направленный на популяризацию Качканарского городского округа и создание позитивной повестки региона [2]. В настоящее время дневник издается при поддержке Администрации Качканарского городского округа.

В заключение отметим, что авторы дневника стали победителями конкурса инноваций Национальной премии «Элита российского образования» в номинации «Лучший инновационный проект, направленный на реализацию ФГОС – 2010», призерами Всероссийского дистанционного конкурса образовательных изданий «Печатник.net – 2011».

Дневник качканарского школьника помогает детям узнать особенности и характеристики родного края, его красоту и природные богатства. Это позволяет делать вывод о том, что он выступает средством формирования у обучающихся образа малой Родины.

Литература

1. Гладкевич, Г. И. Создание географических образов территории. Лекция, прочитанная на педагогическом марафоне 21 марта 2006 года в Московском городском доме учителя. – URL: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200601204> (дата обращения: 27.09.2020). – Текст : электронный.
2. Качканарский информационный портал. – URL: <https://качканар.рус> (дата обращения: 28.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 378.147: 371.124

DOI: 10.26170/Kso-2020-251

Швец Наталья Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина; 659333, Россия, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53; email: shvets-07@mail.ru

МЕЖОТРАСЛЕВЫЕ СЕТЕВЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ БУДУЩЕГО К РАБОТЕ С ЦИФРОВЫМ ПОКОЛЕНИЕМ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межотраслевые сетевые проекты; цифровые дети; учитель будущего; подготовка; кадры будущего для регионов.

АННОТАЦИЯ. Автор представляет общие характеристики детей цифрового поколения, а также в качестве примера использования проектной технологии при подготовке будущих учителей для работы с цифровыми детьми представляет опыт участия школьников и студентов в стратегической инициативе «Кадры будущего для регионов». Совместная разработка межотраслевых сетевых проектов школьниками, студентами, наставниками позволяет увидеть и получить не только тактические личностные результаты участников проектов (проектное, критическое и творческое мышление, инициативность, командность, лидерские качества), но и наметить стратегические задачи – через развитие партнерства между образовательными организациями общего и высшего образования, общественными учреждениями, предприятиями реального сектора экономики в рамках реализации проектного подхода выстроить успешную модель подготовки учителей будущего.

Shvets Natalya Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia

CROSS-SECTOR NETWORK PROJECTS AS A BASIS FOR PREPARING THE FUTURE TEACHER TO WORK WITH THE DIGITAL GENERATION OF CHILDREN

KEYWORDS: cross-sector network projects; digital children; teacher of the future; training; personnel of the future for the regions.

ABSTRACT. The author presents the general characteristics of children of the digital generation, and as an example of the use of project technology in preparing future teachers to work with digital children, she presents the experience of participation of schoolchildren and students in the strategic initiative “Human Resources for the Future for the Regions”. The joint development of cross-sector network projects by schoolchildren, students, mentors allows to see and get not only the tactical personal results of project participants (project, critical and creative thinking, initiative, teamwork, leadership qualities), but also to outline strategic objectives – through the development of partnerships between educational organizations of middle and higher education, public institutions, enterprises of the real economic sector within the framework of the project approach, to build a successful model for training teachers of the future.

«Цифровые дети» – какие они? При ответе на данный вопрос, можно выделить, на наш взгляд, ряд важных моментов. Мышление «цифровых детей», адаптированное для быстрой оценки и фильтрации огромных объемов информации, совершенно иное. Обладая чувствительностью и гиперактивностью, они быстро учатся и обрабатывают информацию, могут мгновенно переключаться с одного вида деятельности на другой и легко справляться с несколькими задачами. Поиск и работа с различной информацией из множества источников способствует формированию уверенности в себе и достаточно конкретной и твердой точки зрения [1].

Их отличает клиповое мышление, то есть способность воспринимать мир через короткие яркие изображения и сообщения, например, мемы, посты, короткие статьи или видео [2]. В целом, дети меньше общаются друг с другом в социальной реальности, но в то же время все больше и больше – в виртуальной.

Современные дети чувствуют важность высшего образования как требования времени, инвестиции в будущее, однако сдача экзаменов, получение диплома и сама профессия не представляют для них большого интереса. Они воспринимают работу как возможность заниматься любимым делом или зарабатывать деньги, чтобы заняться хобби. Многие дети хотят заниматься делом, которое приносит удовольствие, радость и хороший доход, но не занимает много времени. Они живут в бесконечном и быстро меняющемся потоке информации, в окружении социальных сетей и рекламы. Большинство из них живут одним днем и не думают о долгосрочных перспективах.

В этой связи проектные технологии могут помочь развить перспективные качества и возможности, которые отличают данный тип мышления современных цифровых детей и, возможно, сгладить ряд моментов, которые ограничивают детей в социальной адаптированности.

Учитель будущего – какой он? Для каждого ребенка, родителя, студента есть индивидуальный ответ на этот вопрос. Для преподавателей вузов, которые готовят будущих учителей, ориентиром для ответа становятся нормативные документы, запросы общества и реалии сегодняшнего дня. Как подготовить учителя будущего? Активного, творческого, компетентного, технологичного, мотивированного на саморазвитие и профессиональные успехи в работе с сегодняшним поколением цифровых детей. Одним из вариантов видится проектная технология, а именно сетевые межотраслевые проекты.

Название темы статьи – это не теоретическое утверждение, оно сформулировано на основе многомесячного опыта преподавателя вуза – наставника школьно-студенческой команды, а также студентов-тьюторов сетевого проекта. В подтверждение этого хотелось бы поделиться опытом участия команды «Алтай – новые горизонты» в проекте «Кадры будущего для регионов. Алтайский край», который направлен на формирование и развитие лидерских команд из активных, амбициозных и равнодушных школьников и студентов, способных и готовых включиться в проектирование и реализацию важных для края социально-

экономических проектов. Организатор данного проекта – Агентство стратегических инициатив (г. Москва). В ходе реализации проектов школьникам и студентам предоставлена возможность социальных и профессиональных проб в разных отраслях экономики, на ключевых предприятиях региона, а также стажировки на производстве. К важным задачам данной инициативы среди прочих отнесем:

- расширение инструментов и механизмов выявления высокомотивированных и социально-активных детей и молодежи;
- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей интеграцию основного, дополнительного и неформального образования детей и молодежи;
- развитие форм профессиональной навигации детей и молодежи, моделирование их профессиональной деятельности;
- внедрение новых форм наставничества [3].

Сопровождение проекта осуществляет Алтайский институт развития образования (г. Барнаул) [4]. В данной стратегической инициативе от Алтайского края участвуют 27 команд, это около 250 школьников и студентов. Предприятия и организации края, выступающие в качестве наставников, заявили проектные идеи, которые готовы реализовывать совместно с молодежными командами [5].

В состав нашей команды входят шесть обучающихся школ города Бийска и села Сrostки, тьюторы – трое студентов АГГПУ им. В.М. Шукшина и студент Новосибирского государственного университета в качестве привлеченного проектного менеджера и технического разработчика. Проектным продуктом работы нашей команды стало мобильное приложение, включающее пакет экскурсионно-познавательных городских квестов на русском, английском и китайском языках.

С сентября 2019 г. по август 2020 г. осуществлялись организация и сопровождение проектной работы команд, активное участие всех участников команд в ряде мероприятий. В сентябре 2019 г. прошла Губернаторская школа, на которой проводились интенсивы и тренинги, направленные на командообразование, развитие проектного и креативного мышления, разработку основной идеи проекта, сопроводительных документов, создание рекламных промо-роликов, разработку плана проектной работы, распределение функций участников команды. Результатом трехдневной работы стала ярмарка проектов, которая подразумевала взаимную экспертизу проектных идей и их очное представление губернатору Алтайского края.

На протяжении нескольких месяцев проводился ряд интересных мероприятий обучающего и мониторингового характера: мастер-классы, посвященные SMM-продвижению проектов в сети, специфике публичных выступлений, ораторского мастерства, развитию финансовых и других навыков школьников и студентов, «Фабрика предпринимательства» (интенсивы и мастер-классы по разработке и упаковке социальных и бизнес-проектов), контрольные точки – представление проектов на взаимо- и общественную экспертизу.

Хочется поделиться также опытом нашей команды в части видения основных направлений внутрикомандной проектной работы.

Организация внутрикомандной работы (распределение команды на мини-группы с четким определением функционала участников команды и их зон ответственности, делегирование полномочий лидерам проекта и ответственным в мини-группах).

Коммуникация и обсуждение каждого проектного решения в очной и сетевой форме (три группы для онлайн общения – общая, узкопрофессиональная и группа лидеров).

Мотивация на множественный результат (промежуточные результаты, контрольные точки, взаимоподдержка участников команды, в итоге реальный проектный продукт интегрировался с личностными результатами каждого участника).

К выводам, полученным в процессе участия в разработке совместных школьно-студенческих проектов, отнесем:

1. Сетевые межотраслевые проекты (вуз – школа – работодатель / предприниматель / общественная организация) имеют огромный потенциал: для школьников и студентов – увидеть смысл и содержание своей учебной деятельности на другом уровне, пройти профессиональные пробы школьникам и студентам как в образовательных организациях, так и на рабо-

чих местах, для организаций – провести практическую, реальную, качественную профессиональную ориентацию подростков и молодежи.

2. Крайне необходимо гармоничное использование современных цифровых технологий, живых и сетевых форм коммуникации, так как молодежь живет в «цифре» и сетях и именно там хочет и любит учиться.

3. Для школьников очень востребованным оказалось полезное обучающее сопровождение проектов (интерактивы, тренинги, мастер-классы).

4. Совместная разработка школьниками, студентами, наставниками межотраслевых сетевых проектов (социальных, образовательных, культурных, предпринимательских) должна быть направлена на множественные результаты: с одной стороны, это тактические личностные результаты всех участников проектов (компетенции 21 века, проектное, критическое и творческое мышление, инициативность, командность, лидерские качества), с другой стороны, решение стратегических задач – через развитие партнерства между образовательными организациями общего и высшего образования, общественными учреждениями и предприятиями реального сектора экономики в рамках реализации проектного подхода выстроить успешную модель подготовки учителей будущего.

Литература

1. Сапа, А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа. – Текст : непосредственный // Продуктивная педагогика. – 2015. – № 8 (56). – С. 2-9.
2. Азаренок, Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Н. В. Азаренок. – Текст : непосредственный // Психология человека в современном мире : сборник материалов конференции. Том 5 «Личность и группа в условиях социальных изменений» / отв. ред. А. Л. Журавлев. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 110-112.
3. Кадры будущего для регионов. – Текст : электронный // Агентство стратегических инициатив. – URL: https://asi.ru/leaders/initiatives/education_leaders/futurestaff/ (дата обращения: 29.09.2020).
4. Кадры будущего: Алтайский край. – Текст : электронный // Алтайский институт развития образования. – URL: <http://fs22.iro22.ru/> (дата обращения: 29.09.2020).
5. Алтайский край присоединился к проекту «Кадры будущего для регионов». – URL: https://www.altairegion22.ru/region_news/v-altaiskom-krae-startuet-proekt-kadry-buduschego-dlya-regionov_782784.html (дата обращения: 29.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-252

Шихова Ольга Николаевна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: krutikol@mail.ru

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК В ПРЕОДОЛЕНИИ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗРЫВА», ВОЗНИКАЮЩЕГО В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательное пространство; исследовательские практики; учебная ситуация; метод проектов; проблемное обучение; компетентностная модель обучения.

АННОТАЦИЯ. Автор, опираясь на методологические позиции теории мышления К. Маннгейма, обозначает проблему неявного разрыва в накоплении познавательного опыта личности в рамках компетентностной модели обучения, описывает роль исследовательских практик в преодолении «познавательного разрыва».

Shikhova Olga Nikolaevna,

Candidate of Social Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE ROLE OF RESEARCH PRACTICES IN OVERCOMING THE “COGNITIVE GAP” THAT OCCURS IN THE COMPETENCE MODEL OF STUDENTS’ LEARNING

KEYWORDS: educational space; research practices; educational situation; project method; problem-based learning; competence-based learning model.

ABSTRACT. The author, based on the methodological positions of K. Mannheim's sociology of knowledge, identifies the problem of an implicit gap in the accumulation of a person's cognitive experience within the competence-based learning model, and describes the role of research practices in overcoming the "cognitive gap".

Современный информационно-технологический мир динамичен и изменчив. Экономика знания как культура непрерывного производства инноваций задает особый вектор движения познавательного опыта личности, в котором «без умения обновлять оперативную часть своего культурного опыта ученик не может считаться подготовленным к жизни» [1, с. 24]. «Текущее» состояние, практикоориентированность знания как социокультурного конструкта не может не сказаться на функционировании современного образовательного пространства. Так, позиции участников обучающих ситуаций, отношение к учебным практикам, освоение культурного капитала смещаются от относительной статичности к постоянному познавательному движению. При этом траектории движения не задаются извне, они рождаются из практик, взаимодействий преподавателей и студентов. В силу этого компетентностная модель обучения студентов логично встраивается в процессы, в основе которых заложена необходимость личности оперативно применять знания на практике, решать профессиональные, социальные, культурные задачи и нести ответственность за их воплощение в реальной жизни. При всей значимости данной модели обучения, в ней существуют неявные противоречия, которые сложно зафиксировать, но в рамках феноменологии и социологии знания о них стоит говорить и исследовать.

Обозначим заявленные противоречия на уровне личности (как студента, так и преподавателя):

- между мышлением (объяснением мира) и действием (изменением мира);
- между социокультурным запасом знаний (наличным познавательным опытом) и новым опытом – необходимыми знаниями, умениями.

Оба противоречия можно выразить в единой проблеме образовательного пространства – назовем ее проблемой «познавательного разрыва». Внимание к ней возникло в связи с практикой преподавания в контексте применения метода проектов, проблемного обучения, погружения студентов в исследовательскую деятельность. О «познавательном разрыве» писал П. Бурдьё, когда предложил идею габитуса. В его понимании момент разрыва обнаруживается в субъективном восприятии реальности и необходимостью освоения первичного опыта (объективированной структуры). Понять, что есть габитус, можно только при условии соотнесения социальных условий, в которых он формировался, с социальными условиями, в которых он был «приведен в действие» (связь между двумя состояниями социального мира, которые реализуются габитусом посредством практики) [2, с. 101].

Итак, рассмотрим подробнее обозначенные тезисы.

Противоречие между между социокультурным запасом знаний (наличным познавательным опытом) и новым опытом – необходимыми знаниями, умениями. Развитие компетенций студентов основано на личностно ориентированном подходе и предполагает умение обучающегося находить пути решения актуальных проблем в предметной области, приближающие его к реальной жизненной ситуации. Тем самым весьма важную роль играет проблемное обучение, при котором участник образовательной ситуации должен понять и принять практическую задачу, осознать необходимость нового опыта, оценить результаты собственных действий. Что же происходит в действительности? Сталкиваясь с проблемной ситуацией учебного характера, студент начинает осознавать «границы возможного» в формуле того, что имеется сейчас – запас знаний и опыта, и того, какие знания и умения необходимы для решения проблемы. В этом поле и заключается проблема «познавательного разрыва». Именно в этот момент студенты начинают осознавать роль преподавателя как носителя нужных знаний и умений, потребность в присвоении компетенций преподавателя, потребность в сотрудничестве с ним в рамках решения проблемной ситуации. С одной стороны, компетентностная модель обнажает «пропасть» между наличным познавательным опытом личности и необходимыми знаниями, что актуализирует поиски сокращения данного разрыва в практиках преподавания и взаимодействия. Эта ситуация находит свое выражение в погружении участников образовательного пространства в исследовательские практики, позволяющие осмыслить учебную проблему, изучить сущностные характеристики объекта и спроектировать практические действия. Более того, на этапе «разрыва» может возникнуть когни-

тивный диссонанс между потребностью освоить необходимое и неспособностью личности совершить познавательные усилия. Включенность преподавателя в моделирование учебных ситуаций «познавательного разрыва» и поддерживающих исследовательских принципов весьма актуальна. Современный преподаватель осознает непрерывность развития своего культурного опыта, что может найти выражение в постоянном расширении знаний не только в своей предметной области, но и в смежных науках, включение студентов в совместный опыт освоения известных и новых способов деятельности, проявление эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности. С другой стороны, при упущении ситуации разрыва происходит формализация образования, когда учебная проблема решается ради проблемы, а не в целях расширения знаний, умений, навыков.

Стоит упомянуть и о социокультурной границе самостоятельной работы студентов. Если анализ и решение проблемной ситуации дается на откуп студентам, то необходима и обязательна совместная рефлексия как практика коллаборации. К. Маннгейм, изучая социальные факторы, влияющие на процесс мышления, обозначил весьма важное положение: «Мыслят не люди как таковые и не изолированные индивиды осуществляют процесс мышления, мыслят люди в определенных группах, которые разработали специфический стиль мышления в ходе бесконечного ряда реакций на типичные ситуации, характеризующие общую для них позицию» [6, с. 322]. Данный тезис раскрывает контекст образовательной встречи разных поколений, а именно «преподаватель-студент», чье мышление сформировано в разных историко-социальных и культурных условиях. В силу этого восприятие картины мира и ее познание происходит по-разному, по привычным индивидуально-выработанным познавательным маршрутам. Вследствие чего, для преподавателя, чье мышление сформировано рамками традиционной, эпистемологической и просветительской картины мира, компетентный подход будет новым опытом, который необходимо осваивать на уровне модификации имеющегося стиля мышления. Это неявный процесс, который очень сложно зафиксировать, но он имеет весьма важное значение в вопросе взаимодействия участников образовательного пространства. При этом преподаватель, «не проживший» компетентностную модель на уровне познавательного опыта, оказывается в роли социального инструмента, транслирующего нормативно-декларированный взгляд на студента как на объект образовательных технологий. Таким образом, преподаватель оказывается в ситуации двойной личностной адаптации к конструированию нового подхода. Во-первых, необходимости «настройки» индивидуального познавательного опыта в русло проблемного обучения и оценки его качества, сформированности результатов. Во-вторых, «настройки» познавательного опыта студента. Как бы мы не говорили о значимости «субъект-субъектной» парадигмы, но пока преподаватель «не проживет» образовательные ситуации в контексте компетентностной модели на уровне лично осваиваемого познавательного опыта, он сам будет находиться в неопределенном положении и вынужден будет видеть в студенте объект апробации поисковых образовательных решений. Ученые, описывая специфику социального субъекта познания, отмечают культурное отставание высшего образования от познавательных условий времени, «поскольку научное мышление все больше рассматривается в контексте принципов самоорганизации, тогда как вузовские программы чувствуют себя ближе к эпистемной системе» [3, с. 158-166]. А новое поколение становится более восприимчиво к культуре виртуальной реальности, что отличает его от предшественников в мировоззренческом плане. Это выражается в том, что сознание современных студентов более дифференцировано, индивидуализировано, в меньшей степени стереотипизировано по сравнению со старшими поколениями. Восприятие реальности отличается ориентацией на ситуацию, возможностью извлечения практической пользы. Познавательный опыт приобретает переменчивые, гибкие, неустойчивые черты. Следовательно, освоение общих правил познания активизируется в условиях свободы выбора – поиска индивидуальных вариантов действий в той или иной учебной ситуации. Таким образом, у студентов обнаруживается предрасположенность к поиску и выработке индивидуальной познавательной стратегии. С одной стороны, при взаимодействии разных людей, чье мышление выросло из традиций определенной группы, может обозначиться канал по взаимообогащению в плане интеграции интерпретаций реальности. А с другой стороны, может возникнуть столкновение разных точек зрения и проблема «познавательного разрыва».

Противоречие между мышлением (объяснением мира) и действием (изменением мира). Если же посмотреть на компетентностную модель с позиции участников образовательного пространства, то мы оказываемся включенными в процесс учебной ситуации, в основе которой имеется установка на видение проблемы, ее оценку, планирование действий по ее решению. Иными словами, студенту необходимо спроектировать практические действия по «изменению мира». С точки зрения социологии знания в современном обучении латентно происходит слияние процесса мышления (объяснение мира) с процессом действия (изменения мира), более того, происходит своеобразное сжатие культуры мышления и расширение культуры действия. К наиболее очевидной причине данного феномена относится высокая динамика и интенсивность информационно-технологических преобразований, в результате чего время, затраченное на исследовательскую деятельность по изучению объекта, может обернуться риском в производстве нового продукта. Назовем это эффектом деформации в освоении познавательного опыта. Наиболее типичным проявлением обозначенного эффекта можно назвать метод проектов, когда преобразования объекта предшествуют его сущностному изучению (исследовательским практикам). Довольно часто под проектной деятельностью подразумевается исследовательская деятельность, хотя это разные уровни работы с объектом. В онтологическом аспекте исследование трактуется как один из видов познавательной деятельности человека, реализуемый с целью извлечения свойств предмета без каких-либо последующих его изменений [4, с. 209-214]. Между тем, это необходимый и важный этап в проектной деятельности, позволяющий благодаря теоретической и эмпирической интерпретации увидеть и осмыслить проблемную зону объекта и в соответствии с этим наметить действия по его изменению. К. Маннгейм отмечал, что именно мышление изменяет мир. Иными словами изменение мира начинается с мышления (с его объяснения и изучения). В силу этого необходимым компонентом проектной работы при всей сложности организации является исследовательская деятельность. Бывают случаи и довольно часто, когда при совершении практических действий приходит понимание необходимости исследовательского этапа – теоретического и эмпирического осмысления проблемы. К сожалению, студенты в рамках самостоятельной работы не осознают актуальности исследовательских практик, к данной необходимости подводит преподаватель. Таким образом, исследовательская составляющая становится действительно частью образовательного пространства, частью решения учебной проблемы, частью коллаборации. «Исследование объекта не есть изолированный акт; оно происходит в определенном контексте, на характер которого влияют ценности и коллективно-бессознательные волевые импульсы. В социальных науках именно этот интеллектуальный интерес, ориентированный на сложное переплетение коллективной деятельности, формирует не только общие вопросы, но и конкретные гипотезы исследования, а также упорядочивающие опыт модели мышления» [6, с. 553]. Дисциплина на этом фоне предстает особым динамично пульсирующим социокультурным пространством встречи носителей разного культурного опыта. Если происходит упущение исследовательской составляющей в реализации метода проектов, то возможна вероятность «перепрыгивания» через смысловые конструкторы, лежащие в основе объекта проектной деятельности. Действительно, «с чисто функциональной точки зрения образование смысловых значений, будь то истинных или ложных, играет необходимую роль – оно социализирует события для группы. Таким образом, не только каждое понятие связывает индивидов с определенной группой и ее деятельностью, но каждый источник, из которого мы черпаем смысл и значение вещей, также действует как стабилизирующий фактор на возможность воспринимать и познавать предметы применительно к центральной, руководящей нашей деятельностью цели» [6, с. 553]. При упущении исследовательских практик сложнее говорить о подлинности присвоения компетенции, личностном знании и новом опыте. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное,

обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [1, с. 24].

Итак, анализ проблемы «познавательного разрыва» позволил увидеть место исследовательских практик в образовательном пространстве. Их место определяется, во-первых, возникновением познавательного барьера в решении проблемы (когда знаний об объекте недостаточно) и, во-вторых, осознанием необходимости сущностного изучения объекта как способ, позволяющего двигаться дальше – расширять и осваивать новый опыт, находить баланс между объяснением явлений и их преобразованием. Необходимость в них должен видеть не только преподаватель, но и студент. Мы согласны с мнением Е. В. Прямиковой, что компетентностный подход позволяет приблизить образование к реальной жизни, но не путем полного отрицания «знаниевого», а посредством его дальнейшего развития. Проблемное обучение, интеграция получаемых знаний и умений, исследовательская деятельность – это «три кита», на которых должен основываться компетентностный подход [5, с. 161-169].

Литература

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Хрестоматия по общей педагогике / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – Ч. 1. – 232 с. – Текст : непосредственный.
2. Бурдые, П. Практический смысл / П. Бурдые ; пер. с фр.: А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. и послесл. Н. А. Шматко. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 526 с. – Текст : непосредственный.
3. Глебова, Л. Н. Вы приглашены / Л. Н. Глебова. – Текст : непосредственный // Поиск. – 2009. – № 38. – С. 158-166.
4. Петрова, Н. В. К определению архитектоники исследовательской культуры личности / Н. В. Петрова. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского университета. – 2008. – Вып. 3. – С. 209-214.
5. Прямикова, Е. В. Компетентностный подход: управленческие решения и практики учителей / Е. В. Прямикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 4. – С. 161-169.
6. Mannheim, K. The Sociology of Knowledge / K. Mannheim. – Текст : непосредственный // Ideology and Utopia. – New York : Harcourt, Brace and World, 1936.

УДК 378.147:371.124:51

DOI: 10.26170/Kso-2020-253

Югова Наталья Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко; 427621, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, 25; e-mail: lifebest2004@inbox.ru

Дюкина Наталья Геннадиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко; 427621, Россия, г. Глазов, ул. Первомайская, 25; e-mail: dukinanata@gmail.com

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модульный подход; педагогическое образование; учебный план; основная профессиональная образовательная программа; учебный элемент.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается модульный подход к организации обучения будущих учителей математики и информатики ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко». Описаны особенности построения предметно-методических модулей по профилям Математика и Информатика. Перечислены виды практик, которые реализуются в образовательном процессе.

Yugova Natalia Leonidovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Mathematics and Informatics, Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Dyukina Natalia Gennadievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Mathematics and Informatics, Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov, Russia

DESIGNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS BASED ON A MODULAR APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATH AND INFORMATICS

KEYWORDS: modular approach; teacher education; academic plan; basic professional educational program; educational element.

ABSTRACT. The article discusses a modular approach to the organization of training for future teachers of mathematics and computer science at the Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko. The features of building subject-methodological modules according to the profiles of Mathematics and Informatics are described. The types of practices that are implemented in the educational process are listed.

Педагогическое образование в России находится в ситуации постоянных изменений. Главная задача, которую необходимо решить системе образования, – подготовить выпускника педагогического вуза, способного отвечать требованиям работодателя.

В ФГБОУ ВО «ГППИ им. В.Г. Короленко» ведется подготовка по основной профессиональной образовательной программе по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Математика и Информатика.

Многие научные исследователи считают, что использование модульного обучения позволяет обеспечить совершенствование организации образовательного процесса прежде всего в профессиональных учебных заведениях (А. В. Густырь, С. А. Кайнова и др.).

«Методологи инновационных преобразований в системе педагогического образования в контексте требований ФГОС ВО 3++ (Н. О. Верещагина, Е. И. Казакова, Е. В. Караваева, С. А. Пилипенко и др.) нацеливают научно-педагогическое сообщество российских вузов на построение современных ООП педагогического образования посредством использования модульного подхода» [1]. Модульный подход к обучению позволяет реализовать передовые идеи педагогической и психологической науки в отношении условий, методов, форм и средств обучения при сохранении технологических преимуществ обеспечения высокого качества и воспроизводимости результатов обучения.

Поэтому особенностью учебного плана является его модульная структура. Под модулем понимаем «структурный элемент основной образовательной программы, обеспечивающий формирование группы компетенций, объединенных по какому-либо общему основанию (смыслу). Модуль представляет собой самостоятельную завершённую единицу содержания образования в структуре ООП» [1].

Учебный план для профилей Математика и Информатика состоит из Блока 1. Дисциплины (модули) и Блока 2. Практики. Каждый из блоков в свою очередь состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений.

Рассмотрим Блок 1. Дисциплины. Он состоит из нескольких модулей, являющихся обязательными: Социально-гуманитарный модуль, Коммуникативный модуль, Модуль здоровья и безопасности жизнедеятельности, Психолого-педагогический модуль, Модуль Классный руководитель, Предметно-методический модуль по профилю Математика, Предметно-методический модуль по профилю Информатика. Вариативные модули относятся к части, формируемой участниками образовательных отношений, состоят из взаимозаменяемых родственных дисциплин. Каждый вариативный модуль содержит два альтернативных курса, которые позволяют изучить отдельные аспекты будущей профессиональной деятельности. Обучающемуся предоставляется возможность выбора дисциплины для более глубокого изучения. Дисциплины обязательной части, в том числе из предметно-методических модулей, являются сквозными, тем самым создавая возможность углублять профессиональные компетенции обучающегося в течение всего периода обучения в вузе.

Обратимся к предметно-методическим модулям по профилям Математика и Информатика. Содержание дисциплин, из которых состоят модули, направлено на формирование об-

щепрофессиональных и профессиональных компетенций учителя математики и информатики. Объем часов по каждой дисциплине есть совокупность аудиторных часов (лекции, семинары, практические занятия, контроль самостоятельной работы) и часов, выделенных на самостоятельную работу студентов. При организации модульного обучения преподаватель и обучающиеся работают с учебными элементами на уровне учебной дисциплины, представленными на определенном уровне глубины и сложности. Учебный элемент определяется нами как наиболее существенное понятие, объект, явление и метод деятельности, отобранный из социального опыта и внесенный в программу учебной дисциплины для его самостоятельного изучения обучающимся или под руководством преподавателя, важной характеристикой которого является семантическая устойчивость и контрастность [2].

Особое внимание уделим контролю самостоятельной работы. Согласно Положению о контактной работе обучающихся с преподавателем, действующему в ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г. Короленко», контроль самостоятельной работы может осуществляться в том числе и с применением дистанционных образовательных технологий. Это является актуальным в условиях развития современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Контроль самостоятельной работы позволяет индивидуально работать с обучающимися, выбирать траекторию обучения для каждого студента. Контроль самостоятельной работы может выступать как дополнением к учебному элементу.

Рассмотрим Блок 2. Практики.

Помочь выпускнику педагогического вуза справиться с проблемой недостатка своих профессиональных навыков, а работодателю в условиях постоянно меняющихся требований социального заказа общества получить высококвалифицированного специалиста, не затрачивая в дальнейшем средства на повышение квалификации, призвана система, которая комбинирует теоретическое обучение в учебном заведении и практическое приобретение профессиональных компетенций на базе образовательных учреждений. Сегодня теоретический аспект содержания обучения достаточно тесно переплетается с практическим. Без реальной педагогической практики подготовка компетентного учителя невозможна. Реализация практической ориентированности образовательных программ для нашего вуза является приоритетной. Эффективное развитие педагогического образования возможно только в условиях тесной интеграции с общеобразовательными школами. Поэтому в подготовке студентов – будущих бакалавров уделено особое внимание организации педагогической практики. В обязательной части учебного плана предусмотрено 54 зачетных единицы, отводимых для прохождения практики. Они включают в себя такие виды практик, как: учебная ознакомительная практика, производственная педагогическая практика, производственная педагогическая практика (вожатская практика). Кроме этого, 6 зачетных единиц отведено на учебную ознакомительную и производственную педагогическую практики, содержание которых формируется непосредственно самими участниками образовательных отношений.

Взаимосвязь всех видов педагогической практики обеспечивается выполнением следующих принципов: последовательности, преемственности, динамичности, полифункциональности. Содержательный контент практик позволит студенту во время их прохождения увидеть деятельность образовательного учреждения с точки зрения как учителя-предметника, так и классного руководителя.

Таким образом, проектирование образовательного процесса на основе модульного подхода при подготовке будущих учителей математики и информатики позволяет готовить специалиста в соответствии с требованиями, которые предъявляет работодатель. При этом профессиональная подготовка по двум профилям расширяет возможности выпускников при трудоустройстве.

Литература

1. Смышляева, Л. Г. Особенности модульных образовательных программ подготовки бакалавров педагогического образования / Л. Г. Смышляева, М. П. Войтеховская, Д. М. Матвеев. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – Вып. 8 (197). – С. 155-162.
2. Югова, Н. Л. Конструирование содержания профильного обучения с применением экспертной системы : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Югова Н. Л. – Ижевск, 2006. – 19 с. – Текст : непосредственный.

Психология образования: актуальные проблемы, научные подходы и эффективные практики

УДК 159.923:159.922.736.4

DOI: 10.26170/Kso-2020-254

Адушкина Ксения Валериевна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: korkva@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ РЕЖИМА САМОИЗОЛЯЦИИ: ЦИФРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: режим самоизоляции; цифровая зависимость; семейное воспитание; подростковый возраст.

АННОТАЦИЯ. Автор обращается к актуальной проблеме цифровой зависимости детей и подростков и рассматривает ее в контексте психологических последствий режима самоизоляции. В статье автор анализирует понятие «цифровая зависимость», рассматривает особенности семейного воспитания, провоцирующие развитие цифровой зависимости у подростков в условиях самоизоляции, приводит данные эмпирического исследования.

Adushkina Ksenia Valerievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF SELF-ISOLATION: DIGITAL ADDICTION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

KEYWORDS: self-isolation mode; digital addiction; family education; teenage years.

ABSTRACT. The author addresses the current problem of digital addiction of children and adolescents and considers it in the context of the psychological consequences of self-isolation. In the article, the author analyzes the concept of “digital addiction”, examines the features of family education that provoke the development of digital addiction in adolescents in self-isolation, and provides data from an empirical study.

Главной проблемой, волнующей сегодня специалистов разных научных специальностей, являются последствия для общества пандемии коронавируса и связанной с ней вынужденной самоизоляции. Наряду с социальными, экономическими и прочими негативными последствиями можно констатировать и обострение различных психологических проблем.

Как зарубежные, так и отечественные специалисты фиксируют рост количества депрессий, тревожных состояний, страхов, домашнего насилия, но особенно остро встает проблема цифровой зависимости детей и подростков. Цифровое потребление информации и опосредованное общение во время самоизоляции вызывают негативные последствия для психологического здоровья, нарушения адаптации и социальных связей, имеющие пролонгированный характер.

Для многих семей преодоление психологических трудностей, связанных с самоизоляцией, является серьезной проблемой, приводящей к конфликтам, кризисам, уходу в зависимость.

К таким трудностям самоизоляции относят: избыток общения, непривычный для членов семьи, недостаток личного пространства для работы, занятий и отдыха, изменившееся соотношение обязанностей и формы их выполнения, разный уровень потребности в общении и приватности. Психологический дискомфорт и ощущение разрушения привычного уклада, чувство беспомощности и невозможности контролировать свою жизнь подталкивает как детей, так и взрослых к формированию разного рода зависимостей, в т. ч. и к поиску себя в цифровом пространстве.

О том, что за время режима самоизоляции может развиваться цифровая зависимость от гаджетов, особенно у детей, в рамках заседания комитета по биоэтике при Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО об этических и психологических аспектах пандемии коронавирусной инфекции сообщил главный внештатный специалист по медицинской психологии министерства здравоохранения РФ, президент Российской академии образования, президент Российского психологического общества Юрий Зинченко (по данным «Рамблер»).

В сложившейся ситуации в зоне особого внимания оказывается семья, отношения в которой могут как помочь подростку справиться с последствиями самоизоляции, так и подтолкнуть его к формированию зависимости.

Исходя из вышесказанного, проблему нашего исследования можно сформулировать следующим образом: какие паттерны семейных отношений в ситуации социальной нестабильности и неопределенности могут подтолкнуть подростка к формированию цифровой зависимости.

Изучением развития аддиктивного поведения (в том числе и цифровой зависимости) занимаются различные зарубежные и отечественные ученые: например, концепция единства химических и поведенческих аддикций Mark D. Griffiths (М. Д. Гриффитц), концепция психосоциальной аддиктологии Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриевой, концепция базовых психологических компонентов аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности А. В. Смирнова.

Различными авторами были выявлены определенные характеристики психики, которые являются базой, основой для возникновения аддикций, при этом было установлено, что непосредственная форма аддиктивной реализации является второстепенным фактором (М. D. Griffiths, Н. В. Дмитриева, Д. В. Иванов, Ц. П. Короленко, А. В. Смирнов и др.).

Механизмы формирования аддиктивного поведения детей и подростков изучались рядом авторов: Н. В. Александровой, С. В. Березиным, С. Г. Лафи, В. Д. Москаленко, Н. Л. Москвичевой, А. А. Реан, Н. А. Сиротой, Д. В. Четвериковым, М. В. Четвериковой и др.

В соответствии с целью исследования, для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы, анкетирование (с помощью специально разработанной анкеты и с помощью «Шкалы интернет-зависимости Чена» (С. Чен, в адаптации В. Л. Малыгина), тестирование (с помощью стандартизированных и валидизированных методик: «Детско-родительские отношения подростков» «ДРОП» (О. А. Карабанова, П. Я. Трояновская), методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» «СОП» (А. Н. Орел), опросник «Анализ семейных взаимоотношений» для родителей подростков в возрасте от 11 лет до 21 года «АСВ» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис), методы математической статистики (критерий Спирмена, критерий Манна-Уитни).

На первом этапе теоретического анализа современных зарубежных и отечественных исследований по изучаемой проблеме был уточнен терминологический аппарат работы.

Аддиктивное (зависимое) поведение – это «одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций».

Впервые термин «интернет-зависимость» был использован американским психиатром Айвеном Голдбергом в 1994 году для описания непреодолимого желания пользоваться интернетом.

Цифровую зависимость можно определить как навязчивое желание чрезмерно использовать цифровые устройства, что приводит к негативным последствиям в самочувствии, общении, учебной и профессиональной деятельности. При этом термин «цифровая зависимость» не дублирует понятие интернет-зависимости, а имеет в основе ту высокотехнологичную среду, в которой происходит механизм привыкания к виртуальному миру [2].

На сегодняшний день, в связи с повсеместным распространением цифровых устройств: смартфонов, планшетов, ноутбуков, выход в интернет может быть осуществлен в любое время и практически в любом месте, поэтому можно сказать, что цифровая зависимость провоцирует распространение интернет-аддикции среди все большего числа людей, в основном, молодых [4].

По данным исследования компании «GfK Rus», среди молодежи уровень пользования Интернетом в России достиг практически предельных значений еще в 2016 году (98%), в 2018 уровень составил 99%, для сравнения, в возрастной группе 30-54 лет этот показатель составил в 2018 году 88% [1].

Также появился термин «патологическое использование компьютера» (PCU – pathological computer use), который употребляется для идентификации ситуаций, где компьютер используется для получения информации чрезвычайно широкого, далеко выходящего за пределы профессиональных интересов содержания [5].

К нему, в частности, относятся:

– возможность многочисленных анонимных социальных интеракций;

- виртуальная реализация фантазий и желаний с установлением обратной связи;
- нахождение желаемых «собеседников», удовлетворяющих любым требованиям. Возможность установления контакта с новыми лицами и их прерывания;
- неограниченный доступ к информации, к различным видам развлечений;
- участие в различных играх.

При этом нельзя не учитывать происходящее в данном случае образование двусторонних связей, динамичное взаимодействие между аддиктом и виртуальным миром, что формирует иллюзию общения с реальным миром [3, с. 67].

Анализ литературы по исследуемой проблеме показывает, что подростки гораздо быстрее, чем взрослые, приходят к психической деградации при появлении аддикций, что связано с интенсивным физиологическим развитием в этом возрасте, гормональной перестройкой организма, высокой скоростью протекания физиологических процессов в организме, с незрелостью нервной и других систем организма, с незрелостью психики.

На втором этапе были выявлены две группы факторов (внешних и внутренних), приводящих подростков к формированию аддиктивного поведения. К внешним относится семейный микросоциальный фактор, включающий в себя: пример, подаваемый родителями, дисфункциональные, аномальные стили воспитания с высоким уровнем семейного стресса, низким уровнем семейного дохода, семейной нестабильностью, отсутствие чувства принадлежности к семье.

К внутренним относится психологический (личностный) фактор, в особенности: наличие выраженных акцентуаций характера, неуверенность в себе, низкая самооценка, невысокий интеллект, низкая эффективность личностных ресурсов, социальная пассивность и т. п.

Поскольку личностные факторы формируются на протяжении длительного времени, являются достаточно устойчивыми и в меньшей степени зависят от социальных влияний, мы сосредоточимся на группе микросоциальных семейных факторов, которые наиболее остро отозвались на изменения в жизни, связанные с самоизоляцией.

В частности, можно выделить следующие особенности семейных отношений в режиме изоляции, предрасполагающие к развитию цифровой зависимости у подростков:

1. Дистанцирование от окружающих вместо установления с ними связей, невозможность «живого» общения, не опосредованного цифровыми устройствами.
2. Наблюдение за родителями, проводящими за компьютером и другими гаджетами большую часть дня.
3. Затруднения в установлении более близких контактов с родителями. Такие отношения формируют у детей чувства внутренней пустоты, желание заполнить эти чувства путем создания в своих фантазиях особого мира, герои которого заменяют реальность.
4. Обострение имеющихся и возникновение новых конфликтов между всеми членами семьи. Подростки в ситуации регулярных семейных конфликтов попадают в группу риска развития аддикций, могут стремиться уйти от неустраивающей их объективной реальности, получить положительные эмоции не в семье, а иным способом (например, путем погружения в виртуальный мир).

Таким образом, мы можем рассматривать в качестве главных семейных детерминант формирования цифровой зависимости у подростков, негативные последствия которых усугубляются в режиме изоляции, стиль детско-родительских отношений и наличие семейных конфликтов.

Приступая к эмпирической проверке теоретических положений, мы сформировали выборку испытуемых. В исследовании приняли участие 58 подростков в возрасте 14-17 лет (учащиеся 8-11 классов школ города Екатеринбурга), а также 58 родителей этих подростков.

Для целей настоящего исследования по результатам двух методик – «Шкала интернет-зависимости Чена» (С. Чен, в адаптации В. Л. Малыгина) и «Склонность к отклоняющемуся поведению» (СОП) А. Н. Орел – были определены 2 группы выборки:

- 1) 15 подростков, условно названные «группы риска» (25,86%), проявивших склонность к аддиктивному поведению по данным опросника СОП, также были выявлены как имеющие склонность к формированию интернет-зависимого поведения либо устойчивый паттерн интернет-зависимости по данным «Шкалы Чена» с наибольшим результатом;

2) подростки, не имеющие склонности к аддикции по результатам опросника СОП и с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения по «Шкале интернет-зависимости Чена» – 18 человек (условно названные «группа нормы»).

Результаты сравнения результатов двух групп подростков по методике ДРОП (критерий Манна-Уитни) показали, что подростки «группы риска» ощущают нехватку любви и внимания матери (шкала «эмпатия») ($U=-2,05$, $p=0,03$), испытывают проблемы в вопросах принятия на себя ответственности (шкала «поощрение автономности») ($U=-1,94$, $p=0,04$), не удовлетворены отношениями матери с отцом (шкала «враждебные отношения с супругом») ($U=-1,73$, $p=0,03$), а также испытывают общую неудовлетворенность отношениями с родителями.

Наиболее тесная связь в «группе риска» прослеживается между шкалой интернет-аддикции и большой эмоциональной дистанции в отношениях с матерью ($R=-0,27$, $p=0,02$), а также низкой осведомленностью родителей о делах и занятиях подростка ($R=-0,30$, $p=0,01$), недостаточностью родительского контроля за жизнью подростка ($R=-0,25$, $p=0,05$).

Такие недостатки воспитания способствуют стремлению подростка занять себя компьютерными играми, виртуальным общением в целях компенсации отсутствия близости и общих интересов между подростком и родителями.

С помощью методики АСВ были опрошены родители подростков, вошедших в «группу риска» и «группу нормы».

Полученные данные позволяют сделать вывод о влиянии на формирование интернет-зависимого поведения у подростков таких особенностей воспитания, как малое количество обязанностей у подростка в семье ($R=-0,35$, $p=0,01$), недостаточное количество запретов (когда ребенку «все позволено») ($R=0,25$, $p=0,04$), стремление родителя из-за воспитательной неуверенности уступить ребенку в спорном вопросе, но основным фактором, оказывающим наибольшее влияние, является гипопротекция $R=-0,37$, $p=0,01$.

Логично предположить взаимосвязь гипопротекции с указанными выше иными особенностями воспитания. Некоторым родителям проще и легче многое позволять ребенку, уступая в спорных ситуациях, не нагружая его домашними обязанностями, поскольку в этой ситуации от родителей не требуется ни временных, ни энергетических затрат на проверку выполнения ребенком домашних дел, на контроль за соблюдением запретов, на аргументированные обсуждения с ребенком спорных ситуаций. По сути родители отстраняются от ответственного выполнения воспитательной функции, что может приводить к формированию у подростков интернет-аддиктивного поведения.

Различия с «группой нормы» по критерию Манна-Уитни были выявлены для шкал «потворствование» ($U=-1,73$, $p=0,05$), «минимальность санкций» ($U=-2,03$, $p=0,03$), «неустойчивость стиля воспитания» ($U=1,73$, $p=0,05$).

Данные корреляции подтверждают сделанные ранее выводы о том, что одной из основных семейных детерминант интернет-аддиктивного поведения подростков можно назвать «воспитательную леность» родителей, т. е. нежелание (либо невозможность) прилагать усилия при реализации процесса воспитания.

Это может быть вызвано недостатком времени родителей, посвящаемого семье; сконцентрированностью родителей на других сферах жизни (работа, самореализация и др.); непониманием, недооценкой важности родительского участия в развитии и взрослении ребенка; стремлением переложить ответственность за воспитание на другие социальные институты (например, образовательные учреждения). Подобные ошибки и заблуждения родителей приводят к тому, что подростки ищут компенсации недополученного родительского внимания и общения через уход в цифровой мир.

Таким образом, можно констатировать, что длительное нахождение в режиме самоизоляции, усиление роли различных гаджетов в повседневной жизни, вынужденная замена живого общения виртуальным стало фактором риска развития цифровой зависимости у детей и подростков, особую важность в сложившейся ситуации приобретает качество детско-родительских отношений, воспитательные ошибки, не критичные в обычных условиях, становятся крайне опасными в условиях самоизоляции.

Литература

1. Исследование gfk. Проникновение интернета в России. – URL: www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-pronikновение-interneta-v-rossii (дата обращения: 15.10.2020). – Текст : электронный.
2. Карпова, Е. Е. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях / Е. Е. Карпова. – URL: cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-ponyatiya-tsfrovaya-zavisimost-v-zarubezhnyh-issledovaniyah (дата обращения: 15.10.2020). – Текст : электронный.
3. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология : монография / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с. – Текст : непосредственный.
4. Grigoryan, E. N. Personality features of teenagers with addicted on multiplayer online role-plaing games / E. N. Grigoryan, N. N. Vasyagina, E. A. Kazaeva. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS : proceedings of the conference. – 2019. – P. 201-208.
5. Maksimova L. A. Analysis of the psychosemantics of information environment among representatives of different age and sex groups / L. A. Maksimova, A. V. Smirnov, N. N. Vasyagina. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS : proceedings of the conference. – 2019. – P. 334-342.

УДК 373.24

DOI: 10.26170/Kso-2020-255

Артамонова Ксения Валентиновна,

педагог-психолог, Филиал МАДОУ «ДС № 5» – «Детский сад № 10»; 623100, Россия, г. Первоуральск, ул. Народной стройки, 13; e-mail: kscenia.art@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ АЛЕКСИТИМИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольный возраст; алекситимия; эмоциональный интеллект; теория решения изобретательских задач; семья; дошкольное образовательное учреждение.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен практический опыт дидактических игр, разработанных на основе теории решения изобретательских задач, направленных на профилактику алекситимии и развития эмоционального интеллекта.

Artamonova Ksenia Valentinovna,

Educational Psychologist, branch of Kindergarten No. 5 – Kindergarten No. 10, Pervouralsk, Russia

TECHNOLOGY OF THE THEORY OF INVENTIVE PROBLEM SOLVING AS A MEANS OF PREVENTING ALEXITHYMIA IN PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: preschool age; alexithymia; emotional intelligence; theory of inventive problem solving; family; preschool educational institution.

ABSTRACT. The article presents the practical experience of didactic games developed on the basis of the theory of solving inventive problems aimed at preventing alexithymia and developing emotional intelligence.

Рассматривать человеческую природу и при этом не учитывать эмоциональную составляющую на сегодняшний день уже не представляется возможным. Эмоции играют важную роль в жизни человека, а их деструктивное проявление или отсутствие может стать причиной различных заболеваний как в детском, так и во взрослом возрасте.

Одним из важных составляющих психического благополучия человека является умение осознавать то, что он испытывает физически, но, к сожалению, исследования показывают, что каждый десятый человек не способен распознать и дать название своим эмоциям, кроме тех, которые являются базовыми – радость, страх, злость и пр.

В начале 1990-х гг. способность понимать собственные эмоции и эмоции окружающих людей, а также эмоционально адаптироваться к изменяющейся среде и требованиям определилось в понятие эмоциональный интеллект (ЭИ) [3].

Вопрос о взаимосвязи разума и чувств, рационального и эмоционального в настоящее время вызывает к себе все больший интерес в области педагогики, психологии, социологии и т. д. На сегодняшний день изучением данного вопроса занимаются О. И. Власова, Н. В. Казанцева, А. С. Петрановская, Д. В. Люсин и др. Среди зарубежных ученых выделяют Дж. Мейер, Д. Карузо, Д. Гоулман и др.

Благодаря проводимым исследованиям выявлено, что эмоционально зрелый человек обретает возможность освободиться от страхов и тревоги, а значит легче принимать решения и мыслить нестандартно; вызывает у окружающих доверие и надежность, и тем самым ведет людей за собой; результат таких изменений – эмоциональная гармония, повышающая общую энергию личности. Таким образом, невозможно игнорировать значение ЭИ не только для жизни человека в целом, но и для его профессионального становления.

Однако для развития такого уникального интеллекта актуальны не семинары и тренинги во взрослой жизни, а развитие эмоциональной сферы в дошкольном и младшем школьном возрасте. Именно в эти периоды происходит активное эмоциональное становление детей, совершенствуется их самосознание, способность к рефлексии и умение встать на позицию партнера, учитывая его потребности и чувства. На значимость дошкольного возраста в области эмоционального развития указывает Г. Орме в статье «Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха», говоря о том, что ЭИ можно развивать через комплекс целенаправленных мероприятий, и наиболее сензитивный период для этого – детский возраст [1]. Недостаточное внимание к обучению детей правильному эмоциональному распознаванию и реагированию может привести к возникновению различных патологий, связанных как с психической сферой, так и с соматической [2]. Одной из таких нарушений является комплекс качеств, называемый алекситимией.

Большой психологический словарь (под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко) раскрывает термин «алекситимия» (греч. а – отрицание + lexis – слово + thymos – настроение, эмоция) в двух близких значениях: 1. А. – низкий уровень развития аффективных и когнитивных процессов. В типичном случае алекситимик – это интеллектуально малоразвитый человек, который не может описать свое состояние, сравнительно плохо дифференцирует собственные ощущения и эмоции, мыслит преимущественно о самых элементарных житейских вещах. 2. В узком смысле, А. – неумение говорить о своих эмоциях, бедный эмоциональный словарь и неразвитость рефлексивного компонента эмоций (Б. М.) [1].

Учитывая тот факт, что основную часть своего времени дошкольник проводит с членами семьи и коллективом дошкольного образовательного учреждения, профилактику алекситимии у детей необходимо начинать на уровне внутрисемейных отношений и закреплять в ДОУ, где основная роль ложится на родителей и педагогов.

Набор техник и способов развития эмоционального интеллекта, и тем самым профилактики алекситимии, на сегодняшний день достаточно богат. Выбор конкретного подхода зависит в каждом отдельном случае от целей и тех людей, которые задействованы в данном направлении.

Решая задачу о профилактике алекситимии у воспитанников ДОУ, нами было принято решение разработать комплекс игр, который будет отвечать инновационному направлению работы. С целью повышения эффективности профилактической деятельности и избегания шаблонности в развитии эмоциональной сферы дошкольников за основу развивающих игр взята современная технология – теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), основателем которой является Генрих Саулович Альтшуллер [4].

Представим несколько вариантов апробированных развивающих игр, разработанных на основе ТРИЗ и применимых как в работе педагогов, так и для совместного использования детей и родителей в домашних условиях.

Игра «Такие разные эмоции».

Цель: развитие представления детей о непосредственной значимости анализаторов и признаков объектов при знакомстве с миром эмоций, формирование навыков образной речи.

Игровое оборудование:

- планшет, разделенный на 9 секций, в центре которого стоит знак вопроса;
- набор карточек с изображением сюжетных картинок (событий) для описания;
- комплект значков анализаторов и имен признаков (схематическое изображение признаков объектов): цвет, вкус, запах и т. д.

Ход игры: игроку дается экран (планшет), на нем в центре стоит знак вопроса. В других ячейках находятся значки с анализаторами или именами признаков, расположенные изображением вниз.

Ребенку необходимо выбрать карточку с изображением сюжетной картинки и поместить в центр экрана, рассказав, что на ней изображено. Выбрав любую ячейку, игрок переворачивает карточку с изображением признака объекта лицевой стороной. Задача игрока – описать эмоцию, которую испытывает главный герой сюжетной картинки, характеризуя эмоцию по имени признака.

Например:

– в центре экрана расположена следующая сюжетная картинка: мальчику на день рождения подарили большой набор шоколадных конфет в красной праздничной упаковке, которую он держит в руках. На лице мальчика изображена улыбка;

– педагог просит ребенка назвать эмоцию, которую испытывает мальчик (эмоция «радость»);

– игрок переворачивает лицевой стороной карточку из любой ячейки, расположенной вокруг центра экрана; называет имя признака, изображенного на карточке (например «цвет»);

– педагог задает ребенку вопрос: «Как ты думаешь, каким цветом можно изобразить эмоцию „радость“, которую испытывает мальчик, когда ему подарили вкусные шоколадные конфеты в красной упаковке?»;

– таким образом, игрок открывает каждую ячейку и характеризует эмоцию «радость» через все признаки, представленные на карточках.

Игра «Что я знаю».

Цель: упражняться в умении задавать вопрос себе и отвечать на него, задавать вопрос играющим в игру, закрепление навыка описывать эмоции через признаки и их значения.

Игровое оборудование:

– игральный кубик, на сторонах которого схематически изображены имена признаков;

– игральный кубик, на сторонах которого изображены картинки с эталонами эмоций;

– игральный кубик Я, ТЫ, ВЫ.

Ход игры: дети поочередно кидают три кубика одновременно: признаки, эталоны эмоций, «Я, ТЫ, ВЫ». В зависимости от того, какой стороной выпал кубик «Я, ТЫ, ВЫ», игрок задает вопрос сверстнику «ТЫ», взрослому «ВЫ» или отвечает на него сам «Я».

Например, у игрока выпали кубики следующими сторонами: эталон эмоции – «злость», имя признака – «действие» и кубик со стороной «Я». Ребенку необходимо сказать, какое действие может вызвать у него эмоцию «злость». Вариант ответа: «Я испытываю злость, когда сестра дергает меня за волосы».

Игра «Детективные истории».

Цель: развитие умения видеть причинно-следственные связи между событиями и изменением эмоционального состояния человека.

Игровое оборудование:

– планшет с изображением дорожки, на которой помещаются два кармашка: «причина» и «следствие», между ними две стрелки: направо («поэтому»), налево («потому что»);

– копилка сюжетных картинок (событий);

– набор карточек с изображением базовых эмоций.

Ход игры: ребенку предлагается выбрать игровую карточку (событие) и установить причину, затем выбрать следствие (эмоцию), составить предложение путем установления причинно-следственных связей.

Например: у мальчика сломали домик, поэтому он грустный; мальчик грустный, потому что у него сломали домик.

В результате апробации комплекса игр, разработанных на основе технологии ТРИЗ, у воспитанников ДОУ отмечены продуктивные изменения в развитии эмоционального интеллекта, а именно в осознании собственных эмоций и их регуляции, что считается главным достижением дошкольного возраста к моменту вхождения ребенка в кризис семи лет.

Литература

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : монография / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с. – Текст : непосредственный.

2. Васягина, Н. Н. Влияние социальных эмоций на характер общения дошкольников со сверстниками / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 464-466.
3. Глазкова, Ю. В. Профилактика алекситимии посредством развития эмоционального интеллекта у детей / Ю. В. Глазкова. – Текст : непосредственный // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. – 2017. – Т. 12, № 5. – С. 128-133.
4. Калита, Д. С. Сборник методических рекомендаций по проведению развивающих игр на основе теории решения изобретательских задач. ТРИЗ-игротек. – Екатеринбург : ПГУ, 2017. – Выпуск 1. – 34 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.015.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-256

Афанасенкова Елена Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Сахалинский государственный университет; 693008, Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290; e-mail: el_afa@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА: ЭФФЕКТЫ И ДЕТЕРМИНАНТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самореализация; профессиональная самореализация; профессиональная интеграция.

АННОТАЦИЯ. В статье уточняется содержание понятий «самореализация» и «профессиональная самореализация». На основе современных теоретико-прикладных исследований рассматриваются основные детерминанты профессиональной самореализации педагогических работников, а также эффекты и феномены, характерные для нее.

Afanasenkova Elena Leonidovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER: EFFECTS AND DETERMINANTS

KEYWORDS: self-realization; professional self-realization; professional integration.

ABSTRACT. The article clarifies the content of the concepts of “self-realization” and “professional self-realization”. On the basis of modern theoretical and applied research, the main determinants of professional self-realization of teachers, as well as the effects and phenomena characteristic of it, are considered.

Современная система образования, которой пандемия бросает новые вызовы, нуждается не только в осознании и апробации новых форм, методов и средств обучения, воспитания, сопровождения субъектов образования, но и в новом понимании сущности профессии педагога, педагога-психолога. Дистанционное обучение и психолого-педагогическое сопровождение в подобных обстоятельствах предъявляют педагогическим работникам новые требования к осуществлению ими деятельности, обозначают новые задачи в ней, что открывает перспективы новых возможностей в процессе их профессиональной самореализации. Поэтому в педагогической психологии проблематика самореализации личности и особенно профессиональной в новых условиях существования современного Мира весьма актуальна.

СМИ будоражат нас информацией об «утилизации» профессии учителя, преподавателя вуза, которые, по их расхожему мнению, скоро вообще будут не нужны, все и вся заменят обучающие интернет-программы и операторы, ориентирующие в них, осуществляющие соответствующий контроль. С другой стороны, реальные субъекты образования: обучающиеся и их родители; студенты; взрослые слушатели программ повышения квалификации и переподготовки – в режиме дистанта как никто поняли **ВАЖНОСТЬ** и **ЗНАЧИМОСТЬ** педагога в процессе образования, **НЕОБХОДИМОСТЬ** живого контакта с педагогом-психологом в ситуациях взаимодействия. В то же время педагогические работники четко осознали необходимость модернизации подходов в образовании, создания более эффективной модели его осуществления, овладения новым инструментарием для реализации, протраивания новых траекторий своей профессиональной самореализации.

Исходя из исследований Л. А. Коростылевой (2001), С. И. Кудинова, А. И. Крупнова (2008), Н. Н. Ниязбаевой (2010), Н. Н. Васягиной (2015), Л. А. Сизовой (2015), Е. Л. Афанасенковой (2017, 2018, 2019) и др., под **самореализацией** мы понимаем процесс социально-

психологического самоосуществления (саморазвертывания) личности в какой-либо сфере жизнедеятельности (развитие личности, направленное вовне), посредством актуализации ее возможностей в ситуациях внутреннего и/или внешнего напряжения при возникновении противоречий, препятствий, когда имеющихся ресурсов личности не хватает для их разрешения и преодоления, с целью получения определенного результата, продукта (идеального, материального), его осознания и оценки, что обеспечивается внутренней метамотивацией, ресурсами, потребностями личности (как сложной системы) и возможностями внешней среды.

Именно самореализация обеспечивает «наиболее полное выявление и проявление личностью своих индивидуальных, в том числе профессиональных возможностей в реальной деятельности» [3, с. 20]. В исследованиях С. И. Кудинова и А. И. Крупнова выделяются три основных вида самореализации: *деятельностная, социальная и личностная* [11]. При этом важно учитывать, что именно личностная самореализация «является первичной и базовой для других видов самореализации, так как без системы сложившихся качеств и особенностей личности осознанная, самостоятельная и поступательная реализация ее потенциала в любом виде социальной активности не сможет осуществиться» [3, с. 21]. Для деятельностной самореализации характерно то, что самовыражение личности опосредует «различные виды деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции» [11, с. 32]. Это, в свою очередь, приводит к поступательным изменениям в самой личности, к расширению ее границ (зоны актуального и ближайшего развития по Л. С. Выготскому), системы ее знаний, умений и навыков, т. е. реальных возможностей. Осуществляется этот процесс через осознание личностью «себя, своей самости, своих достижений – неудач, сильных – слабых, полезных – деструктивных свойств и качеств в непосредственной деятельности и закрепление тех, которые ведут к желаемому результату», что в целом приводит к «построению, корректировке и перестройке человеком концепции личностного развития, картины мира и жизненного плана, через реализацию себя в конкретной деятельности» [3, с. 20]. Все это, в свою очередь, приводит к изменениям в уровне социализации личности, степени ее включенности – не включенности в социум, к изменениям в социальной ситуации ее развития и себя как активного субъекта системы социальных отношений. Таким образом, все три вида самореализации личности тесно связаны между собой, но согласно деятельностному подходу в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.) только в деятельности и через деятельность проходит процесс формирования, развития личности и реализации ее потенциала. Исходя из этого, мы считаем, что одним из важнейших аспектов проблематики самореализации личности является проблема профессиональной самореализации.

Опираясь на исследования Н. Н. Конюхова (1994), В. В. Байлука (2013), Л. А. Коростылевой (2001), С. П. Зуевой (2013), А. Е. Эстерле (2014), Н. Н. Васягиной, Е. Л. Афанасенковой, Ю. А. Ведяшкиной (2019) и др., под *профессиональной самореализацией* мы понимаем «целенаправленный процесс реализации личности в профессиональной деятельности. Самореализация определяется общим уровнем саморазвития личности, и как процесс направлена на совершенствование ее потенциала в сфере выбранной деятельности. Она осуществляется посредством развития профессиональных компетенций. Личность в этом процессе выступает активным субъектом деятельности, взаимодействия и саморазвития» [21]. При этом, согласно исследованиям А. М. Кириченко (2005), С. А. Минюровой (2009), Е. В. Немолот (2014), Л. В. Манжос, С. А. Хазовой, Ф. Р. Хатит (2015), С. П. Свидерской (2016), В. М. Миниярова, А. Е. Эстерле (2017), Н. Н. Васягиной (2015, 2019), Е. Л. Афанасенковой (2017, 2018, 2019, 2020), Е. Л. Афанасенковой, Ю. А. Ведяшкиной (2019), Е. Л. Афанасенковой, Н. А. Панкстыановой (2020) и др., можно выделить следующие *основные детерминанты*, опосредующие развитие *профессиональной самореализации педагогических работников*. Во-первых, *внешние условия развития*, как препятствующие, так и способствующие процессу *профессиональной самореализации личности*: общие социокультурные условия становления личности; базовые социально-профессиональные ориентиры в обществе при подготовке специалистов; социально-общественная востребованность определенных специалистов; статус профессии в системе социальных отношений; социально-экономическая обеспеченность выполнения профессиональной деятельности; ожидания и условия работы в конкретной социосреде и др.). Во-вторых, *внутренние индивидуально-типологические качества личности профессионала*, от

природных генетически обусловленных свойств (тип нервной системы; уровень психического здоровья; темперамент; задатки, способности и др.) до прижизненно сформированных качеств (характерологические особенности; система ЗУН, в том числе профессиональных; уровень психического благополучия; ценностно-смысловые ориентиры личности; уровень социальной зрелости, уровень профессионально компетентности и др.). В третьих, *общие и специфические особенности выполняемой педагогической, психолого-педагогической деятельности* (многообразие в освоении и реализации видов деятельности: образовательная, методическая, организационная, коммуникативная, рефлексивно-творческая у педагогов; коррекционная, диагностическая, консультативная, развивающая, просветительская у психологов образования; научно-исследовательская, инновационная в целом у педагогических работников; полифункциональность в выполнении деятельности; эмоциональная насыщенность деятельности и др.). В четвертых, *психологическая готовность профессионала к деятельности и степень включенности в нее* (социально-профессиональная зрелость; уровень обучаемости; потребность в личностном и профессиональном саморазвитии и самореализации и др.).

Исследования, проводимые нами в период с 2017 по 2020 гг. на разных выборках педагогических работников, позволили выявить определенные эффекты и феномены, характерные для их профессиональной самореализации. Исследования Е. Л. Афанасенковой (2017) позволили выявить ***эффект метамотивационной детерминированности педагогической и психолого-педагогической деятельности***. Данный эффект характерен только для высокого уровня развития профессиональной самореализации педагогических работников, он проявляется, во-первых, полимотивированностью деятельности; во-вторых, преобладанием и доминированием внутренних мотивов над внешними; в-третьих, преобладанием в структуре мотивации деятельности высших метамотивов (мотивы саморазвития, самоактуализации) [1]. Теоретическое исследование Е. Л. Афанасенковой (2018) позволило определить наличие разных эффектов, характерных для разных уровней профессиональной самореализации педагогических работников. Так, для I Репродуктивного уровня профессиональной самореализации соответствует ***эффект «Отличника»***, т. е. «стремление Личности всегда соответствовать внешним ожиданиям, личностно значимым людям и тем, кто определяет мнение большинства: лидерам (анти-лидерам), руководителям разного типа и уровня. Из-за того что направление профессиональной самореализации внешне задано и не опирается на внутренние мотивы, содержательно ценностные потребности личности, ей все время нужно именно внешнее подкрепление для того, чтобы понимать правильность выполнения профессиональных действий, деятельности в целом» [2, с. 29]. Для II Продуктивного уровня профессиональной самореализации свойственен ***эффект «Сверх Я-центрация»*** личности на самой себе. «Личность воспринимает себя как „истину в последней инстанции“, при таком подходе к самореализации в профессии у Личности нормально не выстраиваются кооперативные связи с коллегами, поэтому, имея большой личностный и профессиональный потенциал, такой специалист часто встречается с искусственно, причем им же созданными препятствиями, например, внешним сопротивлением со стороны коллег, руководства внедрению его идей в реальную деятельность на основе неадаптивной самоподачи» [2, с. 30]. При III Продуктивно-креативном уровне профессиональной самореализации проявляется ***эффект «Данко»***. В данном случае «саморазвивающаяся Личность выступает в качестве некоего ориентира для других, образца для их трудного, но позитивно-продуктивного и созидательного продвижения вперед, несмотря на препятствия, как во внешнем, так и внутреннем плане развития. При этом она способна и часто развивается не благодаря, а вопреки обстоятельствам, и делает это не за вознаграждение, не ради признания, а потому, что для нее это единственно приемлемый и естественный способ саморазвития и самореализации» [2, с. 31].

В пилотажном исследовании Е. Л. Афанасенковой, Ю. А. Ведяшкиной (2019) был выявлен ***эффект психолого-педагогической ресурсности психолога образования*** для других педагогических работников образовательной системы. Сущность данного эффекта такова: поисково-исследовательский характер деятельности педагога-психолога дает им возможность выступать источником знаний для администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей, обучающихся в вопросах типологических, индивидуальных особенностей психического и социально-психологического развития, психологии образования, психологии

семьи и многих других, а также в ситуациях профессионального затруднения для педагогов. Деятельность психологов в образовательных учреждениях является мощной поддержкой для всех других субъектов образовательной среды [4].

В исследовании Н. Н. Васягиной, Е. Л. Афанасенковой, Ю. А. Ведяшкиной и др. (2019) были выявлены *два эффекта профессиональной самореализации педагогических работников*: 1) **феномен профессиональной интеграции и самоинтеграции** личности педагога, педагога-психолога, сущность которого заключается в том, что, с одной стороны, в процессе передачи накопленного опыта современному поколению педагог, педагог-психолог выступают образовательным ресурсом для других субъектов образовательной среды, с другой стороны, эти субъекты, в свою очередь, выступают для педагогических работников катализаторами для раскрытия их собственных потенциальных возможностей к непрерывному профессиональному саморазвитию и самореализации; 2) **феномен опережающе-прогностической функции педагогической деятельности**. Продуктивная профессиональная самореализация педагога, педагога-психолога сопряжена с умением видеть перспективы применения формирующихся компетенций как у себя, так и у других субъектов образовательного процесса, необходимость их совершенствования в контексте будущих условий своей работы и будущей реализации других субъектов образовательной среды в процессе их жизнедеятельности. Именно это запускает механизм профессионального саморазвития и самореализации педагогических работников [21].

Исследование Н. А. Панкстыяновой, Е. Л. Афанасенковой (2020) позволило выявить **эффект зависимости уровня сформированности учебно-профессиональной мотивации обучающихся от уровня успешной самореализации** в учебно-профессиональной деятельности (УПД) и уровня готовности к будущей профессии, т. е. чем выше уровень продуктивной самореализации обучающегося в УПД и его психологическая готовность к будущей деятельности, тем более гармоничной и профессионально ориентированной является структура его учебно-профессиональной мотивации, в которой на первое место выходят внутренние мотивы УПД и такие мотивы, как познавательные, профессиональные и социальные [17].

Исходя из результатов проведенных исследований, мы можем говорить о том, что профессиональная самореализация педагогических работников имеет свои типологические признаки, обусловленные общим полем профессиональной реализации – образовательная среда, и специфические особенности, которые определяются спецификой деятельности: педагогическая – психолого-педагогическая.

Таким образом, опираясь, прежде всего, на деятельностный (динамический, процессуальный), феноменологический, компетентностный и синергический подходы в психологии самореализации, мы на основе теоретико-прикладных исследований выявили основные детерминанты профессиональной самореализации педагогических работников, а также эффекты и феномены, характерные для нее. Часть данных сложных психологических явлений экспериментально нами доказана, часть нуждается в уточнении и подтверждении в последующих исследованиях.

Литература

1. Афанасенкова, Е. Л. Мотивационная сфера, мотивация и мотивы будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки : монография / Е. Л. Афанасенкова. – Южно-Сахалинск : Кано, 2017. – 294 с. – Текст : непосредственный.
2. Афанасенкова, Е. Л. Уровни развития профессиональной самореализации личности / Е. Л. Афанасенкова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – Вып. 15. – С. 25-34.
3. Афанасенкова, Е. Л. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е. Л. Афанасенкова, Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 10-30.
4. Афанасенкова, Е. Л. Особенности содержания профессиональной самореализации воспитателей и педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений / Е. Л. Афанасенкова, Ю. А. Ведяшкина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 124-133.
5. Байлук, В. В. Профессиональная самореализация личности / В. В. Байлук. – Текст : непосредственный // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сборник материалов и докладов Меж-

- дународной конференции. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2013. – С. 208-213.
6. Васягина, Н. Н. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии образования : монография. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – С. 151-177.
7. Зуева, С. П. Самореализация человека в профессиональной деятельности / С. П. Зуева. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2013. – № 2. – С. 16-21.
8. Кириченко, А. М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кириченко А. М. – Ставрополь, 2005. – 165 с. – Текст : непосредственный.
9. Конюхов, Н. Н. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Н. Н. Конюхов. – Москва : Знание, 1994. – 203 с. – Текст : непосредственный.
10. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.01 / Коростылева Л. А. – Санкт-Петербург, 2001. – 39 с. – Текст : непосредственный.
11. Кудинов, С. И. Системная модель самореализации личности / С. И. Кудинов, А. И. Крупнов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 1. – С. 28-37.
12. Манжос, Л. В. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях / Л. В. Манжос, С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (162). – С. 83-89.
13. Минияров, В. М. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности / В. М. Минияров, А. Е. Эстерле. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 26-37.
14. Минюрова, С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.13 / Минюрова С. А. – Москва, 2009. – 46 с. – Текст : непосредственный.
15. Немолот, Е. В. Ценностно-смысловые характеристики профессиональной самореализации личности педагога-психолога в условиях малого города : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Немолот Е. В. – Кемерово, 2014. – 24 с. – Текст : непосредственный.
16. Ниязбаева, Н. Н. Возможность самоосуществления личности с позиции экзистенциальной психологии / Н. Н. Ниязбаева. – Текст : электронный // Риски современности : сборник материалов конференции. – Кемерово : ПОЛИГРАФ, 2010. – URL: <https://www.sifep.ru/konferentsiya-mart-2010/vozmozhnost-samoosushchestvleniya-lichnosti> (дата обращения: 12.10.2020).
17. Панкстыянова, Н. А. Мотивация студентов как важная часть в структуре их будущей профессиональной самореализации / Н. А. Панкстыянова, Е. Л. Афанасенкова. – Текст : непосредственный // Человек в современном мире: кризис и глобализация : международная коллективная монография. – Москва : Энциклопедист-Максимум, 2020. – С. 549-557.
18. Свидерская, С. П. Научно-исследовательская деятельность как условие совершенствования профессиональной самореализации педагога : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Свидерская С. П. – Калининград, 2016. – 24 с. – Текст : непосредственный.
19. Сизова, Л. А. Психологические детерминанты профессионально-личностной самореализации медицинской сестры многопрофильного лечебного учреждения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 / Сизова Л. А. – Краснодар, 2015. – 26 с. – Текст : непосредственный.
20. Эстерле, А. Е. Современные представления о содержании понятия «Профессиональное саморазвитие личности» / А. Е. Эстерле. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2014. – № 4 (9). – С. 147-148.
21. Vasyagina, N. N. Psychological resources of pedagogical staff professional self-realisation / N. N. Vasyagina, E. L. Afanasenkova, J. A. Vedyashkina [и др.]. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS : proceedings of the conference. – 2019. – P. 740-747.

Баринава Елена Сергеевна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: barinovaes@yandex.ru

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая культура; психологическая культура семьи; семейные отношения; формирование психологической культуры; субъектно-деятельностный подход.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает формирование психологической культуры семьи с позиции субъектно-деятельностного подхода. В статье приводятся результаты эмпирического исследования психологической культуры семьи, описывается программа формирования психологической культуры семьи и результаты ее апробации.

Barinova Elena Sergeevna,

Candidate of Psychology, Senior Lecturer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SUBJECT-ACTIVITY APPROACH TO THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FAMILY

KEYWORDS: psychological culture; psychological culture of the family; family relations; formation of psychological culture; subject-activity approach.

ABSTRACT. The author considers the formation of the psychological culture of the family from the position of the subject-activity approach. The article presents the results of a study of the psychological culture of the family. A program aimed at forming the psychological culture of the family and the results of its testing is present.

Интерес к исследованию феномена психологической культуры обусловлен ведущей ролью этого качества в процессах жизнедеятельности человека, его общения, социальной адаптации, продуктивного личностного развития. Психологическая культура является базовой частью культуры личности как системной характеристики человека. Она позволяет ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствует его саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности собственной жизнью.

Актуальность исследования психологической культуры семьи обусловлена такими негативными тенденциями, характерными для современной российской семьи, как: рост числа разводов, особенно в первые три года брака, рост числа гражданских браков и свободный выход из них, рождение детей вне брака и т. д. [1; 3; 4; 5]. Все это снижает значимость семейных отношений. Реальностью текущего времени является и то, что ни в образовательных организациях разного уровня, ни в центрах психолого-педагогического сопровождения населения практически не реализуются специальные программы, направленные на формирование психологической культуры семьи, вследствие чего процесс ее формирования происходит стихийно.

Под психологической культурой семьи мы понимаем сложно структурированное образование, представляющее собой совокупность знаний членов семьи друг о друге, их умение эмоционально откликаться на поведение и состояние друг друга, выбирать по отношению к каждому члену семьи способ обращения, отвечающий его индивидуальным особенностям [1; 2]. Психологическая культура является основой продуктивного общения и взаимодействия членов семьи и проявляется в различных аспектах семейных отношений.

Так, проявлением психологической культуры в супружеских отношениях являются продуктивное общение между супругами, сходство их взглядов, наличие общих символов семьи, умение супругов слушать и слышать друг друга, эффективно разрешать конфликты и т. д. В детско-родительских отношениях психологическая культура проявляется в безусловном родительском принятии, адекватном удовлетворении потребностей ребенка, последовательности в воспитательных действиях, выборе авторитетного стиля взаимодействия с ребенком, умении конструктивно решать конфликтные ситуации и оказывать ребенку эмоциональную поддержку. В родственных отношениях психологическая культура проявляется в продуктивном общении между родственниками, в умении членов семьи слушать и слышать друг друга, эффективно разрешать конфликты, поддерживать отношения с родными, даже проживая в разных городах.

Изучая возможности для формирования психологической культуры и различные подходы к психолого-педагогическому сопровождению семьи, мы пришли к выводу, что внимание психологов в большей степени ориентировано на сопровождение неблагополучных семей. В то время, как и представители благополучных семей порой испытывают трудности в выстраивании гармоничных взаимоотношений с супругом/супругой, детьми и другими родственниками, в осознании своей субъектной роли в семейных отношениях, в выборе эффективных методов общения с родными, а также адекватных способов разрешения конфликтов, а значит также нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи специалистов в семейной сфере.

Многие современные техники работы с семьей требуют присутствия всех членов семьи или представителей одной из ее подсистем, что может быть связано с организационными и другими трудностями. На наш взгляд, этих сложностей можно избежать при использовании в работе техник, позволяющих принимать участие в программе только одному из членов семьи. При этом изменения, происходящие в его сознании и поведении в результате работы в программе, повлекут изменения в поведении и других представителей его семейной системы. На наш взгляд, формирование психологической культуры семьи будет эффективным, если оно основывается на следующих идеях и принципах субъектно-деятельностного подхода: определение сущности субъекта через его самостный потенциал; зависимость зрелости отношений от уровня субъектности индивидов; изменение другого через изменение себя; усиление своим бытием самооценности другого, признание за другим права на самоопределение и свободу (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Н. Н. Васягина, С. Л. Рубинштейн, В. В. Селиванов и др.) [1; 2; 5].

Для эмпирического исследования психологической культуры семьи случайным образом была сформирована выборка из 40 семей, проживающих в Свердловской области. В нее вошли респонденты – мужчины и женщины в возрасте от 24 до 46 лет, состоящие в официальном браке не менее 2 и не более 20 лет, имеющие одного (46,3%) или нескольких (53,7%) несовершеннолетних детей. Среди респондентов 82,5% имеют высшее образование, 17,5% – средне-специальное.

Для изучения детско-родительских отношений использовались «Опросник родительского отношения» (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина и «Опросник эмоциональных отношений в семье» Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ); для изучения супружеских отношений применялись опросники «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» и «Особенности общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской; микросоциальный климат семьи изучался с помощью опросника «Шкала семейного окружения», адаптированного С. Ю. Куприяновым; для выявления связи психологической культуры и параметров семейных отношений – методика «Психологическая культура личности» О. И. Моткова [2; 8].

Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, позволили выявить ряд проблем, демонстрирующих низкий уровень психологической культуры семьи: существенное дистанцирование родителя от ребенка (29% респондентов); низкий (50%) либо высокий (10%) уровень родительского контроля; низкий уровень эмпатии ребенку (39%); низкая способность воспринимать состояние ребенка (33%); проявление несогласия в конфликтах с супругом (60%); высокая важность контроля в семейной жизни (8%); низкие уровни ориентации на интеллектуально-культурные сферы (31%) и активный отдых (37%). Низкий уровень психологической культуры в целом характерен для 15% респондентов, при этом самые низкие баллы относились к психологическим стремлениям к самопознанию и самоанализу (25%), к творчеству (22%) и психической саморегуляции (22%) [1].

Для решения вышеуказанных проблем нами была разработана и апробирована «Программа формирования психологической культуры семьи». Принципы субъектно-деятельностного подхода учитывались при подборе форм работы участников: саморефлексия (упражнения «Я глазами семьи», «Без маски», «Какой я родитель?»), получение обратной связи (упражнения «Объективность», «Ассоциации», «Чемодан в дорогу»), работа в парах (упражнения «Комплименты», «Сотрудничество в конфликте», «Разожми кулак»), мозговой штурм (упражнения «Семейные стереотипы», «Пословицы») и т. д.

Программа рассчитана на 50 часов. Из них 30 часов – работа в группе (10 занятий по 3 часа), 20 часов отводятся на выполнение домашних заданий и проведение личных консультаций с участниками.

Цель программы: формирование психологической культуры семьи средствами субъектно-деятельностного подхода.

Задачи программы:

1. Предоставить участникам информацию о составляющих психологической культуры семьи и эффективных способах внутрисемейного взаимодействия.

2. Создать условия для развития у участников самостоятельного потенциала, субъектности, рефлексивности.

3. Способствовать формированию у участников благоприятного стиля взаимоотношений с супругом/супругой: умения слушать и слышать партнера, конструктивно решать конфликтные ситуации, уважать личностные особенности партнера.

4. Способствовать формированию у участников благоприятного стиля отношения к ребенку: безоценочного принятия, понимания потребностей ребенка, умения строить с ребенком доброжелательные отношения.

Формы реализации программы: беседы, игровые задания, тематические лекции, индивидуальные консультации, домашние задания.

Ожидаемый результат: организованная психологическая работа будет способствовать формированию психологической культуры семьи через улучшение супружеских и детско-родительских отношений.

Методологическую основу программы составили: система тренинговых упражнений «Семь шагов» Р. В. Овчаровой, программа развития психологической культуры в детско-родительских отношениях А. В. Гумницкой, «Тренинг формирования супружеских отношений» В. Б. Шапаря [7; 9; 10]. Некоторые упражнения были нами видоизменены (домашние задания) и разработаны самостоятельно (мини-лекции по материалам Ю. Б. Гиппенрейтер) [6].

Содержание программы представлено в таблице.

Таблица

Программа формирования психологической культуры семьи

| № | Вид занятия | Цель | Формы работы | Часов |
|-----|--------------------------------|--|---|-------|
| 1. | Вводное занятие – «Знакомство» | Знакомство с группой, развитие интереса к занятиям в группе | Беседа, ролевые игры, работа в парах | 3 |
| 2. | «Образ семьи» | Изучение образа семьи в представлении участников, формирование адекватного отношения к себе и другим | Работа в группе, релаксация, рисунок | 3 |
| 3. | «Я в семье» | Предоставление участникам возможности для определения своих семейных ролей и возможности посмотреть на себя глазами других людей | Работа в группе, беседа, творческое задание | 3 |
| 4. | «Семейное общение» | Знакомство участников с приемами вербального и невербального общения, реорганизация средств общения в семье | Ролевая игра, беседа, работа в группе | 3 |
| 5. | «Эффективные конфликты» | Осознание участниками своего поведения в конфликтных ситуациях, знакомство со способами эффективного взаимодействия в них | Работа в группе, мозговой штурм, самоанализ | 3 |
| 6. | Выполнение домашних заданий | Закрепление навыков, полученных в группе, привлечение других членов семьи к работе | | 5 |
| 7. | Индивидуальные консультации | По запросу участников | | 5 |
| 8. | «Мир детства – мир взрослого» | Актуализация представлений участников о ролях в детско-родительских отношениях | Беседа, ассоциации, релаксация | 3 |
| 9. | «Безусловное принятие» | Знакомство участников со способами выражения безусловного принятия ребенка | Ролевая игра, мини-лекция, беседа | 3 |
| 10. | «Общение с ребенком» | Знакомство участников со средствами эффективного общения с ребенком | Релаксация, ролевая игра, мини-лекция | 3 |

| | | | | |
|-----|-----------------------------|--|---------------------------------------|-----------|
| 11. | «Стили воспитания» | Знакомство участников со стилями воспитания, понимание участниками своего стиля воспитания | Ролевая игра, мини-лекция, беседа | 3 |
| 12. | Выполнение домашних заданий | Закрепление навыков, полученных в группе, привлечение других членов семьи к работе | | 5 |
| 13. | Индивидуальные консультации | По запросу участников | | 5 |
| 14. | «Подведение итогов» | Подведение итогов программы, получение обратной связи от участников | Ролевая игра, работа в группе, беседа | 3 |
| | Итого: | | | 50 |

В апробации «Программы формирования психологической культуры семьи» принимали участие 12 женщин, показавшие по результатам констатирующего эксперимента низкий уровень психологической культуры семьи. Групповые занятия проводились 2 раза в неделю в течение 5 недель.

По *методологической ориентации* групповая работа представляла собой тренинг сензитивности. Группы сензитивного тренинга акцентированы на общем развитии индивида. В рамках этой ориентации первичным является выявление жизненных приоритетов индивида, усиление чувства самоидентичности. Тренинг направлен на развитие сензитивной способности, без актуализации которой затруднено правильное понимание личностных качеств и состояний партнеров, отношений, складывающихся между ними [2; 8].

Работа тренинговой группы выстраивалась в соответствии с общими принципами групповой работы (М. Р. Битянова, А. Г. Лидерс, А. С. Спиваковская и др.):

- *принцип добровольности*: участники самостоятельно принимают решение об участии в работе группы;

- *принцип информированности*: участники группы заранее знают о целях работы и возможных результатах;

- *принцип осознанности поведения*: предполагает перевод поведения с неосознанно-импульсивного уровня на осознанный, с принятием личной ответственности за собственные действия и поступки;

- *принцип постоянной обратной связи*: непрерывное получение участником информации от других членов группы о чувствах, которые возникают в результате его действий в ходе тренинга;

- *принцип оптимизации развития*: в ходе тренинга осуществляется не только констатация определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом, но и активное вмешательство в происходящие события с целью оптимизации условий, необходимых для формирования психологической культуры семьи;

- *принцип активности и свободы выбора и ответственности за него*: каждый активен, участник соблюдает правила группы, которые сам принимал, и несет ответственность за свой выбор [2; 8].

После завершения программы участникам было предложено вновь ответить на вопросы методик, использованных на констатирующем этапе исследования. Ретест проводился при соблюдении интервала в 2 недели, поскольку применяемые методики предполагают рефлексию, осознание, анализ собственного поведения, после окончания тренинговых занятий участники еще не обладают подобным опытом и не могут адекватно отразить произошедшие с ними изменения.

Для оценки эффективности программы нами был использован T-критерий Вилкоксона. Наиболее чувствительными к формирующему воздействию программы в *детско-родительских отношениях* оказались шкалы: «маленький неудачник» (T=2,0, p=0,04), «способность воспринимать состояние ребенка» (T=2,5, p=0,01), «понимание причин состояния ребенка» (T=2,0, p=0,04), «эмпатия» (T=2,2, p=0,03), «принятие себя в качестве родителя» (T=2,2, p=0,03), «умение воздействовать на состояние ребенка» (T=2,0, p=0,04); в *супружеских отношениях* – «вопросы, связанные с воспитанием детей» (T=2,0, p=0,04), «общий индекс конфликтности» (T=2,5, p=0,01), «взаимопонимание» (T=2,0, p=0,04), «легкость общения» (T=2,0, p=0,04), «экспрессивность» (T=2,2, p=0,03), «ориентация на активный отдых»

($T=2,0$, $p=0,04$); в индивидуальной психологической культуре – стремления к самопознанию ($T=2,4$, $p=0,02$), к конструктивному общению ($T=2,0$, $p=0,04$), к саморегуляции ($T=2,2$, $p=0,03$), к саморазвитию ($T=2,0$, $p=0,04$), а также общий уровень психологической культуры личности ($T=2,2$, $p=0,03$). Выявленные значимые изменения «до» и «после» проведения программы позволяют сделать вывод о ее эффективности.

В ходе освоения программы участницы научились лучше понимать своих детей, более внимательно относиться к эмоциональному состоянию детей и оказывать на него воздействие. На наш взгляд, во многом, такие изменения связаны с усвоением навыков активного слушания при общении с детьми. Кроме этого, важным моментом является то, что женщины стали больше принимать себя в качестве матери. На наш взгляд, женщине, способной воспринимать состояния своего ребенка и умеющей адекватно вести себя в общении с ним, достаточно легко принять себя во всем своеобразии поведенческих и эмоциональных проявлений. Гармонизация детско-родительских отношений, в частности повышение эмпатии, способности к пониманию состояний ребенка и умения на них воздействовать, позволила уменьшить количество конфликтных ситуаций, связанных с воспитанием детей.

Кроме этого, участницы научились более эффективно общению с супругом, что позволило снизить общий уровень конфликтности в паре, повысить легкость общения и взаимопонимание с супругом. На наш взгляд, взаимопонимание и легкость общения между супругами способствуют тому, что им хочется больше времени проводить друг с другом, в том числе в процессе активного отдыха.

Также существенные изменения произошли в индивидуальной психологической культуре участниц, а именно повысились психологические стремления к самопознанию, к конструктивному общению, к саморегуляции, к саморазвитию, а также общий уровень психологической культуры личности. На наш взгляд, это говорит о том, что участницы программы осознали свою роль и ответственность в семейных отношениях, и то, что меняя себя, они могут изменить и других членов своих семей.

Участницы высоко оценили значимость заявленной темы и информационную насыщенность программы; отметили, что полученные знания стали применять на практике уже в процессе работы, чему способствовало выполнение домашних заданий, а обратная связь от других участниц группы заставила их переосмыслить свое поведение и эмоциональные реакции в семейной жизни.

Таким образом, подводя итоги апробации, можно сделать вывод об эффективности разработанной «Программы формирования психологической культуры семьи» и возможности ее использования в работе психологов, педагогов-психологов, а также специалистов по работе с семьей.

Литература

1. Баринаева, Е. С. Исследование психологической культуры семьи сквозь призму семейных отношений / Е. С. Баринаева. – Текст : непосредственный // Психологические проблемы современной семьи : сборник тезисов конференции / под ред. О. А. Карабановой, Е. И. Захаровой, С. М. Чурбановой, Н. Н. Васягиной. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015 – С. 36-46.
2. Баринаева, Е. С. Программа формирования психологической культуры семьи как эффективный инструмент в работе психолога / Е. С. Баринаева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы развития личности : сборник научных трудов / под ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 11-18.
3. Баринаева, Е. С. Семейное самосознание мужчины: структурно-содержательный контекст : автореферат диссертации ... на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 / Баринаева Е. С. – Екатеринбург, 2016. – 24 с. – Текст : непосредственный.
4. Баринаева, Е. С. Структурно-содержательный анализ семейного самосознания мужчины / Е. С. Баринаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 53-61.
5. Васягина, Н. Н. Психология семейных отношений: практикум по семейному самосознанию : учеб. пособие / Н. Н. Васягина, К. В. Адушкина, Е. С. Баринаева. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – 200 с. – Текст : непосредственный.
6. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Санкт-Петербург : Астрель, 2014. – 304 с. – Текст : непосредственный.

7. Гумницкая, А. В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Гумницкая А. В. – Санкт-Петербург, 2006. – 194 с. – Текст : непосредственный.
8. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – Екатеринбург : Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с. – Текст : непосредственный.
9. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – Москва : Ин-т психотерапии, 2003. – 319 с. – Текст : непосредственный.
10. Шапарь, В. Б. Двое в лодке: тренинг семейных отношений / В. Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 384 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.036.5:373.21

DOI: 10.26170/Kso-2020-258

Бородина Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: borodina_elena75@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ НЕКЛАССИЧЕСКИХ СПОСОБОВ РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ПЕРИОДА ДЕТСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческие способности; творческое мышление; творческое воображение; комментированное рисование; каллиграфическое рисование.

АННОТАЦИЯ. Автор актуализирует значимость потенциала неклассических способов рисования в развитии творческих способностей у детей периода детства. Определяет методические подходы к организации комментированного и каллиграфического рисования, описывает ряд правил организации процесса комментированного и каллиграфического рисования.

Borodina Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

POTENTIAL OF NON-CLASSICAL DRAWING METHODS IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN DURING CHILDHOOD

KEYWORDS: creativity; creative thinking; creative imagination; commented drawing; calligraphic drawing.

ABSTRACT. The author actualizes the significance of the potential of non-classical methods of drawing in the development of creative abilities in children during childhood. Determines methodological approaches to the organization of annotated and calligraphic drawing, describes a number of rules for organizing the process of annotated and calligraphic drawing.

В целевых ориентирах Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (далее – ФГОС ДО или стандарт) [7] в части целевого блока образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» мы видим, что одним из приоритетных направлений является организация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и т. д.). В рамках заявленной темы рассмотрим потенциал неклассических способов рисования в развитии детского творчества, именно на занятиях по изобразительной деятельности (Е. А. Флерина, Г. Г. Григорьева, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Н. П. Сакулина, И. А. Лыкова, Л. Г. Савенкова и др.

Творчество – это один из наиболее важных механизмов развития ребенка. Необходимость определения путей развития творческих способностей предполагает рассмотрение их основных показателей, например, творческое мышление, по мнению А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, такой тип мышления «представляет собой один из видов мышления, для которого характерно создание субъективно нового продукта и новообразования в процессе познавательной деятельности по его созданию» [3, с. 16].

Одной из важных способностей, простирающей дорогу к творчеству, является творческое воображение. В. А. Бачинин в энциклопедическом словаре «Эстетика» предлагает определение творческого воображения как «продуктивной способности, позволяющей личности создавать представления, образы, синтезировать сложные композиции двух видов – являющиеся вольными аналогами существующих реалий и не имеющие аналогов в действительности» [9, с. 167]. Воображение помогает человеку освободиться от инерции мышления, преобразует банк образов, заполняющих нашу память, обеспечивает создание заведомо нового.

Важнейшей особенностью творческого воображения является отклонение от привычного хода ассоциаций, подчинение эмоциям, мыслям, стремлениям, которые преобладают в данный момент в психике творца. Несмотря на то, что механизм ассоциаций остается таким же (ассоциации по сходству, смежности или контрасту), отбор представлений определяется выше названными детерминирующими тенденциями [8].

Творческие открытия, сделанные ребенком в процессе рисования, оставляют яркий след в памяти. Результатом самостоятельной творческой деятельности детей становятся:

1. Художественный интерес, мотивация к самостоятельной творческой изобразительной деятельности как к возможности обретения нового.
2. Способы творческих преобразовательных действий при создании творческого продукта (классических и неклассических); владение изобразительными умениями и навыками.
3. Отличительные черты продукта творчества от имеющихся образцов.

Классические способы рисования предсказуемы для детей. Неклассические способы рисования несут в себе некую загадку, мотивируя на открытия, способствуют возникновению интереса к творчеству. К неклассическим способам можно отнести комментированное рисование (Дж. Аллан, Т. В. Лусс, Е. Н. Кутепова, Т. В. Волосовец и др.), калиграфическое рисование. Рассмотрим данные виды рисования.

Комментированное рисование – это вид изобразительной деятельности с последовательными комментариями на всех этапах рисования. Такой способ рисования способствует развитию творческого мышления и воображения, увлекает. Комментированное рисование развивает творческое речевое самовыражение ребенка. Процесс комментированного рисования активизирует развитие зрительного восприятия, оптимизирует взаимодействие мозга, рук и глаз, формирует точность движения руки, что придает уверенность в направлении разработанности творческой идеи. В буквальном смысле, ребенок знает, что делает и будет делать далее в работе над рисунком. Р. М. Чумичова для развития творческих способностей детей предложила «закрепление умений эмоционально, образно выражать утверждение о произведении изобразительного искусства в форме развернутого рассказа, осуществляемого в процессе дидактической игры» [3].

Дж. Аллан считает важным, чтобы «комментируемое рисование сочеталось с другими формами выражения эмоций и мыслей ребенка» [1]. В процессе комментированного рисования следует прибегать и к драматизации, сюжетно-ролевой игре, игровым импровизациям на эту же тему. Кроме того, в комментированном рисунке может все ожить и начать двигаться – именно это и привлекает интерес ребенка к творческому процессу, к созданию чего-то нового – возможность сопереживания нарисованным героям и возможность действовать внутри нарисованной ситуации. Вместе с тем, существуют приемы комментированного рисования, предложенные Дж. Аллан, Т. А. Мироновой, О. П. Гаврилушкиным, которые позволяют «оживить» нарисованную ситуацию или сам процесс рисования [3].

Развитие способности детей к созданию новых изображений происходит на фоне комментариев педагога. Так, комментируя действия детей, воспитатель комментирует последовательность этапов работы над рисунком, которые уже выполнены, осуществляются и еще предстоит сделать. Комментируя действия детей, воспитатель фиксирует их внимание на последовательности и способах выполнения творческих задач, результатах работы. При этом комментируемая речь, направленная ко всем детям, сочетается с индивидуальным обращением к каждому ребенку, и в итоге – с обобщением в речи действий всех воспитанников. Подведение итогов за одним действием детей следует включать и переход к следующему этапу деятельности. Учитывая это, можно предположить, что комментируемая речь педагога положительно влияет на эмоциональное состояние детей, на творческую мотивацию при переходе с одного этапа деятельности (или занятия) на другой [6].

Комментирование ребенком собственной деятельности считается необходимым условием осмысления поставленной перед ним творческой цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, то есть предсказания условия деятельности опосредованным языком. Привлекая детей к комментированному рисованию, можно использовать примерную схему рассказа о будущем рисунке, предложенную Т. В. Лусс, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой:

1. Расскажи, что ты будешь рисовать.
2. Поясни, какие материалы будешь использовать.
3. Расскажи, с чего начнешь свой рисунок, что будешь рисовать сначала, что будешь рисовать потом.

4. Как, чем предполагаешь закончить рисунок.

5. Подумай и расскажи, что необходимо тебе, чтобы твой рисунок получился интересным.

Важно, чтобы воспитатель записывал рассказы детей на диктофон, а потом вместе с ними их прослушивал. Сам факт записи вызывает большой интерес у детей и выступает хорошим стимулом для повышения творческой, речевой и познавательной активности детей. Дети рассказывают взрослым и сверстникам о выполненных действиях и их последовательности в процессе рисования. После того, как дети научились комментировать процесс рисования, их следует учить комментированию содержания рисунка непосредственно в ходе изобразительной деятельности.

Во время использования приема комментированного рисования основное внимание нужно уделять комментированию действий персонажей рисунка, их мыслей и чувств («И он подумал ... и сказал ... И что с этого получилось»). Этот прием рекомендуется Дж. Алланом и описан в книге «Ландшафт детской души» [1].

Педагоги-художники выделяют ряд правил комментированного рисования:

1. Использовать прием трансляции информации в качестве первого и основного правила поведения взрослого во время «комментированного рисования».

2. Продумывать и подбирать тематическое содержание, опираясь на опыт ребенка, то есть в качестве объектов для рисования могут служить детские впечатления, повседневная жизнь, игры и т. д., а главными героями создаваемых рисунков могут быть конкретные дети, воспитанники группы, их занятия, игры.

3. Взрослый не стремится сразу исправлять устные комментарии ребенка.

4. Педагог создает схематические, информационно-смысловые изображения, не ставит перед собой художественных целей, не «проявляет» детали, которые не значимы для раскрытия основного содержания, рисует быстро, передавая только главное, существенное.

5. В целях формирования единства образных движений и слова детям следует предлагать не только комментировать и пояснять то, что они нарисовали, но и сопровождать свой рассказ двигательными импровизированными движениями.

6. В качестве физминуток использовать элементы драматизации, имитационные движения, пантомиму.

7. Создавать оптимальные условия для настоящей мотивации детской речи и потребности в ней: ребенок должен знать, почему и зачем он говорит.

8. Обеспечить адресность комментированной речи детей: ребенок обязательно кому-то адресует вопрос, сообщение, побуждение (преимущественно сверстнику).

9. Стимулировать и поддерживать языковую инициативу (речевую активность) каждого ребенка, широко используя различные коммуникативные средства: образно жестовые, мимические, вербальные, интонационные.

10. Осуществлять целенаправленный отбор содержания для будущего рисунка и дальнейших индивидуальных и коллективных комментариев, основу которого составляет личный эмоциональный, бытовой, игровой, познавательный и межличностный опыт детей.

Развитие творческих способностей детей в процессе комментированного рисования можно разложить на этапы:

1. Начальный этап начинается с комментирующей речи педагога, имитационных движений нарисованных персонажей, показа способа изображения или движения, приема «Заговоровый рисунок», когда персонажи рисунка оживают и начинают разговаривать между собой, рисуночный диалог между персонажами рисунка.

2. Основной этап включает комментирующую речь педагога, создание воображаемой ситуации, включение любопытного карандаша, оживление рисунка, наложение краски на краску, формирование замысла рисунка.

3. Заключительный этап включает в себя комментирующую речь педагога, комментарии в процессе завершения работы над рисунком в паре со сверстником, рисование человека или

животного с сопровождением монолога нарисованного человека или звуковое сопровождение, присущее какому-либо животному, игровое моделирование движений, оживление картины, художественный анализ и оценку, формирование замысла рисунка, комментирующую линию.

Каллиграфическое рисование – это техника создания изобразительного образа на основе каллиграфической линии определенной красивой и четкой манеры рисунка, выполненного графическими материалами или кистью и живописными материалами в соответствии с их свойствами и изобразительными возможностями. Сегодня недооценен потенциал такого способа рисования, он редко используется на занятиях по изобразительной деятельности, но при этом является очень важным для творческого развития ребенка. Занятие каллиграфическим рисованием развивает навыки графического изображения предметов, способствует овладению умением преобразовывать впечатления посредством плавной линии, детализировать.

Одним из преимуществ каллиграфического рисования является, то что данный способ развивает не только изобразительные умения, необходимые при создании творческого продукта, но и такие личностные черты, как настойчивость, выдержка, аккуратность, самостоятельность и способность сосредоточиться.

Каллиграфическое рисование позволяет создавать новое, оригинальное произведение, в котором гармонируют цвет, линия и сюжет. Это огромная возможность для детей воплощать свои фантазии, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться. Сначала у детей возникает интерес к движению карандаша или кисти, к следам, оставляемым на бумаге, далее постепенно появляется мотивация к творчеству – желание получить результат, отличный от других, создать уникальное изображение. Создавая образ целого сюжета, стремясь к полноте, правдоподобию изображения, ребенок выбирает характерные признаки и особенности. Это позволяет назвать каллиграфический рисунок ребенка своеобразным, выразительным. Каллиграфическое рисование помогает поиску нестандартных решений задач. Постигая каллиграфическое рисование, ребенок повторяет движения за педагогом. При этом происходит подражание активного порядка: повторяя за педагогом идею или отдельный образ, ребенок развивает их и осуществляет свой рисунок оригинально, вкладывая в него свое воображение и задумки.

Существуют некоторые правила каллиграфического рисования, которые необходимо соблюдать ребенку в процессе создания творческого рисунка:

1. Правильный захват карандаша, фломастера, кисти.
2. Дифференцированные движения пальцев рук (умение складывать большой, указательный и средний пальцы в «щепотку»).
3. Внимательное слежение глазами за движениями своей руки, проводить линии слева направо.

Выделено несколько направлений каллиграфического рисования, и каждый из них имеет свою техническую особенность, которая открывает возможности к творчеству:

- прямые вертикальные, параллельные линии, проведенные сверху вниз и снизу вверх;
- прямые горизонтальные параллельные линии, проведенные слева направо, справа налево;
- композиция из сочетания вертикальных и горизонтальных линий;
- наклонные, параллельные линии, пересекающиеся линии, ломаные линии;
- кривые дугообразные линии;
- волнообразные линии;
- петлеобразные и спиралевидные линии;
- композиции с комбинированными линиями;
- рисование изображений на основе геометрических фигур;
- рисование концентрических овалов, кругов и окружностей;
- рисование геометрических фигур с использованием опорных точек;
- рисование с использованием осей координат и прицельных сходящихся и расходящихся линий;
- пиктографические композиции с разнообразными линиями; символы и знаки.

Обозначенные возможности комментированного и каллиграфического рисования ориентируют педагогов обратить внимание на неклассические способы рисования, на включение

их в содержание образовательного модуля «Художественное творчество» образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» [7] в ДОО по направлению развития самостоятельной творческой деятельности детей. Следует сказать и о популяризации неклассических способов рисования среди как педагогов, так и родителей, поиска возможности смешанных способов рисования, открывающих ребенку возможности к творческому поиску, процессу и результату.

Литература

1. Амиргазин, К. Ж. Инновационные процессы в художественном образовании / К. Ж. Амиргазин, С. Р. Удалов. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2012. – № 2 (106). – С. 220-222.
2. Антология педагогической мысли России XIX в. (до реформы 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. – Москва : Педагогика, 1987. – 560 с. – Текст : непосредственный.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2013. – 345 с. – Текст : непосредственный.
4. Микляева, Н. В. Комментированное рисование в детском саду : методическое пособие / Н. В. Микляева. – Москва : Творческий центр, 2010. – 120 с. – Текст : непосредственный.
5. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования в ДОУ : пособие для воспитателей и родителей / А. В. Никитина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2010. – 213 с. – Текст : непосредственный.
6. Поддьяков, Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков. – Москва : Просвещение, 2011. – 187 с. – Текст : непосредственный.
7. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ от 17.10.2013 № 1155. – URL: file:///C:/Users/User/Downloads/fgos_ru_doshk.pdf.pdf (дата обращения: 21.02.2020). – Текст : электронный.
8. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий : избранные работы / Б. М. Теплов. – Москва : Просвещение, 1961. – 536 с. – Текст : непосредственный.
9. Эстетика : энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. – Санкт-Петербург : Издательство Михайлова В.А., 2005. – 285 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.015.3:37.018.11

DOI: 10.26170/Kso-2020-259

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Бекмансурова Софья Андреевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_s@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья; семейное воспитание; родительство; детско-родительские отношения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена осмыслению происходящих с семьей трансформаций. Обсуждение психолого-педагогических проблем современной семьи осуществляется через призму рассмотрения основных вызовов и рисков, определяющих функционирование семьи, и сопряженных с ними проблем. Среди них переживание современным российским обществом периода серьезных экономических, технологических и демографических трансформаций; трансформации, происходящие в семейных отношениях (изменение психологических, смысловых оснований создания и функционирования семьи); изменения современного ребенка; закрепление за семьей статуса ведущего субъекта образования.

Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Bekmansurova Sofya Andreyevna,

Master's Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF MODERN FAMILY

KEYWORDS: family; family education; parenting; child-parent relations.

ABSTRACT. The article is devoted to understanding the transformations taking place with the family. The discussion of psychological and pedagogical problems of the modern family is carried out through the prism of the main challenges and risks that determine the functioning of the family and the problems associated with them. Among them, modern Russian society is experiencing a period of serious economic, technological and demographic transformations; transformations taking place in family relations (changes in the psychological and semantic foundations of the creation and functioning of the family); changes in the modern child; securing the status of the leading subject of education for the family.

Двадцать первый век справедливо можно отнести к эпохе, которая характеризуется стремительно разворачивающимися изменениями в разных сферах человеческой жизнедеятельности. Коснулись они и функционирования института семьи [1].

Попытки осмысления происходящих с семьей трансформаций свидетельствуют о том, что современная семья столкнулась с новыми вызовами и рисками, анализ которых позволяет глубже понять психолого-педагогические проблемы современной семьи, осознать целевые ориентиры оказания психологической помощи семье в целом и создания условий для эффективной реализации семьей воспитательных функций в частности. В самом общем виде можно выделить четыре группы таких вызовов и рисков и сопряженных с ними проблем. Рассмотрим их подробнее.

Первая группа проблем связана с переживанием современным российским обществом периода серьезных экономических, технологических и демографических трансформаций [2].

Рост социальной неопределенности, скорость и фундаментальность социально-экономических изменений сопряжены сегодня с нарастанием социальной напряженности, с резко выраженной дифференциацией социально-экономических условий жизни значительных групп населения, усиливаются негативные процессы и тенденции, такие как снижение частоты заключения брачных союзов при увеличении разводов (на 100 заключенных браков приходится 70 разводов!!!) предпочтение одиночества в качестве осознанной альтернативы семье, увеличение сторонников движения «child-free», превалирование однодетных семей, рост числа неполных, дисфункциональных и деструктивных семей, неоднозначное отношение молодежи к семье и браку и пр.

Абсолютно очевидно, что обозначенные риски должны быть учтены при работе с семьей, а потому составляющими системы образования являются психологическая поддержка детей из «групп риска», помощь детям, находящимся в тяжелой жизненной ситуации, разработка системы экстренной психологической помощи семье и другие.

Вторая группа проблем связана с трансформациями, происходящими в самой семье.

В первую очередь необходимо отметить, что сегодня лояльным является отношение к различным типам брачного поведения: подавляющее число опрошенных считают возможным создание семей без официального оформления супружеских отношений и признают альтернативные формы брака (сожительство, гостевые браки, браки выходного дня и др.). Так, проведенное нами исследование показало, что за обязательную регистрацию брака выступают 23,2% супругов из полных семей и 37,6% из неполных семей, 69% респондентов считают сожительство приемлемой формой брака.

Изменились психологические, смысловые основания создания и функционирования семьи: если раньше семья, прежде всего, обеспечивала выживание рода, теперь основой брака является союз личностей, с ценностями независимости, личных достижений, ощущением сильного «Я».

Обращение к результатам наших исследований свидетельствует, что для современных мужчин и женщин имеет ценность семья, основанная прежде всего на любви, ответственности, взаимном уважении супругов. В супружеских отношениях мужчины больше ценят взаимопонимание, помощь, поддержку, а женщины – отношения, основанные на любви и дружбе. На сложность взаимоотношений в семье указали 34,2% опрошенных, страдают от невнимания и безразличия 24,1% жен и 19% мужей. Значительная часть респондентов согласна с утверждением, что семья требует большого труда и терпения по отношению друг к другу [4].

Таким образом, на первый план выходит проблема брачного партнерства как системообразующего элемента семейного бытия, а следовательно особую актуальность приобретают изучение и описание специфики современного человека именно как партнера, в том числе

осмысление особенностей его семейного функционирования, условий сохранения его функционально-ролевой и эмоциональной устойчивости в весьма неустойчивом окружающем мире. Важнейшим фактором стабильности семьи становится субъективное ощущение удовлетворенности семьей и браком.

Другой не менее важной особенностью, характеризующей современную семью, является *«размывание» семейных ролей*. По сути, брак перестал быть ролевым. Стирание границ между феминным и маскулинным в обществе проникает в структуру семьи и в межличностные отношения партнеров, в силу чего происходит перераспределение власти и смешение семейных ролей [7]. Женщины все больше стремятся к независимости, эмансипации и построению собственной профессиональной карьеры, домашнее хозяйство упростилось, практически не стало «мужских» и «женских» дел [9]. А потому принцип безоговорочной иерархии по половозрастному признаку уже не работает, уступая место так называемому «психологическому контракту». В условиях отсутствия четко заданных семейных ролей, фактически, каждая супружеская пара должна уметь самостоятельно договориться о правилах совместной жизни. На основе данного принципа выстраиваются и отношения с членами расширенной семьи.

Устойчивой культурной нормой для членов семьи стало *тесное переплетение профессиональных и семейных ролей*. Усложнение социальной среды приводит человека к выбору: семья или работа. При этом, если работа выступает феноменом, имеющим статус государственного дела, за которое человек получает финансовое вознаграждение, то семья считается делом личным, а потому финансового подкрепления не имеет. Учитывая, к тому же, что в отличии слабо осознанных семейных ролей, профессиональные роли четко регламентированы, а их реализация позволяет почувствовать собственную значимость, самооценку, то не трудно догадаться какой роли отдается предпочтение. Однако, выбирая вариант профессиональной самореализации, человек испытывает непроходящее чувство вины перед членами семьи, особенно если речь идет о семьях с детьми. Эту диспропорцию в большей степени воплощают и ощущают на себе женщины. С другой стороны, установлено, что опыт профессиональной деятельности легко переносится в семейную среду, и в значительной степени определяет супружеские отношения и возможности взрослых как родителей.

Не следует упускать из вида и такую *особенность современной семьи, как проникновение в семейную сферу IT-технологий*. Информатизация, с одной стороны, дает новые возможности, изменяя формы сотрудничества, общения, событийности, с другой – лежит в основе пока еще до конца не изученных проблем: возникновение принципиально новых форм общения в семье, опосредованных коммуникационными технологиями, компьютерные зависимости, подмена реального контакта виртуальными, «виртуальные измены» пр.).

Среди серьезных психологических проблем можно отметить то, что виртуальная реальность подкрепляет неадекватные способы удовлетворения важнейших потребностей – потребность в самореализации, достижениях: «погоня за лайками», «желание постоянно быть в центре внимания» – это иллюстрация легких путей реализации потребности в самореализации [8; 11]. Есть и другой аспект проявления названной проблемы: возможность безграничного доступа к информации усиливает разрыв поколений, поскольку опыт предшествующего поколения очень мало приобщается следующему [10].

Третью группу составляют проблемы, связанные с изменением современного ребенка. Сегодня не вызывает сомнений тот факт, что ребенок 21 века не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад.

Современный ребенок – ребенок «цифрового» поколения, для которого технические новшества не просто технологии, а среда обитания и новый инструмент развития.

Дети хорошо информированы. Они рассуждают на «взрослые» темы, иногда делают выводы и умозаключения, которые позволяют говорить о преждевременном взрослении современных детей. Есть и обратная сторона: ярко обнаруживается неравномерность психического развития в детской популяции, рост числа детей с проблемными вариантами развития различной этиологии; современные дети имеют снижение познавательных способностей; часто не могут сконцентрироваться на каком-либо занятии, рассеянны, не проявляют интереса. Наблюдается значительное снижение социальной компетентности и самостоятельности в принятии решений; увеличивается число детей с эмоциональными проблемами; обнаружива-

ется снижение параметров психологического благополучия; широкую распространенность приобретает проблема функциональных нарушений и хронических заболеваний у детей; стабильно высокими остаются показатели поведенческих девиаций [3].

Не секрет, что для наиболее отчетливого понимания необходима организация лонгитюдных исследований для оценки как индивидуальных траекторий, так и глобальных системных эффектов развития современного ребенка.

Четвертая группа проблем сопряжена с закреплением за ней статуса ведущего субъекта образования. Сегодня не вызывает сомнения, что с институциональной точки зрения именно семья является важнейшим субъектом воспитания: именно здесь закладываются все базовые качества ребенка, формируются его мировоззрение, убеждения, отношение к окружающему миру и самому себе. А потому особые требования предъявляются к родителям [6; 5]: актуальность приобретает осознанное родительство, основанное на личностной зрелости, ответственности (Н. Н. Васягина, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Р. В. Овчарова и др.), конструирующей характеристикой личности родителя становится субъектность (Н. Н. Васягина).

Наши многолетние наблюдения показывают, что в последние годы существенно возросло число семей (с 8,7% в 2000 до 34,2% в 2019), для которых родительство становится не просто необходимостью или данью социальным и культурным установкам, а сознательным личностным выбором, при этом воспитание ребенка рассматривается как возможность реализации полноценного бытия. Однако, несмотря на позитивную динамику, ситуация осложняется тем, что в обществе отсутствует единое представление о семейном воспитании, подавляющее число семей методом проб и ошибок пытаются определить задачи и выработать собственный стиль воспитания.

Среди отчетливо проявляющихся в детско-родительских отношениях новообразований следует отметить наблюдаемое сегодня форсирование родителями развития ребенка (48,1% семей), делегирующий тип родительской ответственности (37,1% семей). На трудности, связанные с воспитанием и развитием детей, указывают 71,4% семей, конфликтные отношения с детьми как наиболее важную проблему, с которой приходится сталкиваться, отметили 27% родителей, на трудности, возникающие в семейных отношениях в период обучения ребенка в школе указывают 61,1% родителей, на отсутствие и (или) недостаточность родительской компетентности – 54,9% родителей. Наиболее распространенными ошибками семейного воспитания являются необоснованные запреты и отсутствие последовательных требований, системы поощрений и наказаний [11]. Все это приводит к росту уровня семейной тревоги. Очень широко распространены деструктивные способы снижения тревоги в семье, такие как неадекватное привязывание ребенка с помощью гиперопеки, инфантилизации, инвалидизации, негибкая близкая дистанция с ним.

Усложнилось поле отношений семьи со школой. Появилась возможность выбора школы, а обучение в школе воспринимается как острый кризисный момент в функционировании семьи [3].

Круг актуальных семейных проблем, конечно, не ограничивается названными выше направлениями, он значительно шире. А потому перед семейными психологами открывается многомерное пространство новых задач, настоятельно требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительного расширения практики эмпирических исследований с учетом полидисциплинарного характера происходящих с современной семьей изменений.

Литература

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 436 с. – Текст : непосредственный.
2. Борисенков, В. П. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы / В. П. Борисенков. – Текст : непосредственный // Наукоедение. – 2014. – № 5. – С. 159.
3. Васягина, Н. Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 1. – С. 143-148.
4. Васягина, Н. Н. Психология семейных отношений : практикум по семейному самосознанию / Н. Н. Васягина, К. В. Адушкина, Е. С. Баринаова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – 200 с. – Текст : непосредственный.

5. Васягина, Н. Н. Репрезентация образа матери в российской ментальности : монография / Н. Н. Васягина, Ю. С. Газизова. – Москва : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2019. – 181 с. – Текст : непосредственный.
6. Захарова Е. И. Проблема формирования реалистичных представлений о развитии ребенка у родителей / Е. И. Захарова, Ю. А. Старостина. – Текст : непосредственный // Здоровьеформирующая среда в современной школе : сборник научных статей. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2018. – Р. 110-118.
7. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
8. Карабанова, О. А. Информационная безопасность мультипликационных фильмов и особенности эффективного просмотра мультипликационных материалов родителями с детьми / О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева, М. А. Боболева, К. Р. Грищенко [и др.]. – Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – Т. 17, № S2. – С. 108-109.
9. Савенышева, С. С. Динамика супружеских отношений при переходе к родительству: анализ зарубежных исследований / С. С. Савенышева. – Текст : непосредственный // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9, № 47. – С. 11.
10. Швецова, М. Н. Образ семьи в представлении детей и родителей (Поколения Y и Z) / М. Н. Швецова, М. Р. Собченко. – Текст : непосредственный // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2018. – № 2. – С. 36-41.
11. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 352 с. – Текст : непосредственный.
12. Vasyagina, N. N. Psychological and pedagogical support of parents through online courses / N. N. Vasyagina, A. V. Sanochkina. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 419-423.

УДК 37.015.3:378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-260

Велиева Светлана Витальевна,

кандидат психологических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева; 428000, Россия, г. Чебоксары, пр. Ленина, 21; e-mail: stlena70@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучающиеся; психические состояния; высшее учебное заведение; экзамен; лекция; обычная ситуация жизнедеятельности.

АННОТАЦИЯ. Психические состояния наравне с психологическими свойствами и психическими процессами входят в основные классы психических явлений. В условиях образовательной деятельности они служат критерием определения психофизического самочувствия, адаптации к обучению, качества усвоения профессиональных компетенций и степени включенности студентов в решение задач обучения. В исследовании установлены особенности типичных и периферических психических состояний обучающихся психолого-педагогического направления в ситуациях обыденной жизни, на лекциях и на устном экзамене.

Velieva Svetlana Vitalievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Chuvash State Pedagogical University named after and I.Ya. Yakovlev, Ekaterinburg, Russia

SPECIFIC MANIFESTATIONS OF MENTAL STATES OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

KEYWORDS: students; mental states; higher educational institution; exam; lecture; normal life situation.

ABSTRACT. Mental states, along with psychological properties and mental processes, are included in the main classes of mental phenomena. In the context of educational activities, they serve as a criterion for determining psychophysical well-being, adaptation to learning, the quality of mastering professional competencies and the degree of students' involvement in solving learning problems. The study establishes the features of typical and peripheral mental states of students of a pedagogical university in situations of everyday life, at lectures and at an oral exam.

Психические состояния занимают промежуточное положение в ряду психических явлений и рассматриваются как интеграция активности различных физиологических систем, си-

стемобразующий фактор деятельности в конкретный период времени. Специфика феноменологических проявлений психических состояний обуславливает работоспособность, качество жизни, психическое и физическое здоровье, структурно-функциональную организацию внутреннего мира человека, формат поведения и коммуникации, успешность в освоении и осуществлении разных видов деятельности, степень адаптации и соответствие личности и ситуации, субъекта и деятельности.

Активное изучение психических состояний в последнее десятилетие охватывает все больший спектр проблемных областей. Интерес ученых распространяется на изучение специфики психических состояний в физиологии (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, А. А. Ухтомский), медицине (К. П. Воробьев, О. Н. Толкачева), эргономике и психологии труда (А. Б. Леонова, В. И. Медведев, Е. В. Трифонов), психологии спорта (И. В. Левшин, Ю. М. Макаров, В. Ф. Сопов), в специальной (Р. О. Агавелян, О. К. Агавелян, Н. А. Биссинг) и общей педагогике (Т. Ю. Фадеева), психологии (Г. Ш. Габдреева, Н. Д. Левитов, С. Л. Рубинштейн, А. О. Прохоров и другие).

В образовательном процессе особенности психических состояний изучались у дошкольников (Л. А. Максимова, Е. В. Серова, В. С. Шаповалова), школьников (Г. Н. Генинг [2], Н. А. Добровидова, Е. В. Мензул, А. О. Прохоров [3], М. Г. Юсупов [3]), студентов (В. В. Краснова, С. В. Ларионова, Г. М. Лыдкова [1], А. О. Прохоров [2], Т. М. Тронь, Е. А. Черкевич, А. В. Чернов, Ю. В. Чепурко, С. А. Шмелева). В исследованиях установлено, что негативные психические состояния отчетливо актуализируются в период экзаменационных сессий (М. М. Гарифуллина, Г. М. Лыдкова [1], А. Н. Панфилов [1], А. В. Чернов), в период подготовки и защиты диссертационных исследований (Д. В. Соколова). Рост числа негативных психических состояний вследствие информационной нагрузки часто блокирует рациональное поведение, тормозит полноценное проявление и усвоение компетенций, творческую и интеллектуальную деятельность субъектов образовательного пространства. Это обуславливает необходимость изучения специфики проявлений психических состояний обучающихся высшей школы в разных ситуациях учебной деятельности.

Выявление специфики активации психических состояний в различных ситуациях образовательной деятельности (на экзамене, лекции, в обычных ситуациях жизнедеятельности) у 86 обучающихся 20-24 лет по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» проводилось с помощью следующих методов: теоретического анализа педагогической и психологической литературы; констатирующего эксперимента; математико-статистических методов (коэффициент ранговой корреляции Спирмена; t-критерий Стьюдента с приложением пакета программ «SPSS – 11,5 for Windows», способ процентного соотношения; метод сравнения средних). Распределение состояний на типичные и периферические осуществлялось на основе сигмального критерия. Опосредованная ретроспективная диагностика психического состояния осуществлялась с помощью инструментария: анкеты «Психические состояния обучающихся» А. О. Прохорова [4], теста Г. Ю. Айзенка «Самооценка психических состояний»; методики А. Уэссмана и Д. Рикса «Самооценка эмоциональных состояний»; опросника А. О. Прохорова [4] «Рельеф психического состояния»; «ОРДПС» С. С. Шипшина.

Математическая и статистическая обработка данных позволила выявить следующие особенности психических состояний обучающихся в разных ситуациях:

1. У большего числа обучающихся выявляются низкие или средние значения ригидности (94,7%) и тревожности (89,5%), агрессивности (73,7%) и фрустрации (73,7%), отмечается преобладание уверенности в себе (97,1%), спокойствия (94,7%), приподнятости (86,8%), энергичности (84,2%).

2. Превалирование во всех изучаемых ситуациях положительных и отрицательных деятельностных (практических) психических состояний указывает на их значимость в координации психики на всех этапах учебной деятельности. Положительные деятельностные состояния способствуют продуктивности учебной деятельности, гармонизируют физическое и психологическое состояние студента.

3. В ситуации повышенной напряженности с неопределенным исходом (на экзамене) отмечается снижение числа и сужение состава типичных (в два раза) и увеличение неравновесных состояний. Это может быть связано с разбалансированием психики вследствие необ-

ходимости решения конкретной проблемы в строго регламентированном периоде времени при высокой оперативности и интенсивности систематизации информации.

4. На лекциях отмечается увеличение положительных практических (23,7%), интеллектуальных (15,8%) и гуманитарных (13,2%), мотивационных (12,5%) и волевых (7,9%) состояний.

5. Высокая степень стрессогенности в ситуации устного экзамена, осознание личной ответственности за ошибки и результат в ситуации внешнего и субъективного оценивания активизирует отрицательные аффективные (23,6%), практические (12,1%) и гуманитарные (5,8%) состояния, что снижает уровень эмоциональной устойчивости и самообладания, мешает продуктивному решению учебной задачи. Эффективное решение проблемной задачи сопровождаются мотивационные (11,5%) и волевые (9,7%) состояния.

6. Превалирование психофизиологических состояний (30,4%) указывает, с одной стороны, на оперативную мобилизацию субъективных психофизиологических ресурсов обучающегося, стимуляцию вегетативной нервной системы как основы для формирования адаптивного ответа на вызовы ситуации с неопределенным исходом, а с другой стороны – на доступность и подверженность соматической сферы повреждающим факторам внешней среды.

7. Повышение числа периферийных при снижении количества вовлеченных типичных состояний в субъективно сверхзначимой ситуации обуславливается оперативным поиском и апробацией новых вариаций аффективного, когнитивного и поведенческого реагирования личности при решении проблемной задачи. Если при этом достигаются положительные результаты деятельности, то повышается вероятность закрепления этих моделей реагирования в личном опыте.

8. Обнаружено, что на развитие и актуализацию состояния, его специфические характеристики, структуру (пространственно-временные и скоростные изменения, интенсивность) особое влияние оказывает учебная деятельность, ментальный опыт и субъективный образ состояния (поведенческие, психологические, физиологические и другие показатели).

9. Наиболее гармонично психика человека функционирует в обыденных жизненных ситуациях. На это указывают связанность и согласованность между собой показателей подструктур психических состояний: психических ($t_{эмп}=4,4$) и физиологических ($t_{эмп}=4,6$) процессов, переживаний ($t_{эмп}=4,5$) и поведения ($t_{эмп}=4,4$).

10. В ситуации неопределенности обнаруживается более существенное подавление всех подструктур психических состояний, при этом отмечается превалирование более негативных переживаний ($t_{эмп}=5,3$), ухудшение функционирования психических и физиологических процессов (по $t_{эмп}=5$) и поведения ($t_{эмп}=4,9$).

11. В ситуации неопределенности (на экзамене) фиксируется ухудшение показателей всех сторон психических состояний. По сравнению с обыденной ситуацией наиболее значительно изменяются показатели переживаний ($t_{эмп}=5$). В показателях психических и физиологических процессов (по $t_{эмп}=4,8$), поведения ($t_{эмп}=4,7$) отмечается тенденция к мобилизации.

Таким образом, выявлены значимые (типичные) и периферические психические состояния в обычных ситуациях, на экзамене и на лекциях. Установлено преобладание положительных и отрицательных деятельностных (практических) состояний в оценочной ситуации с повышенной ответственностью и неопределенным исходом. Критерием качества овладения профессиональными компетенциями и степени вовлеченности студентов в решение задач обучения выступают положительные деятельностные (практические) состояния.

Для профилактики закрепления неблагоприятных личностных качеств и деструктивных свойств личности, повышения эффективности образовательной деятельности необходимо уделять особое значение отрицательным психическим состояниям обучающихся.

Литература

1. Лыдкова, Г. М. Психические состояния студентов в усложненных условиях учебной деятельности / Г. М. Лыдкова, А. Н. Панфилов. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2013. – № 01. – С. 1-11.
2. Прохоров, А. О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности / А. О. Прохоров, Г. Н. Генинг. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 42-50.

3. Прохоров, А. О. Функциональные структуры познавательных состояний / А. О. Прохоров, М. Г. Юсупов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2017. – Т. 14, № 4. – С. 440-450.

4. Прохоров, А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности : учеб. пособие / А. О. Прохоров. – Москва : ПЕР СЭ, 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013.42

DOI: 10.26170/Kso-2020-261

Герасименко Юлия Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: gerasimenkou@yandex.ru

Ноздрина Светлана Алексеевна,

педагог, БМАОУ СОШ № 9; 623701, Россия, г. Березовский, ул. Брусницына, 4; e-mail: svetlanagerasimenko7@rambler.ru

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межведомственное взаимодействие; девиантное поведение; делинквентное поведение; профилактика правонарушений.

АННОТАЦИЯ. Авторы описывают опыт профилактической работы с обучающимися Оржоникидзевского района г. Екатеринбурга. В основе профилактики используется принцип межведомственного взаимодействия, перечислены эффективные направления субъектов профилактики.

Gerasimenko Yulia Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Nozdrina Svetlana Alekseevna,

Teacher, School No. 9, Berezovsky, Russia

INTERAGENCY COOPERATION IN THE PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY

KEYWORDS: interagency interaction; deviant behavior; delinquent behavior; crime prevention.

ABSTRACT. The authors describe the experience of preventive work with the students Orjonikidzevskiy district of Ekaterinburg. Prevention is based on the principle of interdepartmental interaction, and effective directions of prevention subjects are listed.

Работа с несовершеннолетними правонарушителями невозможна без программ ресоциализации. В реализацию этих программ включаются государственные, общественные организации, семья, образовательные организации. Направляющая и ведущая роль в социализации подростков принадлежит воздействию среды и особенно микросреды – семьи и ближайшего окружения.

В Федеральном законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ (статья 4) профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних включает деятельность различных ведомств, организаций, институтов, в том числе комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, управление образованием, отдел опеки и попечительства, по делам молодежи, служба занятости, органы внутренних дел, здравоохранение [8].

В основе работы лежит принцип межведомственного взаимодействия, который определяется как социальное партнерство, как форма инновационной технологии. Смысл социального партнерства заключается в налаживании конструктивного взаимодействия в решении задач профилактики правонарушений среди несовершеннолетних [5].

Н. Н. Васягина, Ю. В. Братчикова, Е. О. Мазурчук, О. В. Лозгачева приходят к мнению, что во многом эффективность профилактической работы с обучающимися и их семьями заключается в единой стратегии совместного взаимодействия специалистов разных ведомств и субъектов профилактики, а также партнерстве с заинтересованными лицами. Целенаправленность объединенных усилий позволяет сократить сроки и повысить эффективность не только первичной, но и вторичной профилактики девиаций обучающихся [2; 3; 5].

Первоначально профессиональная профилактическая работа лежит в области выявления причин и условий неблагополучия обучающихся и их семей с дальнейшим устранением опасных факторов, которые можно отнести к социально-экономическим, медико-психологическим, а также педагогическим.

Среди эффективных форм межведомственного взаимодействия выделяются:

1. Своевременное оперативное информирование о неблагополучии и координации совместных усилий в деле профилактики.
2. Совместные совещания, заседания позволяют комплексно подходить к разработке правил, порядков, регламентов, согласованию документов.
3. Планирование, проведение и контроль совместных целевых профилактических мероприятий, проектов.
4. Методическая психолого-педагогическая и правовая помощь в вопросах профилактики девиантного поведения и правонарушений обучающихся.
5. Комплексный мониторинг и система корректирующих действий всех сфер жизнедеятельности современного ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации [6].
6. Система волонтерской работы и наставничества, основанной на единстве возрастных особенностей, специфике восприятия и интересов цифрового сообщества обучающихся [1].

Перечисленные направления профилактической работы отражены в проекте «Правосудие дружественное к детям в Орджоникидзевском районе г. Екатеринбурга» [7], который строится при развитии всех направлений уголовной политики в отношении несовершеннолетних: уголовно-правовой политики, уголовно-исполнительной политики, уголовно-процессуальной политики, политики социальной профилактики (или криминологической), административно-правовой политики, а также при развитии всех институтов гражданского общества. В настоящей работе отражены основные направления и результаты социально-психологического сопровождения несовершеннолетних Орджоникидзевского района, оказавшихся в конфликте с законом.

Преимущества организованного Орджоникидзевским судом межведомственного взаимодействия в отношении несовершеннолетних правонарушителей и обеспечении детской безопасности заключаются:

1. В практической реализации научно-обоснованного межведомственного и восстановительного подхода.
2. В разработке и реализации механизмов взаимодействия организаций образовательной, социальной, правоохранительной сферы, что позволяет эффективнее использовать резервы этих структур, усиливает позицию каждой взаимодействующей стороны, позволяет преодолеть ограниченность ведомственного управления, ведет к концентрации ресурсов и усилий организаций на центральных проблемах несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации.
3. В создании альтернативных практик решения правовых конфликтов наряду с совершенствованием юридических конструкций.
4. В организации системы социального партнерства субъектов профилактики на территории Орджоникидзевского района.

Благодаря комплексной, интегрированной работе сотрудников Орджоникидзевского суда, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, сотрудников и магистрантов кафедры психологии образования УрГПУ, образовательных организаций, Центра «Форпост» проведена эффективная профилактическая и психолого-педагогическая реабилитация и коррекция поведения несовершеннолетних правонарушителей и их семей.

В целях совершенствования механизмов партнерского взаимодействия разработана функционально-целевая модель межведомственного взаимодействия в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних. Такая модель (схема) дает возможность осуществлять эффективное взаимодействие субъектов профилактики с несовершеннолетними и семьями «группы риска» [4; 9].

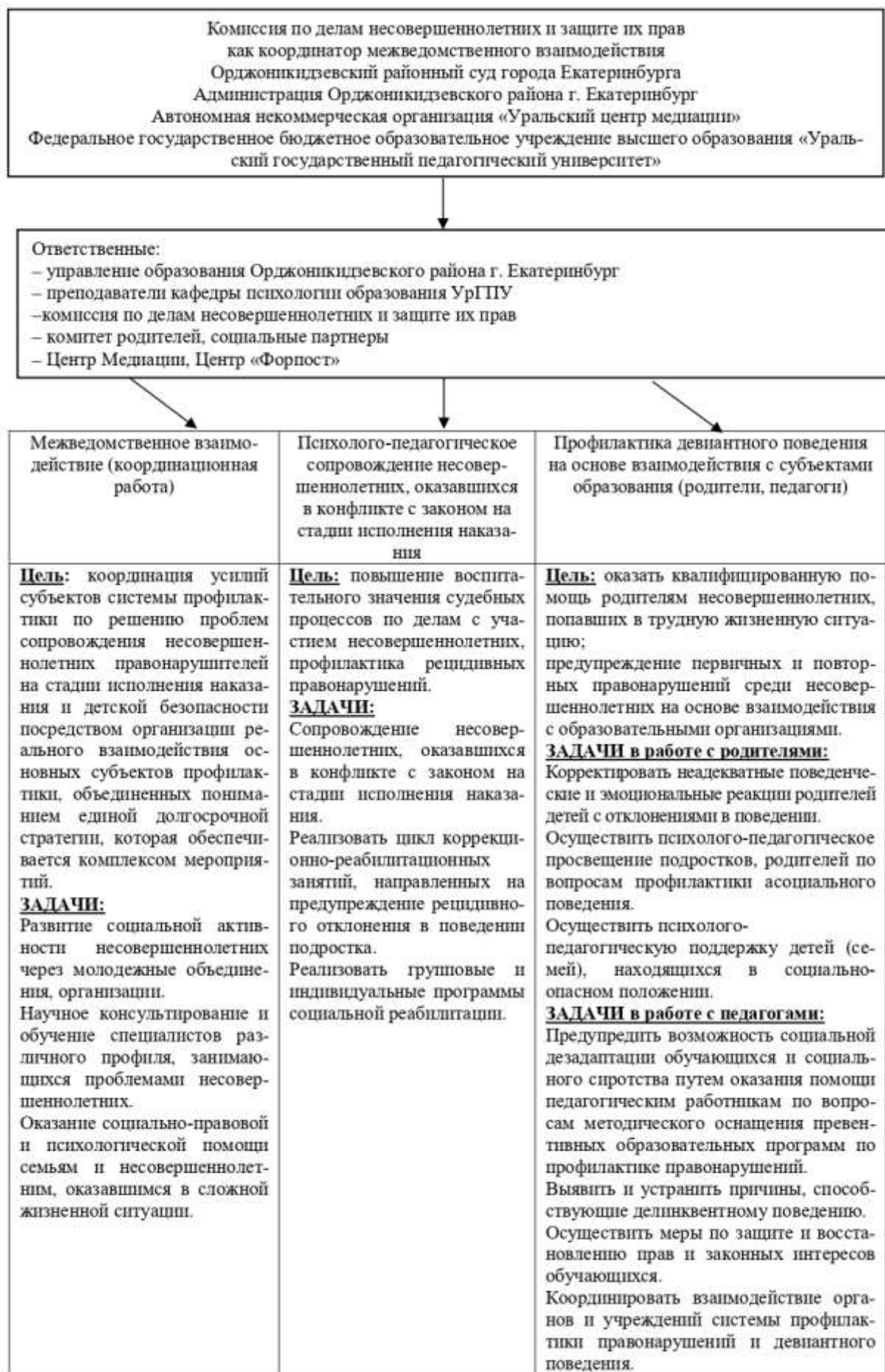


Рис. Модель межведомственного взаимодействия в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних



Рис. Модель межведомственного взаимодействия в профилактике девиантного поведения несовершеннолетних (окончание)

В проект по вопросам формирования культуры безопасности жизнедеятельности, здорового образа жизни, профилактики дезадаптивного, девиантного, делинквентного поведения несовершеннолетних привлечено более 20 специалистов, силами которых успешно реализована программа профилактики правонарушений среди несовершеннолетних и детской безопасности, включая 8 образовательных организаций, школ Орджоникидзевского района; организован и проведен Форум юных граждан, где школьники обсуждали темы и внесли предложения для законопроектов разных уровней по теме безопасности, подростковой преступности, развития будущего.

В рамках взаимодействия с отделом по делам несовершеннолетних и защите их прав проведены профилактические и коррекционные занятия с несовершеннолетними (14-17 лет), состоящими на учете в КДН и ЗП. В отношении родителей несовершеннолетних правонарушителей проведена серия индивидуальных профилактических занятий и групповых тематических собраний. Работа нацелена на формирование ответственного и осознанного родительства через активное и пассивное просвещение и обучение родителей (семей).

Ряд мероприятий (тренинги, диагностика, беседы с родителями и обучающимися), направленных на профессиональное самоопределение несовершеннолетних правонарушителей, организованы и проведены студентами педагогического университета и сотрудниками Центра «Форпост».

Центр «Форпост» через дворовые клубы по месту жительства успешно продолжает работу по вовлечению несовершеннолетних «группы риска» в спортивно-оздоровительные и культурно-массовые мероприятия. Дворовые клубы по месту жительства активизировали работу молодежных организаций по пропаганде гражданской позиции, здорового образа жизни и профилактике правонарушений.

В рамках проекта активно осуществлялось взаимодействие и сотрудничество с образовательными организациями Орджоникидзевского района по сопровождению девиантных подростков (даны рекомендации педагогам по взаимодействию с «трудным» подростком, представлены информационные материалы по социально-психологической и правовой компетенции), а также проведены занятия с обучающимися по правовой грамотности (цель занятий: актуализация знаний учащихся об административной и уголовной ответственности), путем анонимного опроса выявлены подростки «группы риска» (статистически данный показатель составляет 17% от общего количества обучающихся).

Разработаны информационные материалы для родителей и педагогов по социально-психологической и правовой компетенции (например, памятки-рекомендации: «Как избежать агрессивности в поведении ребенка»; «Ошибки воспитания»).

Силами Центра медиации проведены примирительные процедуры восстановительного правосудия. В летний период больше внимания уделяется профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. Так, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав Орджоникидзевского района обеспечила трудовую занятость несовершеннолетних правонарушителей на летний период путем взаимодействия с Центром занятости.

Продолжается работа по обеспечению досуга несовершеннолетних, состоящих на различных профилактических учетах, судимых, не обучающихся и не работающих, с обязательным вовлечением их в организованные формы отдыха и оздоровления в каникулярное время, в том числе трудоустройство.

Решаются вопросы реализации практики волонтерского и наставнического движения с участием студентов высших образовательных организаций г. Екатеринбурга и представителей организаций общественного движения заводов Орджоникидзевского района с целью профилактики девиантного поведения обучающихся.

Литература

1. Адушкина, К. В. Профилактика девиантного поведения подростков / К. В. Адушкина, А. И. Черепанова. – Текст : непосредственный // Всероссийская весенняя психологическая сессия : сборник материалов конференции / под ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2017 – С. 11-14.
2. Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография / под. науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 305 с. – Текст : непосредственный.
3. Братчикова, Ю. В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций / Ю. В. Братчикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 132-137.
4. Братчикова, Ю. В. Актуальные проблемы внедрения инклюзивного образования в России / Ю. В. Братчикова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология здоровья : учебное пособие-хрестоматия / под науч. ред. Л. В. Моисеевой. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2013. – С. 82-102.
5. Методические рекомендации для образовательных организаций по определению индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением / Л. Ю. Вакорина, Н. Н. Васягина, Ю. А. Герасименко, И. В. Пестова. – Москва : ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018. – 41 с. – Текст : непосредственный.
6. Попов, П. М. Профилактика кибераддикции у подростков / П. М. Попов, Ю. А. Герасименко. – Текст : непосредственный // Евразийский союз ученых (ЕСУ). – 2019. – № 2 (59). – С. 11.
7. Профилактика девиантного поведения обучающихся в условиях образовательной организации : коллективная монография / под ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 261 с. – Текст : непосредственный.
8. Российская Федерация. Законы. Об основах системы профилактики безнадзорности правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 07.06.2017 № 120. – URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24061999-n-120-fz-ob> (дата обращения: 10.10.2020). – Текст : электронный.
9. Gerasimenko, Y. A. Distance learning as a means of forming the life competencies of children with special educational needs / Y. A. Gerasimenko, Y. V. Dratchikova, O. V. Lozgageva. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 836-840.

УДК 159.9.075:159.99-057.875

DOI: 10.26170/Kso-2020-262

Григорян Елена Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: elena_n_r@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К БРАКУ У СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отношение; компоненты отношения; брак; студенческий возраст; отношение к браку.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются особенности отношения к браку у юношей и девушек. Описываются результаты эмпирического исследования содержательной наполненности познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов отношения к браку у студентов.

PECULIARITIES OF STUDENTS' ATTITUDE TO MARRIAGE

KEYWORDS: attitude; components of attitude; marriage; student age; attitude to marriage.

ABSTRACT. The article analyzes the peculiarities of attitudes to marriage among young men and women. The article describes the results of an empirical study of the content content of cognitive, emotional and behavioral components of students' attitudes to marriage.

Студенческий возраст является сенситивным периодом для построения и развития семейных отношений. Брачный союз для студентов является уникальной микросредой, в которой они постоянно удовлетворяют ряд жизненных потребностей в любви, отдыхе, интеллектуальном общении с партнером, психологическом комфорте и др. [3; 6; 9]. Стабильная благополучная семья может функционировать только при определенной подготовке молодых людей к совместной семейной жизни и схожем отношении к браку [1; 2; 8]. Молодые браки характеризуются первоначальным вступлением в мир друг с другом, распределением трудовых и семейных обязанностей, решением жилищного, финансового вопросов и вопросов, связанных с ведением общего хозяйства и быта, процессом приобретения жизненного опыта [4].

Проведенное под нашим руководством исследование посвящено изучению особенностей отношения к браку у студентов. В исследовании приняли участие 61 человек, из них 29 девушек и 32 юношей. На момент исследования все респонденты являлись студентами высших профессиональных учебных заведений и проживали в городах: Екатеринбург, Санкт-Петербург, Москва; возраст – 18-25 лет. Все испытуемые не состояли в официально зарегистрированном браке.

В нашем исследовании мы основывались на концепции В. Н. Мясищева, который отмечал, что само отношение является единством трех компонентов: познавательного, эмоционального и поведенческого [7]. В соответствии с данной структурой была подобрана батарея методик:

1. Для исследования *познавательного компонента* отношения использовались техника репертуарных решеток Д. Келли и авторская анкета.

2. Для исследования *эмоционального компонента* отношения была применена методика «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина.

3. Изучение *поведенческого компонента* отношения проводилось с помощью методик: опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой, опросник «Мотивы вступления в брак» С. И. Голод.

Перейдем к обсуждению полученных результатов.

Анализируя содержательную наполненность *познавательного компонента отношения* к браку у студентов, мы можем отметить следующие тенденции.

Отвечая на первый вопрос анкеты: «Считаете ли вы себя готовым к семейной жизни?», большинство (65,5%) молодых людей отмечают, что не готовы. На наш взгляд, это достаточно логично, так как студенческий возраст предполагает профессиональное становление, саморазвитие и реализацию себя в разных сферах. Интересно, что 31,3% юношей и 48,3% девушек уже имели опыт «гражданского брака». Девушки в большей степени, чем молодые люди, оценивают свою готовность вступить в серьезные отношения и жить в «пробном браке». Однако юноши подходят к этому вопросу с большей степенью ответственности и не готовы на серьезный шаг в развитии отношений по ряду экономических, психологических, социальных и прочих причин.

На вопрос: «Как вы относитесь к браку в раннем возрасте?» 65,6% студентов выразили отрицательное отношение к ранним бракам (до 18 лет), 34,4% – безразличное. На наш взгляд, это весьма положительная тенденция, т. к. молодые люди осознают важность брака и хотят подойти к данному выбору более осознанно.

Следующий вопрос, «В каком возрасте нужно вступать в брак?», позволил обозначить оптимальный, с точки зрения респондентов, возрастной диапазон для вступления в брак – 23-25 лет. В этом возрасте, как правило, завершается обучение в вузе, появляется стабильный доход и, как следствие, снижается зависимость от родителей, повышается уровень осознанности, что делает данный возраст оптимальным для создания семьи. Среди прочих вариантов ответов можно отметить следующие: «нет привязанности к биологическому возрасту, надо

отталкиваться от психологического», «как встретишь нужного человека, и поймешь, что готов разделить с ним жизнь», «как готов взять ответственность».

Выражая свое отношение к гражданскому браку, 19,7% молодых людей отмечают отрицательное отношение к «гражданскому браку», подчеркивая высокую значимость деления обязательств и ответственности, которых нет в гражданском браке. Молодым людям важно наличие гарантий, прежде всего установленных государством, о совместной ответственности двух партнеров. Однако половина (49,2%) респондентов в своих ответах отмечают безразличное отношение к «гражданскому браку», объясняя свою позицию отсутствием опыта совместного проживания либо нежелание серьезно задумываться над данным вопросом на конкретном этапе жизни. Положительно к «гражданскому браку» относятся 31,3% студентов. Молодые люди рассматривают данную форму брака как более свободную от ряда обязательств, позволяющую нести ответственность только за себя.

Вызывают опасения ответы на вопрос: «Является ли беременность или рождение ребенка основанием для вступления в брак?». Большинство студентов (60,7%) не считают рождение ребенка причиной для создания семьи и вступления в брак.

Практически полное единодушие наблюдается в ответах на вопрос: «Кто, по вашему мнению, должен быть инициатором семейных отношений?», 90,2% студентов ответили, что это мужчина. Во многом, подобный результат связан с менталитетом. В современном российском обществе сохраняется мужская модель «мужчины-инициатора», который обеспечивает благоприятные условия для семьи.

Однако интересно, что только 37,7% молодых людей считают, что главой семьи должен быть мужчина. Больше половины (62,3%) юношей и девушек уверены, что в семье должно быть равноправие, что также отражает тенденцию к равноправию полов в современном обществе и стремление женщин принимать участие в решениях и организации семейной системы.

Аналогичную ситуацию мы наблюдаем в ответе на вопрос, кто должен зарабатывать деньги в семье. Большинство (67,2%) девушек и юношей считают, что функцию материального обеспечения семьи должны выполнять оба супруга. Всего лишь 32,8% главенствующую роль в этом вопросе отдают мужчинам. Дополнительно можно отметить следующие ответы: «Мужчина на основные нужды, женщина на свои хотелки», «все зависит от конкретной ситуации», «оба, но мужчина больше».

На вопрос: «Считаете ли вы возможным вступить в брак во время учебы?», 42,6% считают возможным, 37,7% уверены не до конца и считают, что может быть, так как зависит от обстоятельств и нужного человека рядом, и 19,7% считают, что брак во время учебы невозможен.

Отметим положительное отношение к браку в целом. Большинство (65,6%) студентов планируют вступить в брак, из них 23% готовы зарегистрировать брак только после завершения обучения. 18% молодых людей не уверены, хотят ли они вообще вступить в брак, а 16,4% студентов отметили, что, в принципе, не намерены вступить в брак.

В качестве основных причин, по которым может распасться брак, студенты указывают: измену (30,9%), «не сошлись характерами» (23,7%), отсутствие ценности семьи и скука (16,4%). Также отмечали: финансовые трудности (3,9%), неготовность к семейной жизни (3,3%), отсутствие взаимопонимания (2,6%), быт (2%) и недоверие (0,7%).

В модифицированном нами варианте **техники репертуарных решеток Д. Келли** в связи с задачами исследования мы предложили испытуемым следующие элементы (репертуарные роли) для сравнения: «я», «моя мать (отец)», «счастливая(ый) жена (муж)», «несчастливая(ый) жена (муж)», «идеальная(ый) жена (муж)», «та жена (муж), которой(ым) я, возможно, буду», «та жена (муж), какой(им) я не буду никогда». Для выявления конструкторов был использован метод триад элементов.

Семантический анализ систем личностных конструкторов позволил выделить 11 категорий конструкторов, через которые испытуемые интерпретируют и прогнозируют реальность.

В ответах испытуемых наиболее представлена категория «отношение к себе» (20,9%). Данная категория является базовой для студенческого возраста, так как происходит активное развитие рефлексии и самопознание. Этому способствуют новые виды деятельности, взаимодействие с новыми социальными группами, что нашло отражение в представленности категории «отношение к окружающим» в 14,8% конструкторов. Следующая по частоте встречае-

мости (13%) категория «жизненная позиция» указывает на значимость внутренних установок, мировоззрения, моральных и психологических качеств для оценки себя и окружающих.

Категория «отношение с партнером по браку» представлена в 11,1% ответов, что подчеркивает важность для студентов семейного положения и гармоничных супружеских отношений.

В равной степени представлены категории «житейская мудрость» (8,3%), «отношение к хозяйственно-бытовым обязанностям» (8,2%) и «отношение к материальной обеспеченности» (8%), что показывает важность материально-бытовой составляющей семейных отношений. Следующая по значимости категория «непсихологические конструкты» (6,6%) описывает характеристики, связанные с красотой, возрастом, количеством детей и т. д.

Одинаково представлены категории «вредные привычки» (5,1%) и «отношение к детям» (5%), реже всего встречается категория «свойства темперамента» (1,9%), что указывает на то, что студенты, оценивая себя и окружающих, редко опираются на характеристики, отражающие позицию испытуемых в отношении ребенка, взгляды на воспитание, на здоровый образ жизни или описывающие динамику поведения человека через характеристики его активности, скорости реакций, эмоциональности.

Дальнейший анализ эмпирических данных позволил разделить студентов на ряд групп по следующим признакам: когнитивная дифференцированность, величина идентификации, амбивалентность по идентификации.

Когнитивная дифференцированность показывает, насколько сложным и многомерным является восприятие человеком данной области опыта. Когнитивная сложность выявлена у 67% студентов. Люди с когнитивной сложностью склонны кодировать все нюансы и тонкости личности другого человека, включая неизбежные противоречия; они имеют четкую конструктивную систему, содержащую четко дифференцированные конструкты; могут четко отличать себя от других; способны прогнозировать поведение других людей. Люди, характеризующиеся когнитивной простотой, – 33% студентов – имеют конструктивную систему, в которой не ясны различия между конструктами. Они склонны игнорировать информацию, которая противоречит сложившемуся у них впечатлению о других людях; они чрезмерно просты и не разнообразны в межличностном общении, рассматривают других по небольшому числу категорий; им трудно увидеть разницу между собой и другими (они стремятся предположить, что другие похожи на них); не способны прогнозировать поведение других людей.

Оценивая величину идентификации, можно отметить, что респонденты разделились на примерно равные группы. Высокий коэффициент идентификации – 49,2% – свидетельствует о склонности испытуемых к симбиозу. Сниженный коэффициент идентификации – 50,8% – характерен для людей, склонных к обособлению.

Для решения некоторых исследовательских задач необходимым стало сопоставление показателей идентификации испытуемых с разными категориями лиц, в частности, с приятными и неприятными людьми. У 62,3% испытуемых высокий показатель амбивалентности по идентификации. Восприятие окружающих у данной группы студентов поляризовано: они видят сходство только с приятными людьми, а различия с неприятными.

Средний показатель амбивалентности по идентификации у 9,7% испытуемых свидетельствует об амбивалентности в восприятии, при которой человек может видеть сходство с другими людьми, независимо от отношения к ним.

Низкий показатель амбивалентности по идентификации (парадоксальная амбивалентность), выявленный у 28% испытуемых, означает, что человек больше идентифицирует себя с теми, кто ему не нравится. У таких студентов наблюдается или серьезное рассогласование «Я-концепции», или они ведут себя демонстративно, что также свидетельствует о внутреннем кризисе.

Анализ системы элементов (ролей) позволяет рассмотреть представление испытуемых о степени сходства между людьми, представленными в списке элементов.

Вызывает интерес тот факт, что большинство испытуемых – 55,4% – не склонны идентифицировать себя со своими матерью или отцом, при этом 31,5% воспринимают своих родителей как несчастных в браке и 54,9% считают, что никогда не будут такими, как они. В большинстве случаев испытуемые видят свое сходство с мужем или женой, которыми они будут (34,4%). Также юноши и девушки идентифицируют себя с идеальными супругами

(31,3%). Меньшее количество студентов видят свое сходство с несчастными мужьями и женами (17,2%) и 14,3% – с супругами, которыми никогда не будут.

Анализ содержательной наполненности *эмоционального компонента отношения к браку* показал, что главными ценностями в студенческом возрасте являются сфера общественной жизни (57,4%) и увлечения (45,9%). Молодые люди являются наиболее активными деятелями, принимают участие в жизни общества и погружены в обсуждение общественно-политических тем. Занимаясь общественной деятельностью, они стараются изменять привычные методы ее реализации, вносить в нее что-то новое. Через свою деятельность они реализуют искреннее желание сделать жизнь общества как можно более благополучной. Также студенческий возраст является периодом активного самовыражения, которое проявляется через увлечения. Увлечения помогают обрести новые социальные контакты, выразить свою индивидуальность и снять эмоциональное и физическое напряжение после учебной деятельности.

Менее значимы у испытуемых сферы обучения, образования (32,8%) и профессиональной деятельности (29,5%). Для студентов на данном возрастном этапе необходимо расширение кругозора и получение новых знаний, что способствует вхождению в новые социальные группы. При этом у юношей и девушек есть потребность и в профессиональной самореализации.

Сфера семейной жизни значима для 27,9% респондентов. Из-за ряда причин: психологического, экономического, педагогического и пр. характера, не все молодые люди придают важность данной сфере. Большинство юношей и девушек выражают высокую потребность в изменении себя к лучшему в семейной жизни и к достижению духовной близости со всеми членами семьи.

Анализируя содержательную наполненность *поведенческого компонента отношения к браку* у студентов, отметим, что основными мотивами вступления в брак являются: любовь (38,7%) и общность интересов (34,7%). Молодые люди подчеркивают важность чувств при выборе супруга и ищут партнера с похожей жизненной позицией. Менее важными факторами являются: ожидание ребенка (10,7%) и материальная обеспеченность будущего супруга (6%). Большинство юношей и девушек основываются в решении вопроса больше на эмоционально-чувственной составляющей, нежели на материальной. Но экономические факторы все равно имеют силу при решении жизненных вопросов. Наименьшее значение играют такие мотивы, как: случайность (3,3%), чувство одиночества (2,7%), доверительные отношения (2%), наличие у будущего супруга жилплощади (1,3%) и чувство сострадания (0,7%).

Рассматривая ролевые ожидания и притязания в браке, отметим, что главными шкалами семейных ценностей являются личностная идентификация с супругом (16,7%) и эмоционально-психотерапевтическая шкала (16,7%). Молодые люди придают высокую значимость общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций и способам совместного времяпрепровождения. Эмоционально-терапевтическая потребность выражается в значимости взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи и ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации.

На второй план выходят шкалы родительско-воспитательская (14,3%), социальная активность (14,3%) и внешняя привлекательность (14,3%). Студенты показывают умеренную выраженность установки на активную родительскую позицию и не считают родительство основной ценностью, концентрирующей вокруг себя жизнь семьи. Отмечается выраженность ожидаемой ориентации брачного партнера на серьезные профессиональные интересы и наличие активной общественной роли. При этом особую важность играет соответствие супруга стандартам современной моды и желание иметь внешне привлекательного партнера. Данные результаты весьма точно отражают современные тенденции в обществе: происходит трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения, меняются паттерны семейных отношений, создание семьи откладывается на более поздний возраст, уменьшается количество детей в семье, акцент делается на построении карьеры и приобретении материальных благ. А активно развивающиеся социальные сети навязывают молодежи определенные стандарты внешности, моды и стиля.

Наименее значимыми шкалами семейных ценностей у студентов стали: интимно-сексуальная (11,9%) и хозяйственно-бытовая (11,9%). Молодые люди придают меньшее значение сексуальным отношениям в супружестве и не считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья. Также наблюдается низкая степень ожиданий от партнера активного решения бытовых вопросов.

Подводя итоги, отметим, что современные студенты уделяют больше времени развитию себя, профессиональному становлению и достижению значимых результатов в сферах, не связанных с браком и семьей. Большинство молодых людей имеют отрицательное отношение к ранним бракам и считают оптимальным возрастом для вступления в брак 23-25 лет.

Сохраняется представление о том, что мужчина должен быть инициатором отношений. Однако девушки готовы брать на себя решение проблем семейной системы.

Наблюдается тенденция положительного отношения к браку в целом, большинство студентов планируют завести семью и официально оформить отношения, но после окончания учебы.

Основными мотивами вступления в брак являются любовь и общность взглядов. А главными ценностями в студенческом возрасте являются сфера общественной жизни, карьера и увлечения.

Литература

1. Барина, Е. С. Особенности семейного самосознания мужчины / Е. С. Барина, Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 1. – С. 17-28.
2. Васягина, Н. Н. Психология семейных отношений: практикум по семейному самосознанию : учеб. пособие / Н. Н. Васягина, К. В. Адушкина, Е. С. Барина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – 200 с. – Текст : непосредственный.
3. Васягина, Н. Н. Становление понятия «семья» в отечественной и зарубежной науке / Н. Н. Васягина, Е. О. Мазурчук. – Текст : непосредственный // Психологические проблемы современной семьи : сборник материалов конференции / под ред. Ю. П. Зинченко, О. А. Карабановой, Н. Н. Васягиной [и др.]. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – С. 46-48.
4. Кериг, П. К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и поведение детей / П. К. Кериг. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2014. – № 1. – С. 158-164.
5. Котельникова, Ю. С. Психологические аспекты соотношения понятий «семья» и «брак» / Ю. С. Котельникова. – Текст : непосредственный // Всероссийская весенняя психологическая сессия : сборник материалов конференции / под ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – С. 158-161.
6. Котельникова, Ю. С. Психологическая диагностика и коррекция семейных отношений в молодой семье / Ю. С. Котельникова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под научн. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – С. 104-108.
7. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 426 с. – Текст : непосредственный.
8. Психологические проблемы современной семьи : сборник материалов конференции / под ред. Ю. П. Зинченко, О. А. Карабановой, Н. Н. Васягиной [и др.]. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 886 с. – Текст : непосредственный.
9. Психология семьи в современном мире : сборник материалов конференции / под ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 384 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-263

Завьялова Ирина Юрьевна,

кандидат психологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76; e-mail: irinamai-5@mail.ru

Солдатова Елена Леонидовна,

доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет; 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; e-mail: elena.l.soldatova@gmail.com

Малых Сергей Борисович,

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий лабораторией, Психологический институт РАО; 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4; e-mail: malykhsb@mail.ru

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ В STEM

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: когнитивные процессы; пространственные способности; STEM; академическая успешность; интеллектуальное развитие.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена исследованию взаимосвязи пространственных способностей студентов и академической успешности в STEM (science, technology, engineering, mathematics). Корреляционный анализ показал высокий уровень взаимосвязи между академической успешностью, интеллектуальным развитием и уровнем выраженности пространственных способностей. Анализ взаимосвязей в отдельных группах студентов социально-гуманитарного и инженерно-технического направления подготовки показал, что взаимосвязь между пространственными способностями и успеваемостью статистически значима только в группе студентов социально-гуманитарного направления подготовки.

Zavyalova Irina Yurievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

Soldatova Elena Leonidovna,

Doctor of Psychology, Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Malykh Sergey Borisovich,

Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

SPATIAL ABILITIES AS PREDICTORS OF ACADEMIC SUCCESS IN STEM

KEYWORDS: cognitive processes; spatial abilities; STEM; academic success; intellectual development.

ABSTRACT. This article is devoted to the study of the relationship between academic success in STEM (science, technology, engineering, mathematics) and spatial abilities. Correlation analysis showed a significant correlation between academic success, intellectual development, and the level of expression of spatial abilities. An analysis of the relationships in groups of students in the humanitarian and engineering areas showed a significant correlation between spatial abilities and academic performance in the group of students of humanitarian areas.

*** Исследование выполнено при поддержке РФФИ по гранту 19-013-00756**

Инновационное развитие страны во многом зависит от уровня подготовки инженерных кадров. Междисциплинарная интеграция научно-исследовательского и технического образования является одним из основных трендов обучения STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) [5]. Следование принципам обучения STEM позволяет студентам получать междисциплинарное образование, учитывающее последние научно-исследовательские разработки и ориентированное на формирование навыков решения научно-исследовательских и практических задач [6; 2]. Тем не менее, проблема сохранения контингента студентов остается актуальной, что во многом может быть обусловлено недостаточными представлениями о факторах, влияющих на успешность освоения технической специальности.

Современные исследования показывают, что успешность в STEM связана с индивидуальными различиями в когнитивной сфере, в первую очередь в пространственных способностях [3; 7]. Исследования показывают, что развитие как у младших школьников [4], так и у юношей [8] пространственных способностей положительно влияет на их успеваемость по математике.

Данные исследования указывают на причинно-следственную обусловленность успешности освоения математических дисциплин уровнем развития пространственных способностей. Более того, как показывают исследования J. Achter и соавторов, студенты с более выраженными пространственными способностями в большей мере заинтересованы в выборе карьерного пути, связанного с направлением STEM дисциплинами [1].

Взаимосвязи, выявленные в описанных выше исследованиях, позволяют предположить, что пространственные способности могут быть предикторами академической успешности в STEM. Однако уточнение наиболее значимых для академической успешности аспектов в структуре пространственных способностей, а также выявление специфики этой взаимосвязи у студентов STEM, в отличие от студентов других специальностей, представляется актуальной задачей.

Методы исследования. Выборка исследования: 293 студента (59 мужчин и 234 женщины) в возрасте 17-34 лет. После описания переменных по данным шести переменных (4 теста на пространственные способности, общий балл Равена и суммарный балл ЕГЭ) для каждого из наблюдений подсчитывалась дистанция Махалобиса. Наблюдения, чья дистанция уходила за 95% распределения дистанции по выборке, считались выбросами и удалялись. Всего удалено 18 из 311 наблюдений.

Для проведения исследования была разработана онлайн-версия психодиагностического инструментария, включающая в себя следующие методики:

1. Батарейка для оценки пространственных способностей, которая состояла из четырех тестов: «Механика», «Складывание бумаги», «Сборка модели», «Вращение фигуры». Данные тесты позволяют оценить уровень пространственного мышления человека в работе с изображениями/фигурами в пространстве (построение, вращение).

2. «Стандартные прогрессивные матрицы Равена». Данный тест предназначен для оценки невербального интеллекта, он также был реализован для тестирования в режиме онлайн.

3. Онлайн-анкета для анализа академической успешности в социально-гуманитарных, технических и естественно-научных областях знаний и сбора социально-демографической информации.

Результаты исследования. Общий корреляционный анализ полученных данных с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена позволил выявить следующие значимые взаимосвязи между общей успеваемостью (суммарные баллы по трем сданным предметам Единого государственного экзамена) и тестами на определение пространственных способностей. Уровень значимости полученных взаимосвязей обозначен следующим образом: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; **** $p < 0,0001$.

Выявлены статистически значимые взаимосвязи между уровнем успеваемости студентов (суммарные баллы по трем сданным предметам Единого государственного экзамена) и результатами тестов «Механика» $r = 0,16^*$, «Складывание бумаги» $r = 0,21^{**}$, «Сборка модели» $r = 0,24^{***}$, «Вращение фигуры» $r = 0,16^*$, прогрессивные матрицы Равена $r = 0,29^{****}$. Полученные данные соответствуют исследованиям, которые подтверждают существование взаимосвязи между академической успеваемостью и пространственными способностями. Наиболее сильна корреляция между общей успеваемостью студентов и общим показателем интеллектуального развития: фактором «G» по Ч. Спирмену.

Далее корреляционный анализ осуществлялся отдельно для студентов, обучающихся на социально-гуманитарном и инженерно-техническом направлениях подготовки. У студентов, обучающихся на социально-гуманитарном направлении подготовки, выявлены статистически значимые взаимосвязи между академической успешностью и уровнем общего интеллектуального развития (результаты по тесту Равена) $r = 0,28^{**}$, а также между академической успешностью и выраженностью пространственных способностей (по результатам теста «Сборка модели») $r = 0,33^{**}$.

У студентов, обучающихся на техническом (инженерном) направлении подготовки, выявлены статистически значимые взаимосвязи между академической успешностью и уровнем общего интеллектуального развития (результаты по тесту Равена) $r = 0,29^*$. При этом значимых взаимосвязей между академической успешностью и результатами тестов на пространственные способности выявлено не было.

Заключение. Исследование взаимосвязей пространственных способностей, интеллектуального развития и академической успешности показало высокий уровень взаимосвязи между академической успешностью, интеллектуальным развитием и уровнем выраженности пространственных способностей. Это позволяет предположить, что пространственные способности могут рассматриваться в качестве одного из предикторов академической успешности. Однако при анализе взаимосвязей в отдельных группах студентов социально-гуманитарного и инженерно-технического направлений подготовки выраженность данных взаимосвязей существенно снизилась. И в той и в другой группе подтверждена взаимосвязь между академической успешностью и уровнем интеллектуального развития, а взаимосвязь между пространственными способностями и успеваемостью была выявлена в группе студентов социально-гуманитарного направления подготовки.

Таким образом, представленное исследование, с одной стороны, подтверждает существование взаимосвязи между академической успешностью и пространственными способностями, с другой стороны, указывает на необходимость более тщательного анализа специфики этой взаимосвязи в зависимости от направления подготовки студентов.

Литература

1. Achter, J. A. Assessing vocational preferences among gifted adolescents adds incremental validity to abilities: A discriminant analysis of educational outcomes over a 10-year interval / J. A. Achter, D. Lubinski, C. P. Benbow, H. Eftekhari-Sanjani. – Текст : непосредственный // *Journal of Educational Psychology*. – 1999. – № 91. – P. 777-786.
2. Buckley, J. Heuristic Framework of Spatial Ability: a Review and Synthesis of Spatial Factor Literature to Support its Translation into STEM Education (Review) / J. Buckley, N. Seery, D. A. Canty. – Текст : непосредственный // *Educational Psychology Review*. – 2018. – Vol. 30, Issue 3. – P. 947-972.
3. Carr, M. The Development of Spatial Skills in Elementary School Students / M. Carr, N. Alexeev, L. Wang, N. Barned [и др.]. – Текст : непосредственный // *Child Development*. – 2018. – Vol. 89, № 2. – P. 446-460.
4. Cheng, Y. L. Spatial Training Improves Children's Mathematics Ability / Y. L. Cheng, R. S. Mix. – Текст : непосредственный // *Journal of Cognition and Development*. – 2014. – № 15. – P. 2-11.
5. Fletcher, J. D. Comments and reflections on ITS and STEM education and training / J. D. Fletcher. – Текст : непосредственный // *International Journal of STEM Education*. – 2018. – № 5 (16). – P. 1-10.
6. Kelley, T. R. A conceptual framework for integrated STEM education / T. R. Kelley, J. G. Knowles. – Текст : непосредственный // *International Journal of STEM Education*. – 2016. – № 3 (11). – P. 1-11.
7. Ramey, K. Making sense of space: Distributed spatial sensemaking in a middle school summer engineering camp / K. Ramey, D. Uttal. – Текст : непосредственный // *Journal of the Learning Sciences*. – 2017. – № 26 (2). – P. 277-319.
8. Sorby, S. The role of spatial training in improving spatial and calculus performance in engineering students / S. Sorby, B. Casey, N. Veurink, A. Dulaney. – Текст : непосредственный // *Learning and Individual Differences*. – 2013. – № 26. – P. 20-29.

УДК 37.015:37.018.11:376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-264

Казаева Евгения Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, пр. Мира, 19; e-mail: kazaevaevg@mail.ru

Токарева Юлия Александровна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, пр. Мира, 19; e-mail: ulia.tokareva@yandex.ru

Саванникова Наталья Сергеевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: nsavannikova@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; психолого-педагогическое сопровождение; родители; дети с ОВЗ.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается понятие «Инклюзивное образование». Поднимаются вопросы недостаточной работы с родителями, имеющими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в процессе его воспитания и обучения. Дается характеристика процесса психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Kazaeva Evgeniya Anatolievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Tokareva Yulia Alexandrovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Savannikova Natalia Sergeevna,

Master's Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: inclusive education; psychological support; pedagogical support; parents; children with disabilities.

ABSTRACT. The concept of “Inclusive education” is considered. Questions of insufficient work with parents with a child with disabilities in the process of his upbringing and education are raised. The characteristic of the process of psychological and pedagogical support of parents with a child with disabilities is given.

Инклюзивное образование – одна из самых актуальных проблем в современном мире. Приоритетным направлением развития этой системы образования является создание адаптированных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья и возможность их обучения в рамках общеобразовательных организаций [2].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья появляется возможность успешной социализации, а также коррекции и компенсации нарушенных функций [11]. В этой ситуации родители являются важным и неотъемлемым звеном пути взросления ребенка. И если ребенок имеет ограниченные возможности здоровья, то в большей степени он воспринимает окружающий его мир через самого родного человека [3]. В этих обстоятельствах именно родители нуждаются в организованной психолого-педагогической поддержке, консультационной помощи, сопровождении специалистов, поскольку берут на себя ответственность и обязанность вести ребенка по жизни «за руку», оказывая необходимую помощь, не имея при этом ни специального образования, ни необходимых компетенций.

Речь идет о психолого-педагогическом сопровождении как об одном из новых молодых направлений в системе образования. Эта проблема рассматривалась в трудах Г. Бардиера [4], Н. Н. Малофеева [8] и др.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как комплексная технология, как особая культура поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья, помощи в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации [12].

Само понятие *сопровождение* рассматривается в отношении деятельности педагога-психолога, учителя-логопеда, олигофренопедагога (учителя-дефектолога), социальных работников и педагогов в структуре образовательных организаций [10].

Для того чтобы процесс реализации психолого-педагогического сопровождения был полным и комплексным, должны быть определены конкретные формы, задачи, содержание, технологии деятельности всех специалистов – это коррекционная и развивающая деятельность, просвещение и консультирование педагогов и родителей, комплексная диагностика, разработка индивидуальной адаптированной программы для ребенка с ограниченными возможностями здоровья [9].

Процесс психолого-педагогического сопровождения цикличен и предусматривает последовательную реализацию четырех этапов: диагностического, поисково-вариативного, практико-действенного и аналитического (по Л. Н. Харавиной).

Следует выделить два направления психолого-педагогического сопровождения:

– актуальное, ориентированное на решение уже имеющихся трудностей, возникших у ребенка;

– перспективное, ориентированное на профилактику отклонений в обучении и развитии.

Эти направления могут быть реализованы только в ходе комплексного взаимодействия специалистов при соблюдении трех компонентов: диагностика, реализация программ и анализ образовательной среды, созданной с учетом индивидуальных потребностей ребенка [5].

Основными **задачами** психолого-педагогического сопровождения являются:

– организация ранней коррекции нарушений развития детей (с момента выявления);

– помощь (содействие) ребенку и его семье в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;

– психологическое обеспечение образовательных и воспитательных программ;

– развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) педагогов, воспитанников, родителей;

– мониторинг результативности коррекционно-развивающей, воспитательной работы и обучения ребенка (психолого-педагогический мониторинг).

Главными задачами в работе с родителями являются установление партнерских отношений, так как у педагога-психолога и родителей (законных представителей) одна общая цель.

Создание атмосферы общности интересов и эмоциональной поддержки. Повышение уровня компетентности родителей, поддержка их уверенности в собственных знаниях и силах.

Вместе с этим существуют несколько правил, которые при работе с родителями должен соблюдать педагог-психолог:

- проявление доброжелательного и уважительного отношения;
- учет мнения;
- недопустимость оценочных суждений со своей стороны и со стороны родителей по отношению к мнению специалиста и друг к другу;
- доступность информации;
- акцент на умениях и возможностях родителей;
- соблюдение принципа конфиденциальности.

Специалисты организуют работу с родителями в целях реализации широких потенциальных возможностей семьи в обучении и воспитании ребенка с ОВЗ.

В целях выявления необходимости сопровождающей работы и организации самого процесса психолого-педагогического сопровождения нами было проведено опытно-поисковое исследование. Участниками исследования стали родители детей с ОВЗ, посещающих дошкольные образовательные организации. Дети имели различные диагнозы: 4 человека – ОНР 2 уровня, псевдобульбарная дизартрия; 6 человек – ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Базой для проведения данного исследования являлось Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию воспитанников № 524.

В ходе исследования всем родителям были предложены одинаковые задания для выявления потребности в психолого-педагогическом сопровождении семей в условиях инклюзивной образовательной организации.

Для этого были выбраны методики и опросные тесты для родителей.

«Методика диагностики отношения к болезни ребенка» (В. Е. Каган, И. П. Журавлева) предложена для выявления отношения родителей к болезни их ребенка, подобраны 40 пунктов-утверждений, на которые родители должны были ответить эмоционально стойко и честно.

Апробируя отношение матерей к заболеваниям детей, мы выяснили, что по шкале интернальности у 80% матерей, имеющих ребенка с ОВЗ, высокие показатели, всего у 20% – низкие, также высокие показатели по шкале тревоги выявлены у 30% матерей, по шкале анозогнозия – у 20%, это говорит о том, что преувеличение родителями тяжести болезни наблюдается лишь у некоторых семей. По шкале контроля активности высокие показатели у 40% матерей, которые зачастую ограничивают своих детей в активности на время болезни.

Низкие показатели по шкале тревожность выявлены у 70% опрошенных матерей, это говорит о том, что они стараются вытеснить свою тревогу, сглаживая ситуацию другими причинами. По шкале анозогнозия мы видим, что у 80% матерей низкие показатели, что означает преуменьшение родителями тяжести болезни ребенка, часто непонимание тяжести нарушения. Также по шкале контроля активности у 60% матерей наблюдается тенденция недооценки соблюдения необходимых ограничений активности ребенка, что указывает на низкие показатели.

Далее мы предложили тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина для того, чтобы понять, что чувствует родитель по отношению к своему ребенку и стремится ли взрослый к его развитию.

Апробируя результаты теста, мы выяснили, что родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и действий, поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение – это социальная педагогическая установка по отношению к детям, включающая в себя эмоциональный, поведенческий и рациональный компоненты. Все они оцениваются при помощи теста-опросника, составляющего основу данной методики.

Определяя характер отношения родителей, мы выяснили, что у 80% родителей по шкале «принятие» высокие баллы, это говорит о том, что у данных испытуемых отмечается положительное отношение к своему ребенку. Они принимают его таким, какой он есть, и не

пытаются его переделать, они его поддерживают и проводят с ним достаточно времени, а у 20% родителей – низкие баллы, это говорит о том, что взрослые испытывают к своим детям по большей мере отрицательные чувства, такие как раздражение, досаду, иногда даже злость. Это приводит к тому, что взрослый начинает думать, что его ребенок «неудачник», они не верят в его будущее и недооценивают способности ребенка.

По шкале кооперация высокие баллы отмечаются у 60% опрошенных родителей – это является признаком того, что взрослого искренне интересуют способности ребенка, его самостоятельность и инициатива, в общении прослеживается, что взрослый старается быть «на равных» со своим ребенком. А у 40% родителей – низкие баллы, это говорит о том, что они ведут себя противоположным образом и не считают нужным обращать внимание на способности своего ребенка.

Не устанавливая психологическую дистанцию между собой и ребенком, взрослый человек поддается давлению своего воспитанника. Взрослый всегда удовлетворяет разумные потребности ребенка и старается быть ближе к нему. 70% опрошенных родителей считают такую манеру воспитания приемлемой, а 30% родителей набрали низкие баллы – это является признаком того, что взрослый устанавливает значительный психологический барьер и мало заботится о ребенке.

Когда взрослый устанавливает в воспитании над ребенком дисциплинарные рамки, требует от него безоговорочного послушания – это говорит о том, что по шкале контроля такие родители получают высокие баллы. 30% опрошенных родителей считают такое воспитание приемлемым. 70% родителей, напротив, свидетельствуют о том, что контроль со стороны взрослого должен быть минимальным, это поможет ребенку самостоятельно выходить из конфликтных ситуаций и решать собственные проблемы.

По шкале «отношение к неудачам ребенка» можно определить как родитель реагирует на его действия и поступки. В данном случае опрошенные родители поровну разделились на две группы, 50% набрали высокие баллы – это признак того, что взрослый не учитывает интересы ребенка, его увлечения, мысли, чувства. Это все кажется для родителя несерьезным, поэтому и отношение к этому несерьезное и часто игнорируемое. Однако 50% родителей из второй группы думают иначе. Неудача ребенка случайна и имеет место быть, но всегда поправима и преодолевается. Родители верят в своих детей.

Следующая методика PARI (Parental Attitude Research Instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы – американские психологи Е. С. Шефер и Р. К. Белл, адаптирована Т. В. Нещерет.

Данная методика позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений, выявить группы риска и особенности организации семейной жизни.

Исследование родительских установок, прежде всего матерей, показало отношение родителей к разным сторонам семейной жизни.

Высокие значения у опрошенных родителей отмечаются по следующим шкалам: «Вербализация» – отмечено у 30% испытуемых, «Опасение обидеть» – также у 30% и у 40% высокие показатели по шкале «Несамостоятельность матери». Это говорит о том, что 60% испытуемых более заинтересованы отношением родителей к ребенку, а 40%, наоборот, отношением к семейной роли. По «Безучастность мужа» у 30% опрошенных отмечены низкие показатели, это говорит о том, что супруги принимают активное участие в жизни семьи и ребенка, помогают в воспитании и поддержании семейного очага.

По остальным шкалам отмечаются средние показатели, в данном случае это указывает на положительный настрой родителей, их открытость и стремление поддерживать благоприятный эмоциональный климат в семье.

Кроме указанных методик была предложена анкета для выявления потребностей родителей в психолого-педагогическом сопровождении.

Исследование показало, что родители хотят посещать тренинги и семинары по вопросам их сопровождения в условиях инклюзивной образовательной организации, они настроены благоприятно и хотят поработать со всеми специалистами сопровождения: педагогом-

психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, музыкальным руководителем и инструктором по ФК.

По окончании работы выяснилось, что проблемы у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, присутствуют в разной степени и требуют психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, можно сделать вывод, что опрошенные семьи нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и настроены на плодотворную работу.

Для реализации психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ возникла необходимость создания и применения модели как способа включения родителя в образовательный процесс. С одной стороны, проводятся диагностика, консультации, тренинги и другие формы психологической работы, а с другой – включение в сопровождение всех субъектов образовательных отношений.

Модель психолого-педагогического сопровождения разработана в рамках основной образовательной программы ДОУ.

В ее реализации задействованы следующие специалисты:

- администрация ДОУ;
- педагоги;
- специалисты ДОУ: педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, инструктор по ФК.

Основные направления и формы работы психолого-педагогического сопровождения родителей:

- *Профилактическое направление.*
- *Диагностическое направление.*
- *Консультативное направление* (помощь в решении тех проблем, с которыми к педагогу-психологу обращаются родители).
- *Развивающее направление.* Развивающая работа (индивидуальная и групповая) – формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении. На этом этапе важно отслеживать динамику «роста» родителя и отслеживать степень амплификации (присвоения) им образовательных воздействий.
- *Просветительско-образовательное направление.* Психологическое просвещение и образование – формирование потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития и развития семьи, детей; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения.

Для достижения цели нами разработано комплексно-тематическое планирование для родителей в условиях инклюзивной образовательной организации.

Ожидаемые результаты:

1. Формирование адекватной самооценки личности родителя.
2. Психолого-педагогические компетенции на уровне выше среднего.
3. Принятие собственного ребенка и желание ему помогать и развиваться.

Срок реализации: 1 год, 45 часов.

Этапы реализации:

1. Подготовительный этап (сентябрь) 1 раз в месяц (2,5 часа):
 - подбор методической литературы по данной теме;
 - сбор сведений об участниках программы;
 - проведение психологической диагностики;
 - разработка текста программы;
 - обсуждение реализации заявленной программы на педагогическом совете.
2. Основной этап (октябрь-май) 2 раза в неделю (40 часов):
 - реализация основных мероприятий программы;
 - мониторинг результатов по реализации данной программы.
3. Итоговый этап (сентябрь) 1 раз в месяц (2,5 часа):
 - проведение повторной диагностики с участниками данной программы;
 - корректировка содержания программы на основе полученных данных;
 - презентация программы на педагогическом совете.

Встречи проходят в формате: семинар-практикум, круглый стол, индивидуальная консультация, групповая консультация, мозговой штурм, групповая дискуссия, деловая игра, тренинги, лекция, мастер-класс.

Индивидуальные консультации 2 раза в год: в начале и в конце (1,25 часа на одну семью) (10 часов).

Групповая работа проводится 1 раз в две недели по 1 часу 40 минут (30 часов).

Полагаем, что только с помощью комплексного взаимодействия узконаправленных специалистов и родителей для детей с ограниченными возможностями здоровья появляется возможность успешно социализироваться в социуме и скорректировать, компенсировать нарушенные функции.

Литература

1. Абрамовских, Н. В. Тьюторское сопровождение в образовании / Н. В. Абрамовских, Е. А. Казаева. – Текст : непосредственный // Трудовой капитал для модернизации промышленности малых городов России : сборник материалов конференции / отв. ред. Н. В. Абрамовских. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический институт, 2013. – С. 6-11.
2. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Акимова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования : сборник материалов конференции. – Волгоград : Перемена, 2010. – С. 72-76.
3. Арнаутова, Е. П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е. П. Арнаутова. – Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 4. – С. 23-35.
4. Бардиер, Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередниченко. – Санкт-Петербург : Дорваль ; Кишинев : Человек, 1993. – 91 с. – Текст : непосредственный.
5. Жирнова, О. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДООУ / О. С. Жирнова. – Текст : непосредственный // Психологические науки: теория и практика : сборник материалов конференции. – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 62-64.
6. Казаева, Е. А. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования / Е. А. Казаева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография / под научн. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015 – С. 261-284.
7. Казаева, Е. А. Условия психолого-педагогической поддержки подростков с отклоняющимся поведением в детских оздоровительных лагерях / Е. А. Казаева, В. В. Мишарин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 4. – С. 107-112.
8. Малофеев, Н. Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86-95.
9. Хрущева, Л. Б. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по развитию связной речи / Л. Б. Хрущёва. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : сборник материалов конференции. – Самара : Издательство «АСГАРД», 2017. – С. 61-63.
10. Шипицина, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицина, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.
11. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : учеб. пособие / Л. М. Шипицына, В. И. Казакова, М. А. Жданова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 527 с. – Текст : непосредственный.
12. Штраус, В. Особенности психолого-педагогического и социального сопровождения субъектов образовательного процесса / В. Штраус. – Текст : непосредственный // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 5. – С. 47-50.

Конаш Ольга Васильевна,

аспирант, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины; 246006, Белоруссия, г. Гомель, ул. Головацкого, 113; e-mail: psihologrucovoditel2016@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ТЕОРИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональная устойчивость; психологический феномен; эмоциональный интеллект; категории.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены эволюция понимания эмоциональной устойчивости, начиная от концепции Г. Ю. Айзенка об эмоциональной устойчивости и нейротизме, ее категории, взаимосвязь с типом темперамента и понятие неустойчивости в концепциях российских авторов. Представлены теории стрессоустойчивости зарубежных авторов, выступающие аналогом отечественных теорий эмоциональной устойчивости. Понимание эмоциональной устойчивости рассмотрено через призму теории эмоционального интеллекта, представителями которой являются М. Белдок, Б. Лойнер, Д. Гоулман. Даны определения эмоционального интеллекта и эмоционального ума, отслежены принципиальные различия между ними.

Konash Olga Vasilevna,

Postgraduate Student, Gomel State University named after F. Skorina, Gomel, Belarus

EMOTIONAL STABILITY AS THE PSYCHOLOGICAL PHENOMENON IN THE THEORY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

KEYWORDS: emotional stability; a psychological phenomenon; emotional intelligence; categories.

ABSTRACT. Are considered evolution of understanding of emotional stability, beginning from G. J. Ajzenka's concept about emotional stability and нейротизме, its categories, interrelation with type of temperament and concept of instability of concepts of such Russian authors. Theories stress of stability the foreign authors, acting as analogue of domestic theories of emotional stability are presented. The understanding of emotional stability is considered through a prism of the theory of emotional intelligence of its representatives M. Beldok, B. Lojner, D. Goulman. Definitions of emotional intelligence and emotional mind are given, basic distinctions between them are traced.

Актуальность исследований эмоциональной устойчивости продиктована тем, что современные общественные реалии требуют от человека повышенных эмоциональных ресурсов. При этом ускоренный ритм жизни и предъявляемые требования приводят к тому, что психоэмоциональный уровень напряжения начинает возрастать. Следствием этого часто являются такие психические состояния, как раздражительность, тревога и депрессивные состояния. Одной из основных проблем при изучении эмоциональной устойчивости на данный момент является то, что при существовании большого количества научных теорий, исследующих эмоциональную устойчивость, до сих пор нет единого понятия, характеризующего ее.

Впервые понятие эмоциональной устойчивости и эмоциональной неустойчивости (нейротизма) ввел Г. Ю. Айзенк. Под эмоциональной устойчивостью ученый понимал устойчивость по отношению к внешним раздражителям и сохранение спокойствия, а под нейротизмом – эмоционально-психическую неустойчивость как результат неуравновешенности процессов возбуждения и торможения. Проявлением нейротизма считалась повышенная чувствительность к внешним раздражителям, увеличение эмоционального фона и тревожность [1].

В отечественной психологии исследованиями в сфере эмоциональной устойчивости занимались такие авторы, как Л. М. Аболин, М. И. Дьяченко, Л. А. Китаев-Смык, В. А. Пономаренко. В основании отечественного определения эмоциональной устойчивости лежал подход К. К. Платонова, опирающегося на теории Г. Ю. Айзенка. Данная теория базировалась на признании обусловленности устойчивости личности типом ее темперамента, который влияет на индивидуальные особенности психических процессов и проявляется независимо от особенностей деятельности индивида. В концепции данных авторов эмоциональная устойчивость противопоставляется состоянию напряженности и связанным с ним понижением устойчивости психических и психомоторных процессов, падением продуктивности деятельности в условиях проявления сильных эмоций [2].

Большой вклад в исследование эмоциональной устойчивости внес Л. М. Аболин. Под эмоциональной устойчивостью ученый подразумевал «свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные процессы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели». Стоит заметить, что российские исследователи в большинстве изучали эмоциональную устойчивость во взаимосвязи с конкретной профессиональной деятельностью человека. То есть в исследованиях авторов эмоциональная устойчивость выступала как профессиональное качество и ассоциировалась с критериями успешности выполнения конкретного вида деятельности [3]. Е. П. Ильин утверждал, что к различным эмоциогенным факторам эмоциональная устойчивость будет разной. Поэтому корректнее было бы говорить не об эмоциональной устойчивости, а об устойчивости личности к конкретному эмоциогенному фактору [4].

В контексте современных исследований наиболее обобщенным является определение Т. В. Рогачевой, определяющей психологическую устойчивость как особый тип организации существования личности, который обеспечивает максимально эффективное функционирование более сложной системы «человек – среда» в конкретной ситуации. Исходя из этого, можно задавать границы психологической устойчивости, которые сводятся к потенциальным возможностям человека и объективным требованиям конкретной ситуации. Данное определение указывает на наличие или отсутствие гармоничных отношений системы «человек – среда» [5].

Зарубежные авторы Г. Селье, Г. Лазарус, М. Борневассер и Р. Бернс вместо термина «эмоциональная устойчивость» использовали термин «стрессоустойчивость» и рассматривали стрессоустойчивость через показатели выносливости и сопротивляемости. Американские психологи С. К. Кобаса и Р. Пусетти при описании выносливости используют три показателя: ощущение контроля над своей жизнью; состояние вовлеченности в деятельность, отношения с другими людьми и с самим собой; оценивание происходящих в жизни изменений скорее как вызова, а не как угрозы. Данные авторы считают, что человек, являющийся психологически устойчивым, обладает достаточным количеством ресурсов для борьбы со стрессовыми воздействиями [6].

С данных позиций эмоциональная устойчивость может быть определена как адекватное эмоциональное состояние и умеренная эмоциональная реакция на внешние воздействия. Тот, кто способен противостоять изменениям окружающей обстановки, не реагируя сверхэмоционально, может считаться эмоционально устойчивым. При этом необходимо отличать умение стабилизировать эмоции от способности контролировать их. Критериями эмоциональной стабильности являются спокойствие ума, отсутствие тревоги и депрессии [7]. Важную роль играет также и регуляция эмоционального равновесия. Так, возможность контролировать эмоции и управлять ими является эмоционально стабилизирующим фактором, независимо от способа их достижения.

Зарубежными авторами введено также понятие эмоционального интеллекта, определяемого способностью человека различать эмоции и намерения других людей, определять и регулировать собственные эмоции с целью решения практических задач. Термин «эмоциональный интеллект» впервые был использован в 1964 году в работе М. Белдока, а затем и в трудах Б. Лойнера. Популярными на данный момент являются труды С. Стейна и Г. Бука, определяющих эмоциональный интеллект как способность верно оценивать обстановку и влиять на нее, а также интуитивно понимать то, чего хотят и в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть коммуникабельным [8]. Наиболее известными на данный момент являются исследования Д. Гоулмана, также рассматривающего эмоциональную устойчивость через призму эмоционального интеллекта. Несмотря на разнообразие теорий, имеющих ключевым понятием «эмоциональный интеллект», все авторы сходятся в том, что необходимо различать понятия эмоциональный мозг и эмоциональный ум (интеллект) и исследовать их взаимодействие и взаимосвязь между ними. Под эмоциональным интеллектом авторы понимают субъективный (личный) опыт эмоциональных переживаний [9]. Эмоциональный мозг интерпретируется как физиологические и неврологические реакции на внешние раздражители. Именно эмоциональный интеллект отвечает за интерпретацию поступающих сигналов и придает эмоциональную окраску мозговой дея-

тельности. При этом минусом теорий эмоционального интеллекта является то, что он часто преподносится как панацея от неудач во всех сферах жизни.

Исходя из концепций эмоциональной устойчивости, можно сделать вывод, что, несмотря на огромное количество проводимых в этой сфере исследований, до сих пор не сформировано одно общее понимание эмоциональной устойчивости как психологического феномена. Критерии определения психологической устойчивости в большинстве концепций как российских, так и зарубежных авторов являются различными. В связи с этим психологическую устойчивость можно считать наиболее оптимизированной формой взаимодействия личности и окружающего мира, гарантирующей сохранение психологического комфорта и работоспособности в экстремальных ситуациях [10].

Литература

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – Москва : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с. – Текст : непосредственный.
2. Александрова, Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н. П. Александрова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. – С. 71-75.
3. Кишиков, Р. В. Эмоциональный интеллект как предиктор коммуникативной компетентности / Р. В. Кишиков. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной науки. – 2013. – № 4. – С. 102-106.
4. Гарскова, Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова. – Текст : непосредственный // Ананьевские чтения : сборник тезисов конференции / под ред. А. А. Крылова. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. – С. 25-26.
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства : учеб. пособие для студ. вузов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с. – Текст : непосредственный.
6. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.
7. Манойлова, М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся : учеб. пособ. для студ. вузов / М. А. Манойлова. – Псков : ПГПИ, 2004. – 140 с. – Текст : непосредственный.
8. Карпов, А. В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика : монография / А. В. Карпов, А. С. Петровская. – Ярославль : ЯрГУ, 2008. – 344 с. – Текст : непосредственный.
9. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : монография / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с. – Текст : непосредственный.
10. Киселева, Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.13 / Киселева Т. С. – Москва, 2015. – 26 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013.42:159.922.767

DOI: 10.26170/Kso-2020-266

Космакова Вера Игоревна,

специальный психолог, Специализированный дом ребенка отделение № 2, г. Екатеринбург; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Уральских рабочих, 36

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА РЕБЕНКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дом ребенка; воспитанники дома ребенка; негативные поведенческие реакции; модель профилактики; консультирование родителей; временный отказ от ребенка.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему особенностей поведения детей, воспитывающихся в доме ребенка. Негативные поведенческие реакции осложняют процесс адаптации к проживанию в доме ребенка и последующий возврат в родительскую семью. Представлено содержание консультативных встреч психолога с близкими взрослыми ребенка.

Kosmakova Vera Igorevna,

Special Psychologist, Specialized Children's home Department No. 2, Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN THE IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF PREVENTION OF NEGATIVE BEHAVIORAL REACTIONS IN CHILDREN'S HOMES

KEYWORDS: children's home; children's home inmates; negative behavioral reactions; prevention model; parental counseling, temporary abandonment of the child.

ABSTRACT. The author raises the problem of the behavior of children brought up in a children's home. Negative behavioral reactions complicate the process of adaptation to living in a child's home and subsequent return to the parent family. The content of the psychologist's consultation meetings with the child's close adults is presented.

Модель профилактики негативных поведенческих реакций разработана в связи с выявлением у всех участвующих в исследовании воспитанников дома ребенка негативных поведенческих реакций, осложняющих адаптацию детей при возврате в родную семью: удары, укусы, крик, раскачивания, причинение вреда окружающим предметам, людям и др. Подобные реакции, находящиеся в рамках «поведенческой нормы» и интерпретируемые отечественными и зарубежными специалистами как «агрессивное поведение», «конфликтные проявления в поведении», «негативизм», «упрямство», свойственны всем детям начиная с младенческого возраста вне зависимости от условий проживания и воспитания [1-10]. К сожалению, данные реакции у воспитанников дома ребенка имеют большое разнообразие проявлений и в значительной степени осложняют дальнейшую социализацию детей. В рамках нашего исследования для обозначения вышеуказанного феномена будет использовано понятие «Негативные поведенческие реакции человека» (далее – НПР), включающее в соответствии с точками зрения М. Я. Басова, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова, А. И. Сорокиной, А. А. Шавыриной действия, направленные на причинение вреда себе или объектам окружающей среды (одушевленным или неодушевленным) [8].

В исследовании приняли участие 162 воспитанника ГКУЗ Свердловской области «Специализированный дом ребенка» (5 отделений), 162 воспитанника дошкольного учреждения (г. Екатеринбург, Сысерть) в возрастном диапазоне от 2 до 3 лет, 63 воспитателя дома ребенка, 12 воспитателей дошкольного учреждения. Применение специально разработанной «Схемы наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка» при осуществлении наблюдения с видеофиксацией в течение 30 дней позволило выделить подгруппы воспитанников дома ребенка по преимущественной направленности НПР: подгруппа А – дети, НПР которых направлены на самого себя (29,60%); подгруппа В – дети, НПР которых направлены на окружающие предметы (8,60%); подгруппа С – дети, НПР которых направлены на взрослого (8,00%); подгруппа D – дети, НПР которых направлены на других детей (53,70%). Последующий анализ полученных результатов позволил подробно описать специфические (характерны для конкретной ситуации: переворачивание тарелки с едой, переворачивание стульев, удары дверцами шкафов) и неспецифические негативные поведенческие реакции (кусание частей тела, повисание на руках и подгибание ног, удары по голове, подергивание ушей, резкие падения на пол и раскачивания), характерные для каждой подгруппы в таких ситуациях, как прием пищи, ограничение свободы действий, одевание и раздевание, присутствие незнакомых детей в группе, совместная игра, НПР со стороны другого ребенка, достижение поставленной цели, психофизическая усталость и неудачи. Вербальные НПР каждого ребенка в каждой группе сопровождаются невербальными и включают крик, визг, слова «отойди», «не буду» и др. Частота актов различных видов реакций варьируется: менее 2 в минуту, 2 и более в минуту. Также выявлена у каждого ребенка, участвующего в исследовании, степень проявления НПР: высокая – проявляется в 7-9 ситуациях, средняя – в 3-6 ситуациях, низкая в 1-3 ситуациях.

Применение методов математической, в частности, описательной статистики позволило выявить условно нормативный показатель максимального количества НПР (от 4 до 37) для детей в возрасте 2-3 лет. Данный показатель у воспитанников дома ребенка варьируется от 18 до 106 в подгруппах В, С, D и от 171 до 800 в подгруппе А.

Сопоставление медицинских заключений, временного периода воспитания детей в доме ребенка и полученных данных анализа результатов исследования негативных поведенческих реакций с целью выявления факторов, влияющих на формирование НПР у воспитанников дома ребенка, позволило выделить наиболее многочисленную группу детей (87 человек), имеющих высокую и среднюю степень проявления негативных поведенческих реакций разной направленности, которые воспитываются в доме ребенка менее 6 месяцев и имеют незначительные неврологические нарушения, не влияющие на поведение, в том числе 37 детей,

изъятых из семьи по решению суда вследствие воспитания в неблагополучных условиях (34 ребенка), в том числе с применением физического насилия (3 ребенка); 48 детей, родители (или лица их заменяющие) которых написали временный отказ; 2 ребенка, родители (или лица их заменяющие) которых погибли. Необходимо отметить, что среди данных воспитанников отсутствуют дети, НПР которых направлены на самого себя.

Полученные данные легли в основу построения модели профилактики негативных поведенческих реакций.

Модель представляет собой организацию деятельности психологической службы дома ребенка с момента поступления ребенка на воспитание в дом ребенка. Согласно существующим законодательным актам, всем воспитанникам дома ребенка оказывается психолого-педагогическая помощь посредством деятельности психологической службы дома ребенка с целью создания оптимальных условий для психического и социального развития ребенка в процессе проживания и воспитания в доме ребенка. В связи с тем, что построение модели основано на полученных результатах о наличии у всех участвующих в исследовании воспитанников дома ребенка негативных поведенческих реакций, в структуру модели заложена деятельность психологической службы по профилактике негативных поведенческих реакций вне зависимости от результатов первичной психологической диагностики ребенка. В рамках разработанной модели достижение вышеуказанной цели обеспечивается следующими направлениями работы психологической службы дома ребенка: психологическая диагностика, коррекционно-развивающая деятельность, психологическое просвещение и психологическая профилактика, психологическое консультирование.

Психологическое консультирование как направление деятельности психологической службы дома ребенка в рамках разработанной модели представляет собой консультирование педагогического и медицинского персонала дома ребенка; администрации дома ребенка; членов родительской семьи или близких взрослых, которые воспитывали ребенка до момента поступления в дом ребенка, а также взрослых, планирующих взять ребенка на воспитание в замещающую семью. Консультирование по вопросам обучения, воспитания, возникающих проблем в поведении воспитанников осуществляется как по запросу педагогического и медицинского персонала, так и в плановом порядке, установленном при планировании психолого-педагогической деятельности на год. Консультирование родителей, опекунов при каждой встрече с ребенком обеспечивает возможность обсуждения имеющихся проблем в поведении ребенка, в частности наличие негативных поведенческих реакций, а также обучения родителей и опекунов способам взаимодействия с ребенком, исключающим возникновение негативных поведенческих реакций, и обозначения путей решения экстремальных ситуаций, усиливающих негативные поведенческие реакции ребенка.

Психологическое консультирование близких взрослых ребенка (родители или лица их заменяющие) является необходимым этапом при реализации представленной модели. Данный этап предполагает, что ребенок поступил в государственное учреждение вследствие временного отказа родителей (или лиц их заменяющих), изъятия ребенка по решению суда или иных причин, и имеет близких взрослых, способных подробно описать особенности жизни ребенка в предшествующий период. В случае если ребенок не имеет близкого взрослого, подобная информация поступает от сотрудника органов опеки и попечительства.

Беседа с родителями (или лицами их заменяющими), проводимая при одновременном заполнении предварительно разработанного опросника «Особенности организации жизнедеятельности ребенка» для родителей (или лиц их заменяющих), чьи дети поступили на воспитание в дом ребенка, обеспечивает получение данных об индивидуальных особенностях ребенка. В основу опросника положена информация, полученная посредством анализа отечественной и зарубежной литературы, освещающей вопросы психического развития детей в домах ребенка, а также данные диагностического исследования негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка. Опросник содержит вопросы закрытого и открытого типа, что позволяет родителям (или лицам их заменяющим) при затруднении в ответе подобрать наиболее подходящий вариант. Кроме того, открытый тип вопроса обеспечивает возможность наиболее полно описать индивидуальные особенности ребенка в конкретных ситуациях. В частности, опросник включает следующие позиции, описывающие особенности

проживания, воспитания и поведения ребенка в родительской семье: посещает ли ребенок дошкольное учреждение (как проходила адаптация к дошкольному учреждению); посещает ли дополнительные занятия с психологом, логопедом, дефектологом и др. и какое поведение демонстрирует на занятиях; часто ли взрослый играет с ребенком наедине (наиболее понравившиеся и не понравившиеся ребенку игры); есть ли у ребенка свое место для игры; где ребенок привык засыпать и есть ли ритуал засыпания; как часто бывает среди сверстников и какие особенности в поведении при взаимодействии; как часто ребенок оказывается в незнакомом месте, с незнакомыми людьми и как при этом реагирует; может ли ребенок самостоятельно одеваться, кушать, а также какая любимая еда; как ребенок проявляет недовольство в ситуациях запрета взрослого, усталости, получения желаемого; как реагировал ребенок в момент отделения от близкого взрослого.

Взаимодействие сотрудника психологической службы дома ребенка с близкими взрослыми позволяет получить информацию, необходимую для проведения на базе дома ребенка психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк), констатирующего принадлежность/непринадлежность ребенка к группе риска по возникновению негативных поведенческих реакций. В случае если ребенок входит в группу риска, сотрудники психологической службы дома ребенка проводят диагностическое исследование негативных поведенческих реакций в поведении ребенка с использованием «Схемы наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка».

Следующим этапом при реализации указанной модели является разработка сотрудником психологической службы дома ребенка индивидуальной программы профилактики негативных поведенческих реакций с учетом данных проведенной диагностики, информации полученной от органов опеки и попечительства и при беседе с родителями (или лицами их заменяющими). На данном этапе вне зависимости от конкретных индивидуальных особенностей ребенка работа сотрудников психологической службы проводится в 3 направлениях:

– психолого-педагогическое сопровождение в процессе индивидуальной работы сотрудника психологической службы с ребенком с целью создания психолого-педагогической базы для включения ребенка в социальные процессы группы;

– консультирование родителей или лиц, их заменяющих, по вопросам воспитания, обучения и поведения ребенка после возврата в семью; отработка навыков взаимодействия взрослого (родителя, опекуна) и ребенка с целью нивелирования ННР на специально организованных встречах;

– создание условий в группе, в которую определен для воспитания ребенок, с учетом индивидуальных особенностей и включение его в социальные процессы группы.

Создание условий в группе с учетом индивидуальных потребностей детей подразумевает индивидуальный подход к процессу питания, одевания, сну, игре и т. д. К примеру, ребенок в домашних условиях не спал в пижаме. Воспитатель дома ребенка не настаивает на одевании пижамы в течение некоторого времени, чтобы не вызвать негативные поведенческие реакции. В то же время воспитатель объясняет ребенку, зачем нужна пижама, что все дети уже научились ее надевать, и с течением времени ребенок самостоятельно попросит надеть пижаму. Кроме того, если ребенок, пришедший из родительской семьи, не пробовал суп (сотрудники осведомлены из беседы с близкими взрослыми), воспитатель не будет настаивать на немедленном съедании всей порции в первое время, чтобы не вызвать негативные поведенческие реакции. В то же время воспитатель расскажет и покажет, как варят суп, из каких продуктов, какой он вкусный, чтобы в дальнейшем ребенок самостоятельно попросил суп.

Процесс включения ребенка, пришедшего из родительской семьи, во взаимодействие со взрослыми и детьми, то есть в ситуации, в которых в основном проявляются негативные поведенческие реакции ребенка, реализуется посредством комплекса занятий, направленных на освоение воспитанниками дома ребенка способов взаимодействия с детьми и взрослыми, не сопровождающихся негативными поведенческими реакциями.

Комплекс занятий включает 3 блока:

– установление новых положительно окрашенных взаимоотношений со сверстниками и детьми;

– расширение арсенала методов взаимодействия ребенка со сверстниками, взрослыми;

– закрепление и автоматизация усвоенных паттернов поведения.

Занятия, входящие в описываемый комплекс, имеют постоянную структуру и рассчитаны на проведение в течение всего дня:

1. Ритуал приветствия.

2. Первая половина дня:

– упражнение, направленное на снятие психоэмоционального напряжения;

– упражнение, направленное на освоение способа взаимодействия со сверстниками в помещении;

– упражнения в сенсорной комнате, направленные на снятие психоэмоционального напряжения;

– упражнения в период прогулки:

а) взаимодействие воспитателя с каждым ребенком посредством прогулки по территории дома ребенка;

б) коллективная подвижная игра, направленная на отработку навыков взаимодействия с детьми.

3. Вторая половина дня:

– упражнение, направленное на снятие психоэмоционального напряжения;

– упражнение, направленное на освоение способа взаимодействия со сверстниками в помещении;

– упражнения в период прогулки:

а) взаимодействие воспитателя с каждым ребенком посредством прогулки по территории дома ребенка;

б) коллективная подвижная игра, направленная на отработку навыков взаимодействия с детьми.

4. Ритуал прощания.

Психолого-педагогическое сопровождение воспитанника необходимо в связи с обеспечением гармоничного психического и социального развития ребенка. В то же время, несмотря на индивидуальный подход, ребенок, поступивший на воспитание в дом ребенка, будет проживать и воспитываться в специально организованной социальной среде. Последнее влечет за собой необходимость оказания помощи ребенку при включении в социальные процессы группы. Все вышеперечисленное, в свою очередь, способствует снижению риска возникновения негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка и, в дальнейшем, обеспечит успешную адаптацию ребенка к условиям жизни в доме ребенка. Необходимо отметить, что проживание ребенка в доме ребенка является временным, а успешная адаптация в государственном учреждении обеспечит снижение риска возникновения негативных поведенческих реакций при попадании в приемную семью и на этапе перехода в детский дом. Отдельно подчеркнем, что реализация данной модели приведет к отсутствию негативных поведенческих реакций при возврате ребенка в семью, поскольку построена на индивидуальном подходе к профилактике негативных поведенческих реакций.

Литература

1. Васягина, Н. Н. Особенности негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка / Н. Н. Васягина, В. И. Космакова. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2018. – № 4. – С. 121-132.
2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития : пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Полиграф сервис, 1998. – 334 с. – Текст : непосредственный.
3. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект : монография / Н. Н. Авдеева, М. К. Акимова, С. В. Воликова, Л. А. Головей [и др.] ; под ред. А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – Москва : Институт психологии РАН, 2015. – 670 с. – Текст : непосредственный.
4. Проселкова, М. О. Особенности психического развития детей-сирот : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук : 14.00.18 / Проселкова М. О. – Москва, 1996. – 25 с. – Текст : непосредственный.
5. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с. – Текст : непосредственный.

6. Сергиенко, Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция : монография / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 352 с. – Текст : непосредственный.
7. Солоед, К. В. Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.04 / Солоед К. В. – Москва, 1997. – 23 с. – Текст : непосредственный.
8. Сорокина, А. И. Конфликтные проявления как форма позитивной активности в детском возрасте : диссертация на соискание доктора психологических наук : 19.00.13 / Сорокина А. И. – Москва, 2001. – 50 с. – Текст : непосредственный.
9. Хорни, К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – Санкт-Петербург : Лань, 1997. – 240 с. – Текст : непосредственный.
10. Bowlby, J. Separation Anxiety and Anger / J. Bowlby. – London : The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, 1959. – 444 p. – Текст : непосредственный.

УДК 37.018.11

DOI: 10.26170/Kso-2020-267

Костарева Елена,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kostareva_elena@list.ru

Научный руководитель: Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональное выгорание; синдром эмоционального выгорания; родительство; семья; материнство.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания родителей. Обсуждается статус семьи и защищенность ее в Российской Федерации, современные тенденции модернизации и качественные изменения в российском образовании. Представлены основные симптомы синдрома эмоционального выгорания в деятельности материнства. Представлены категории родителей, которые находятся в зоне риска по эмоциональному выгоранию.

Kostareva Elena,

Master's Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific adviser: Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TO THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT OF PARENTS

KEYWORDS: emotional burnout; burnout syndrome; parenthood; family; motherhood.

ABSTRACT. The article deals with the problem of emotional burnout of parents. The article discusses the status of the family and its security in the Russian Federation, current trends in modernization and qualitative changes in Russian education. The main symptoms of the syndrome of emotional burnout to the activity of motherhood are presented. The categories of parents who are at risk for emotional burnout are presented.

В современном мире феномену родительства уделяется огромное значение. Данная проблема изучается как зарубежными, так и отечественными учеными. В отечественной науке вопрос родительства обсуждается в работах А. И. Антонова, А. Я. Варга, В. Н. Дружинина, Р. Ж. Мухамедрахимова, Л. Ф. Обуховой, А. С. Спиваковской, В. В. Столина, О. А. Шаграевой, Л. Б. Шнейдер и др. На особенностях проявлений отцовства акцентирует внимание И. С. Кон в книге «Этнография родительства. Родительство как социокультурный феномен». Изучение материнства как психологического феномена началось в отечественной психологии сравнительно недавно. К проблеме материнства обращаются следующие исследователи: В. И. Брутман, Н. Н. Васягина, В. А. Рамих, Н. В. Самоукина, М. С. Радионова, О. Р. Ворошнина и др. В целом современными тенденциями относительно родительства является признание за родителями преимущественного право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами (ст. 44 Закона «Об образовании в Российской Федерации»

№ 273-ФЗ). Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [1], а потому перед современными родителями стоит множество задач, требующих погружения и самоотдачи, ответственности [8; 9].

В этой связи в повседневной жизни все чаще и чаще наблюдается снижение эмоциональной устойчивости у родителей, переходящее в эмоциональное выгорание. Активный ритм жизни, ощущение постоянной усталости, тревога и раздражительность, отсутствие помощи со стороны родственников, финансовые или жилищные проблемы, эмоциональное и физическое истощение и др. также негативным образом сказываются на родителях, чрезмерно погруженных в выполнение родительских функций, и может приводить к эмоциональному выгоранию.

Эмоциональное выгорание – одна из проблем современности, связанная с многозадачностью и большой скоростью современного мира. Впервые об эмоциональном выгорании заговорили американские психиатры еще в начале 70-х годов. Синдром эмоционального выгорания – это процесс постепенной утраты эмоциональной, умственной и физической энергии, проявляющийся в симптомах истощения, утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [3].

Общепринято связывать этот термин с профессиональной деятельностью работников, которые постоянно общаются с людьми, оказывая им различные услуги или помощь, называя «профессиональным выгоранием». На самом же деле эмоциональное выгорание испытывают более 90% родителей, чаще всего мам. Родители порой боятся об этом говорить, боясь, что их посчитают неспособными справиться с ребенком. Однако если вовремя не помочь родителям справиться с этим состоянием, то будет страдать вся семья.

Синдром родительского выгорания – это многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию. При этом чаще всего запрос по проблеме эмоционального выгорания исходит от матерей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста [5]. Особо следует отметить, что у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья исследователи (И. Е. Екжанова, Ю. В. Попов, А. И. Ташева, В. В. Ткачева, Е. В. Хорошева) выявляют комплекс личностных особенностей, соответствующий симптоматике эмоционального выгорания.

Воспитание ребенка – это тяжелый труд, к которому зачастую молодые мамы и папы оказываются неподготовленными. Привычный образ жизни семьи с появлением ребенка существенно меняется. Бессонные ночи, постоянные тревоги за здоровье малыша, боязнь сделать что-то не так, сложности с адаптацией к своим новым социальным ролям и, конечно же, отсутствие свободного времени – все это сопровождает жизнь молодых родителей на протяжении первых месяцев жизни ребенка. Во многих семьях к этому списку добавляются также финансовые трудности, отсутствие помощи со стороны родственников, нерешенный жилищный вопрос и прочее.

Главной причиной синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) родителей является хроническое психическое переутомление в сочетании с отсутствием должного вознаграждения за работу. Это расценивается человеком как непризнание его труда при чрезмерных затратах на этот труд, превышающих его внутренние и внешние ресурсы [2; 4]. Основные симптомы СЭВ в отношении к деятельности материнства можно описать следующим образом:

1. Физические симптомы: усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья. Все это характерно для матерей в послеродовой период и накапливается в течение первых месяцев развития ребенка. В ряде случаев без посторонней помощи, а тем более при рождении следующего ребенка с маленьким перерывом (1,5-2 года, что в последнее время стало очень популярно) эти симптомы выглядят уже как реальное физическое истощение, на фоне которого появляется и более серьезная соматизация.

2. Эмоциональные симптомы: недостаток эмоций; пессимизм, безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности, чувство одиночества; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд и пер-

спектив своего профессионального и личностного развития. Эти симптомы в полной мере являются описанием состояния, с которым матери обращаются к психологам. Чувство вины при этом гипертрофировано, так как женщина идентифицируется со своим ребенком и соответственно его «обделенностью теплом и безусловным принятием» со стороны материнской фигуры. Стремление быть «хорошей матерью» на подсознательном уровне во многом связано с потребностью в компенсации своих диадических проблем.

3. Интеллектуальное состояние: падение интереса к новым впечатлениям и информации, скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни. То, что связано с заботой о ребенке, к сожалению, устойчиво расценивается в современном обществе как вынужденное должностное, жертва своими интересами ради ребенка, и уж конечно не требующее высоких интеллектуальных, а тем более творческих способностей. А когда остается только долг без интереса к самому процессу деятельности, то радость жизни резко снижается, что ведет за собой тоску и апатию. Это усугубляется переживанием недоступности возвращения к привычным интересам, не связанным с материнством, и чувством вины за стремление к ним.

4. Социальные симптомы: низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям – сил на это не остается, да и бороться за право и возможность это иметь ресурсов нет; социальные контакты ограничиваются темами детей и материнства; скудные отношения дома и вне дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны членов семьи. Этот набор симптомов также характерен для жалоб многих женщин, погруженных в заботу о детях [2; 4].

В качестве причин, ведущих к синдрому эмоционального выгорания (СЭВ), в психологии выделяется следующий ряд факторов, которые мы также опишем в приложении к материнской деятельности:

Высокая рабочая нагрузка. В заботе о ребенке эта нагрузка определяется не столько физическими усилиями (хотя и они существенные), сколько необходимостью все делать по потребностям ребенка. Невозможно прогнозировать и дозировать эту нагрузку, в результате постоянно надо быть в «боевой готовности». Но еще более важной является нагрузка психическая: напряженность внимания, постоянная бдительность, сосредоточенность вообще без возможности отключиться от этого.

Высокая ответственность за выполняемые функции. Эту позицию можно даже не комментировать подробно. Постоянная тревога матери за жизнь и здоровье ребенка, да теперь еще и за все его будущее: обделенный безусловным принятием и «экспертной» заботой матери ребенок, конечно, будет иметь психические травмы в будущем.

Однообразие повторяющихся действий. Как только заканчивается послеродовая адаптация и осваиваются основные способы заботы о ребенке, начинается «день сурка». Теперь все по заведенному порядку: покормить, обработать, погулять, уложить, искупать – и так по заведенному кругу изо дня в день. А как только пытаешься внести какое-то разнообразие, тут же малыш сопротивляется (не засыпает, плохо ест, кричит и т. п.).

Напряженный ритм деятельности. Это только так кажется, что малыш первые месяцы в основном ест и спит. А есть он до 10 раз в день, и спит по 20-40 минут, а потом просыпается и требует внимания – и так в течение всех суток. И надежда мамы поспать без перерыва хотя бы 3-4 часа оправдывается обычно годам к трем...

Большая эмоциональная насыщенность актов взаимодействия. Взаимодействие с ребенком всегда требует высокой эмоциональности, особенно когда он совсем маленький. Первые полгода ведущей деятельностью для малыша является ситуативно-личностное общение, содержание которого – обмен эмоциями между ребенком и взрослым. Эмоциональное взаимодействие должно осуществляться в каждом акте ухода за ребенком, при каждом действии с ним. Невозможность переадресовать эмоциональное взаимодействие с ребенком другим людям приводит к эмоциональному истощению и раздражению матери.

Необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реалиям. Возникающие негативные эмоции матери расцениваются как «неправильные», их нельзя демонстрировать ребенку, причем не только те, которые относятся к нему самому (это уж просто преступление!), но даже огорчение или раздражением матери по любым другим поводам. В результате мать всегда должна быть ровной, спокойной и доброжелательной, или даже радост-

ной, а ребенок изо все сил старается провоцировать проявление ее истинных чувств, потому что жить в ситуации «двойного послания» он просто не может. Прорвавшееся раздражение, слезы или гнев матери запускают новый цикл ее вины и страдания.

Недостаточное поощрение труда (материальное и психологическое). Нередко приходится сталкиваться с тем, что маме настолько не до себя, что ей даже в голову не приходит себя чем-то наградить. Тем более что материнский труд должен быть бескорыстным – но это ведь не значит, что безвозмездным! А наградой считается сам ребенок: он у тебя есть, вот это твое счастье. При исследовании диадических отношений было выявлено, что первые недели – до появления комплекса оживления – ребенок практически не предоставляет матери положительного подкрепления.

Частая незаслуженная критика. А близкие вместо того, чтобы отметить самоотверженный труд матери, постоянно оценивают его и предъявляют претензии. Особенно если малыш не демонстрирует ожидаемых проявлений «чудесного младенца», а мама выглядит не счастливой и вдохновенной, а усталой и раздраженной. Да еще и не выполняет все по хозяйству и не следит за собой должным образом.

Неясная постановка задач. В отношении к материнству это означает, что нет однозначных ориентиров в том, каким должен быть «продукт» родительской деятельности. Конечно, главное – ребенок должен быть здоровый. Но показатели его здоровья – это суть показатели развития, а тут бедной маме уже точно надо иметь как минимум три образования, чтобы хотя бы правильно эти показатели оценить: педиатрическое, психологическое и педагогическое.

Высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы. Этот фактор непосредственно вытекает из предыдущего. На самом деле нет четких критериев оценки материнской деятельности. Но зато у каждого есть свое представление о том, что такое «хорошая мать» и что такое «хороший ребенок».

Бесперспективность деятельности. Это очень сложный параметр. Возникает чувство недооцененности или ненужности, а это уже следствие из предыдущих позиций – что бы я не делала, ребенок меня оценить пока не может, а другим важна не я, а сам ребенок.

Категории родителей, которые находятся в зоне риска по эмоциональному выгоранию:

Матери младенцев. Когда ребенок совсем маленький, особенно если это первенец, женщина возбуждена и встревожена. В это время ей необходима поддержка близких людей и простая бытовая помощь.

Родители детей с врожденными нарушениями. К очевидным проблемам, связанным с круглосуточной заботой и лечением, добавляется чувство вины за произошедшее с ребенком.

Родители подростков. Переходный возраст детей может вызвать у родителей даже больший стресс, чем заботы о маленьком ребенке.

Чувствительные люди, которые привыкли возвращаться к травмирующим ситуациям и заново их переживать.

Не стоит забывать и о других проблемах, с которыми могут сталкиваться родители помимо детей. Каждая неприятность по отдельности может казаться вполне разрешимой, но когда они накапливаются, как снежный ком, наступает кризисная ситуация.

В стенической стадии родитель начинает чувствовать, что ребенок не радуется, нет легкости, нет удовольствия. Начинает раздражать любое отклонение от плана. Пропадает креативность и гибкость в принятии решений. На этой стадии включается режим экономии энергии, человек старается избегать лишних движений.

В следующей стадии, астенической, ситуация усугубляется. С одной стороны, постоянно хочется спать, с другой – человек ложится в постель и не может уснуть, его гложут мысли и чувство вины, он не может расслабиться [6; 7].

Таким образом, проблема эмоционального выгорания родителей распространена довольно широко и в настоящее время недооценивается. Синдром эмоционального выгорания наступает в основном на фоне физического и психического истощения человека, его психолого-педагогическая профилактика состоит в том, чтобы в первую очередь восстановить родительские функции.

Литература

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Приказ от 29.12.2012 № 273. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
2. Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 105 с. – Текст : непосредственный.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : монография / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченко. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 358 с. – Текст : непосредственный.
4. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : монография / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченко. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Васягина, Н. Н. К вопросу о психологических особенностях родителей, ориентированных на раннее развитие детей / Н. Н. Васягина, Ю. В. Малина, С. А. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 83-89.
6. Филиппова, Г. Г. Психология материнства. Концептуальная модель / Г. Г. Филиппова. – Москва : Институт Молодежи, 1999. – 286 с. – Текст : непосредственный.
7. Филиппова, Г. Г. Самореализация и родительство: конфликт мотиваций в современном обществе / Г. Г. Филиппова. – Текст : непосредственный // Психотерапия. – 2016. – № 10 (166). – С. 16-22.
8. Васягина, Н. Н. Субъектное становление женщины-матери: основные концептуальные положения / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // От истоков к современности : сборник трудов конференции / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – Москва : Издательство «Когито-Центр», 2015 – С. 192-194.
9. Vasyagina, N. N. Psychological and pedagogical support of parents through online courses / N. N. Vasyagina, A. V. Sanochkina. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 419-423.
10. Vasyagina, N. N. Parent image as an integral indicator of parenthood subculture / N. N. Vasyagina, Y. S. Gazizova, O. Y. Demchenko. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : proceedings of the conference. Future Academy – 2019. – T. LXIV. – С. 748-754.

УДК 37.015.325

DOI: 10.26170/Kso-2020-268

Мазурчук Екатерина Олеговна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: MazurchukE@yandex.ru

Усачев Сергей Витальевич,

воспитатель курса, Екатеринбургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации; 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, 88; e-mail: sergei333@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА: ЭФФЕКТИВНЫЕ ТАКТИКИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деятельность педагога; эффективные тактики; дистанционное обучение.

АННОТАЦИЯ. Наибольшее распространение в современном дискурсе о проблемах деятельности педагога в условиях дистанционного обучения получили вопросы организации режима дня обучающихся, повышения эмоциональной устойчивости и удовлетворенности результатами дистанционного обучения. Выполненный авторами обзор психолого-педагогических текстов позволил зафиксировать ряд наиболее эффективных в сложившихся условиях тактик взаимодействия в нем.

Mazurchuk Ekaterina Olegovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Usachev Sergey Vitalievich,

Teacher of the Course, Ekaterinburg Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia

TEACHER'S ACTIVITY: EFFECTIVE TACTICS IN DISTANCE LEARNING

KEYWORDS: teacher activity; effective tactics; distance learning.

ABSTRACT. The most widespread problems in the modern discourse about the problems of the teacher's activity in the conditions of distance learning are the problems of organizing the daily routine of students, increasing emotional stability and satisfaction with the results of distance learning. The review of psycholog-

ical and pedagogical texts carried out by the authors allowed us to fix a number of the most effective interaction tactics in it under the current conditions.

Современное российское общество стремительно реформируется, активно протекающие глобальные социально-экономические и политические процессы оказывают существенное влияние на все стороны общественной жизни и особенно на образование как важнейший социальный институт. В этой связи, деятельность педагога на современном этапе является одной из масштабных психолого-педагогических проблем, требующих осмысления с учетом новых вызовов.

Деятельность педагога (педагогическая деятельность), по мнению Е. В. Коротаевой, рассматривается как особая сфера пересечения различных областей: преподавание, учение, самообучение, воспитание, самовоспитание. Подобный вариант рассмотрения предполагает, что каждый субъект образовательного процесса имеет многовариативные ситуации общественных и личностных взаимодействий.

В рамках нашего исследования деятельность педагога (педагогическая деятельность) – особая, социально и личностно детерминированная деятельность, направленная на организацию деятельности участников образовательных отношений и решение актуальных проблем педагогической практики путем создания оптимальных условий для взаимодействия.

Как общенаучную категорию взаимодействие изучают, в той или иной степени, все научные направления. Следует заметить, что это усиливает процесс междисциплинарной интеграции.

Так, в гуманитарных науках проблема педагогического взаимодействия на теоретическом и практиком уровнях давно интересует отечественных и зарубежных ученых. Ее освещают в своих трудах такие авторы, как И. А. Зимняя, Е. В. Коротаева, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, В. Турмонд (V. Thurmond) и др. Они рассматривают сущность педагогического взаимодействия, его функции, структуру, этапы, способы организации.

Так, по мнению Е. В. Коротаевой, педагогическое взаимодействие можно рассматривать как особую связь субъектов и объектов образования, детерминированную образовательной ситуацией. Данная связь основана, по ее мнению, на «событийно-информативном, организационно-деятельностном и эмоционально-эмпатийном единстве». Е. В. Коротаева отмечает, что она приводит к количественным и/или качественным изменениям организации педагогического процесса.

Однако сегодня, с учетом глобальных вызовов, взаимодействие педагога с участниками образовательных отношений переходит в виртуальную плоскость – дистанционное взаимодействие.

Оно, по мнению некоторых ученых, может быть представлено четырьмя типами:

- обучающийся – содержание учебного курса;
- обучающийся – обучающийся;
- обучающийся – педагог;
- обучающийся – интерфейс (В. Турмонд, К. Вамбах, Г. Р. Коннорс и Б. Б. Фрей).

Любой из четырех обозначенных типов дистанционного взаимодействия предполагает непосредственную включенность родителей, у которых возникает целый ряд проблем, отличающихся инновационным характером.

В этой связи, обратимся к рассмотрению некоторых из них:

– проблема организации родителями режима дня обучающихся при дистанционном обучении;

- повышение эмоциональной устойчивости участников образовательных отношений;
- состояние неудовлетворенности результатами дистанционного обучения.

С целью решения обозначенных выше проблем педагог в процессе взаимодействия может рекомендовать следующие эффективные тактики поведения при дистанционном обучении:

1. Придерживайтесь расписания, к которому привыкли, – составьте план. Когда у ребенка есть расписание, к которому он привык, мысль, что нужно по-другому организовать день, вызывает тревогу. Чтобы снять напряжение, организуйте график по привычному для ребенка плану.

2. Установите сроки выполнения заданий при их подготовке. Распределите материал по принципу – это нужно сделать сегодня, а это можно отложить на завтра. Все задания, кото-

рые являются достаточно объемными, разбейте на две части. Например, утром делаем классную работу, вечером домашнюю. В том случае, если ребенку слишком сложно, у него ничего не получается, он часто путается, необходимо сделать паузу.

3. Чередуйте умственный и физический труд. Следует определить совместно с ребенком, каким активным занятием он хотел бы заниматься, обучаясь дистанционно. Не стоит принуждать его к нетипичным или слишком сложным активным занятиям. Помните, что нужно давать ребенку возможность получать радость, удовлетворение от повседневных удовольствий (вкусная еда, принятие расслабляющей ванны, общение с друзьями по телефону и т. д.).

4. Откажитесь от тактики запугивания и подчеркивания «промахов» ребенка. Родителю следует не вспоминать о прошлых неудачах, чтобы показать веру в ребенка. Это поможет ему обрести уверенность в том, что задача может быть решена успешно.

5. Объективно оценивайте знания по предмету и ставьте адекватную цель. При постановке цели ребенку следует ответить на вопрос: «Какой результат мне нужен?». После того, как он определится с этим, необходимо объективно оценить свои знания по данному предмету – это даст возможность определить стратегию подготовки. Возможно, достаточно только просмотреть уже изученный в ходе обучения материал.

6. Откажитесь от тактики «А что, если» в пользу тактики «У тебя все получится». В этом случае родителю необходимо проявлять веру в ребенка, сочувствие к нему, уверенность в силах, опираясь на его конкурентные стороны, подчеркивать способности и возможности, которыми он обладает. В качестве дополнительного стимула можно использовать прошлые удачи ребенка и акцентировать внимание на них, чтобы повысить уверенность ребенка в себе и снизить тревогу за результат и неудовлетворенность самим процессом дистанционного обучения.

7. Научите ребенка выражать свои эмоции в социально приемлемых формах. Например, объясните ребенку, что агрессию можно проявлять через активные виды спорта, физические нагрузки, которые можно выполнять дома или на улице. Тревогу и волнение можно снизить, вступив в коммуникацию с близкими людьми или любым другим приятным собеседником. Такие занятия принесут облегчение, и не будут порицаться обществом. Однако некоторые дети, особенно в подростковом возрасте, испытывают сложности в раскрытии собственных переживаний. Для них можно использовать тетрадь, в которой они будут писать о своих переживаниях. Изложив свои эмоции на бумаге, они почувствуют облегчение, освободятся от возможных негативных мыслей.

8. Уменьшите стрессовую составляющую за счет сокращения демонстрации своего нервного состояния. Следует минимизировать проявления своей нервозности, так как она быстро передается, и вы можете «заразить» ей ребенка. Дети очень быстро улавливают эмоциональное состояние своих родителей и принимают его как свое собственное. В этом случае их тревожность возрастает, а способность эффективно функционировать снижается. Подобное состояние может полностью блокировать познавательные процессы и негативно сказаться на качестве дистанционного обучения.

9. Используйте испытанные приемы, талисманы или процедуры, приносящие успех. Подобная тактика придаст ребенку уверенности. Не бойтесь, что ребенок погрузится в детство. Наоборот, это ему поможет: талисманы или процедуры, приносящие успех, будут выступать своего рода психологическим якорем успеха. Они позволят сохранить ребенку баланс и позитивный настрой в сложной и нетипичной для него и родителей ситуации дистанционного обучения.

10. Демонстрируйте стратегию поведения «Полученные отметки – не абсолютная единица измерения успешности и возможностей ребенка». Родителю следует не демонстрировать ребенку тревогу за отметку, которую он получит, отказаться от критики после отчетных мероприятий. Следует помнить, что в обучении важен не только балл, полученный ребенком, но и то, как он готовился и что узнал в процессе поиска новой информации.

11. Используйте тактильные приемы поддержки и разговор с ребенком. Прикосновения, совместные действия, физическое сочувствие, мимика – все это, по мнению Э. Берна, является эмоциональными и физическими поглаживаниями, которые поддерживают психологическое здоровье ребенка и должны обязательно присутствовать в детско-родительских отношениях на любом возрастном этапе развития ребенка. Родителю следует регулярно общаться, разговари-

вать с ребенком на темы, связанные с его переживаниями, чувствами, эмоциями. Обязательно обсуждать с ним ближайшее и далекое будущее. Необходимо строить (но не навязывать) перспективы будущего совместно с ребенком. Делиться своими переживаниями, мыслями, рассказывать честные истории из жизни, в том числе о преодолении вами и вашими знакомыми трудных жизненных ситуаций. Обычный разговор по душам способен заставить ребенка поверить в свои силы. Эффективно в данной тактике использовать прием «сочувствие» – сообщите ребенку, что вы понимаете, как ему сейчас трудно. Дети, которые чувствуют поддержку и искреннее сочувствие родителей, справляются со стрессом успешнее.

12. Создайте дома обстановку дружелюбия и доверия. При дистанционном обучении важно, чтобы в семье сохранялась, поддерживалась, культивировалась благоприятная, спокойная, доброжелательная атмосфера. Именно она настроит ребенка на работу и добавит ему сил. В сложных ситуациях не нужно паниковать, следует помнить, что это лишь временные сложности, с которыми можно справиться вместе, взаимодействуя с ребенком как с равным партнером на паритетных началах. Доброжелательное спокойствие членов семьи поможет придать ребенку уверенность, стабилизирует ситуацию.

Обобщая, следует отметить, что деятельность педагога в контексте смены формата взаимодействия – сложный и социально обусловленный процесс. В нем педагог может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических тактик, в основу которых положена совокупность выработанных и проверенных норм, способов, средств, приемов обучения и воспитания. Внедрение их в практику образования, реализуемого в дистанционном формате, – важнейшее условие эффективности взаимодействия педагога с участниками образовательных отношений и повышения качества образования.

Литература

1. Актуальные проблемы психологии личности : сборник статей / под научной редакцией Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – Т. 16. – 271 с. – Текст : непосредственный.
2. Васягина, Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63-64.
3. Инновационная деятельность современного педагога : учеб. пособие / Ю. Н. Галагузова, Е. Е. Андреева, Ю. М. Гибадуллина, Е. В. Донгаузер [и др.]. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – 264 с. – Текст : непосредственный.
4. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Ростов-на-Дону : Издательский центр «Март», 2005. – 448 с. – Текст : непосредственный.
5. Коротаяева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии : монография / Е. В. Коротаяева. – Москва : Академия, 2007. – 255 с. – Текст : непосредственный.
6. Мазурчук, Н. И. Осмысление понятия «педагогическая инновация» / Н. И. Мазурчук, А. А. Пархомчик. – Текст : непосредственный // Инновационная деятельность современного педагога : учеб. пособие. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 44-49.
7. Мазурчук, Н. И. Педагогическая оценка и самооценка готовности воспитателя к инновационной деятельности / Н. И. Мазурчук, Е. Ю. Ряскин. – Текст : непосредственный // Инновационная деятельность современного педагога : учеб. пособие. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 49-56.
8. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 545 с. – Текст : непосредственный.
9. Vasyagina, N. N. Psychological resources of pedagogical staff professional self-realisation / N. N. Vasyagina, E. L. Afanasekova, J. A. Vedyashkina, S. A. Vasyagina [и др.]. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : proceedings of the conference. Future Academy, 2019. – Т. LXIV. – С. 740-747.
10. Abramovskikh, N. V. Experience in forming the readiness of primary school teachers to use educational robotics / N. V. Abramovskikh, V. L. Sinebryukhova, N. N. Vasyagina. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 404-407.
11. Abramovskikh, N. N. Research and methodological support of professional activity quality of a lecturer / N. V. Abramovskikh, V. V. Tolmacheva, N. N. Vasyagina, N. I. Shempeieva. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : proceedings of the conference. Future Academy. – 2019. – Т. LXIV. – С. 10-17.

Морозова Ирина Станиславовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, директор института, Кемеровский государственный университет; 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6; e-mail: ishmorozova@ya.ru

Белогай Ксения Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет; 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6; e-mail: belogai@mail.ru

СТРАТЕГИИ СУИЦИДАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОЦЕНКА СУИЦИДАЛЬНЫХ РИСКОВ И НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: суицидальное поведение; превенция суицидального поведения; комплексная оценка риска; факторы риска; формы профилактики.

АННОТАЦИЯ. В статье обобщаются результаты работы по проекту, посвященному определению возможностей разработки стратегии суицидальной превенции в условиях учреждения общего образования. Выявлены параметры суицидальных тенденций школьников с учетом возрастно-половых различий. Определены факторы суицидального риска школьников в условиях неопределенности и изменчивости среды. Предложены технологии организации системы суицидальной превенции в условиях образовательной организации.

Morozova Irina Stanislavovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department, Director of the Institute, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

Belogai Ksenia Nikolaevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

STRATEGIES FOR SUICIDE PREVENTION IN THE EDUCATION SYSTEM: ASSESSMENT OF SUICIDE RISKS AND PREVENTION DIRECTIONS

KEYWORDS: suicidal behavior; prevention of suicidal behavior; comprehensive risk assessment; risk factors; forms of prevention

ABSTRACT. The article summarizes the results of the project devoted to determining the possibilities of developing a strategy for suicide prevention in General education institutions. The parameters of suicidal tendencies in school children were revealed, taking into account age and gender differences. The factors of suicidal risk of schoolchildren in conditions of uncertainty and variability of the environment are determined. Technologies for organizing a suicide prevention system in an educational organization are proposed.

Проблема суицидального поведения является актуальной и важной как для нашей страны, так и для всего мирового сообщества. В России от самоубийства умирает больше людей, чем от убийства, ДТП, других внешних причин смерти. Данные государственной статистики в России свидетельствуют, что частота суицидальных действий среди молодежи в течение последних двух десятилетий удвоилась, а количество детей и подростков, покончивших с собой, составляет 16% от общего числа умерших от неестественных причин. За последние 5 лет самоубийством покончили жизнь 14157 несовершеннолетних, ежегодно погибает около 2800 детей и подростков в возрасте от 5 до 18 лет (эти случаи не учитывают число попыток суицида). Суицид является второй причиной смертности молодых людей (после несчастных случаев) в возрасте от 15 до 18 лет. Мысли о самоубийстве возникают у 30% лиц в возрасте от 14 до 24 лет, а по прогнозам исследователей, в последующие 10 лет число суицидов будет расти еще быстрее, особенно у подростков в возрасте от 10 до 14 лет. Современный человек зачастую не может найти позитивный смысл собственной жизни из-за разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации новых и отсутствия культуры мировоззренческой рефлексии, позволяющей прийти к уникальному смыслу своим неповторимым путем. Наиболее чувствительным к подобного рода изменениям является школьный возраст, который представляет собой период особой концентрации конфликтов, зачастую приводящих к поведенческим отклонениям, включая суицид. Быстрое изменение среды, в которой находятся современные школьники, появление новых рисков, связанных с виртуальным пространством, увеличением информационного потока, деформацией ценностных ориентиров, трансформацией семей, требуют пересмотра основных моделей, описывающих возникновение су-

ицидальных тенденций, и формируют запрос на разработку новых подходов к комплексному оцениванию возникновения, развития и возможностей купирования суицидальных тенденций на основе современного математического аппарата.

В процессе реализации проекта «Разработка стратегии суицидальной превенции в школе: комплексная оценка суицидальных тенденций, нечеткая модель, факторы риска развития, направления профилактики» нами были сопоставлены и уточнены содержательные аспекты понятий «суицид» и «суицидальный риск», которые определили построение теоретической концепции «суицидальных тенденций», позволяющей идентифицировать данное понятие как многоуровневое, динамичное образование, включающее инвариантные характеристики (нейродинамические, психофизиологические) и вариативные составляющие (психологические, социальные).

В исследовании Ю. В. Борисенко, Е. В. Евсеенковой, И. С. Морозовой рассматривается современное состояние проблемы риска суицидального поведения личности [1]. Авторы анализируют основные современные тенденции исследования суицидального риска и разработки стратегий суицидальной превенции в России и за рубежом. Приводят данные о структуре суицидального риска, включающие в себя, согласно зарубежным исследователям, аффективные, когнитивные и поведенческие характеристики. Рассматривается концепция нарастания потенциальных факторов риска и предиктов, анализируется теория суицидального барометра. Кроме того, анализируется концепция историогенеза суицидального поведения и представляется авторская концепция составляющих суицидальной превенции.

Большинство зарубежных исследователей считают, что стратегии превенции должны включать предотвращение самоповреждений или попыток самоубийства или эскалации рискованного поведения [2].

Предпринимаются попытки обобщить большой объем разрозненных исследований влияния различных факторов на риск суицидального поведения, предлагаются варианты их систематизации, классификации [3; 4]. Мы считаем возможным констатировать факты несогласованности мероприятий профилактической работы и актуализируем проблему разработки стратегий суицидальной превенции и комплексной оценки суицидальных тенденций.

В исследовании Е. В. Евсеенковой описаны потенциальные и актуальные, ситуационные и личностные факторы суицидального риска [5].

В исследовании К. Н. Белогай, Е. В. Евсеенковой, И. С. Морозовой анализируются результаты исследования нервно-психического напряжения как предиктора суицидального риска у подростков в гендерном аспекте [6]. Показано, что существуют гендерные различия в показателях нервно-психического напряжения у подростков. В частности, у девушек в среднем выше уровень депрессии и физиологической составляющей рассматриваемого феномена. При этом доминирующее психическое состояние подростков 15-18 лет характеризуется невысоким уровнем активности и средним уровнем спокойствия, тонуса и устойчивости эмоционального тона; спокойствие и устойчивость эмоционального тона выше у юношей. Девушки чаще выбирают все основные стратегии совладающего поведения: решение проблем, поиск поддержки и избегание. В группах юношей и девушек различается структура взаимосвязей показателей нервно-психического напряжения и суицидального поведения. В исследовании обнаружено, что проективные методы могут использоваться для скрининговой диагностики, так как позволяют выделить группу риска среди подростков, например, подростков, подверженных депрессии. Юноши, считающие проективные ситуации безнадежными, имеют более высокий уровень депрессии, по сравнению с аналогичной группой девушек.

В исследовании К. Н. Белогай, Ю. В. Борисенко, Е. В. Евсеенковой, Е. С. Каган, И. С. Морозовой обсуждаются результаты апробации авторской проективной методики «Тупиковые ситуации», предназначенной для скрининговой диагностики подростков [7]. Результаты дисперсионного анализа показывают, что предложенная методика может быть использована для выявления группы риска среди подростков в отношении суицидального поведения.

В исследовании Е. В. Евсеенковой, Е. С. Каган, И. С. Морозовой, К. Н. Белогай, Ю. В. Борисенко предлагается иерархическая модель суицидального риска [8]. Первый уровень модели составляют три компонента: эмоционально-регулятивный, когнитивно-оценочный, поведенческий. На примере когнитивно-оценочного компонента показана воз-

возможность использования нечеткого подхода для комплексной оценки суицидального риска. Диапазон изменений показателя, характеризующего комплексную оценку суицидального риска, был разбит на три интервала: низкий, средний и высокий уровни риска. Представление суицидального риска в виде иерархической модели позволяет не только получать его интегральную комплексную оценку, но и на основе нечетких комплексных оценок эмоционально-регулятивного, когнитивно-оценочного и поведенческого компонентов (первый уровень модели), используя аппарат нечетких выводов, осуществлять нечеткую типологизацию испытуемых, формируя различные классы с целью выявления наиболее характерных для них трудных жизненных ситуаций и разработки соответствующих мер помощи.

В исследовании Е. В. Евсеенковой рассматриваются технологии профилактики суицидального поведения. Автор аргументированно доказывает необходимость начинать эту работу в подростковом возрасте. Обозначены уровни профилактической работы и предложены способы создания поддерживающей и безопасной среды в образовательной организации. Реализация мер будет направлена на нейтрализацию причин, порождающих психические заболевания, и позволит купировать суицидальные тенденции школьников, снизить риски возникновения «мнимой идентичности», ухода от реального общения в виртуальное пространство, частичной аутизации, различного типа зависимого поведения [9].

Несмотря на широту охвата, материалы касаются лишь части вопросов, связанных с проблемами суицидального поведения личности. Многие из них остались за рамками исследований и требуют специальной разработки и отдельных публикаций.

Литература

1. Морозова, И. С. Современное состояние исследований риска суицидального поведения личности / И. С. Морозова, Ю. В. Борисенко, Е. В. Евсеенкова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 10 (66). – С. 83-91.
2. Harris, K. M. The internal suicide debate hypothesis: Exploring the life versus death struggle / K. M. Harris, J. P. McLean, J. Sheffield, D. Jobes. – Текст : непосредственный // Suicide and Life-Threatening Behavior. – 2010. – № 40 (2). – P. 191-192.
3. Банников, Г. С. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) / Г. С. Банников, Т. С. Павлова, К. А. Кошкин, А. В. Летова. – Текст : непосредственный // Суицидология. – 2015. – № 4 (21). – С. 21-32.
4. Бачило, Е. В. Факторы риска развития суицидального поведения (обзор) / Е. В. Бачило, Ю. Б. Барыльник, А. А. Антонова. – Текст : непосредственный // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2012. – Т. 8, № 2. – С. 403-409.
5. Евсеенкова, Е. В. Факторы риска аутодеструктивного поведения у старших подростков / Е. В. Евсеенкова. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2019. – Т. 21, № 1. – С. 74-86.
6. Евсеенкова, Е. В. Нервно-психическое напряжение подростков как предиктор суицидального риска: гендерные аспекты проблемы / И. С. Морозова, К. Н. Белогай, Е. В. Евсеенкова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 10. – С. 70-77.
7. Белогай, К. Н. Опыт использования методики «Детская шкала безнадежности» в процессе апробации скринингового метода исследования суицидального поведения подростков / К. Н. Белогай, Ю. В. Борисенко, Е. В. Евсеенкова, Е. С. Каган [и др.]. – Текст : непосредственный // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2018. – Т. 24. – С. 3-22.
8. Evseenkova, E. V. The statistic model of suicide risk among Russian students / E. V. Evseenkova, J. V. Borisenko, I. S. Morozova, K. N. Belogai [и др.]. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : proceedings of the conference. Future Academy. – 2019. – Vol. 26. – P. 215-221.
9. Евсеенкова, Е. В. Технологии профилактики аутодеструктивного поведения / Е. В. Евсеенкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы : сборник материалов конференции. – Саратов : Изд-во Саратовского государственного медицинского университета, 2019. – С. 206-210.

Мягкова Юлия Владимировна,

кандидат психологических наук, педагог-психолог, Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования Центр «Семья и школа»; 620036, Россия, г. Екатеринбург, ул. Феофанова, 10; e-mail: yulla-11@yandex.ru

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОВЗ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с ОВЗ; саморегуляция; самоконтроль; коммуникативные навыки; инклюзия.
АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются возможности помощи детям с ОВЗ с ментальными и поведенческими нарушениями в условиях центра дополнительного образования в рамках работы в инклюзивной группе. Охарактеризованы особенности когнитивной и коммуникативно-аффективной сфер детей, имеющих ментальные и/или поведенческие нарушения. Показана возможность комплексной работы с ними по трем направлениям: коммуникация, саморегуляция и познавательная деятельность. Описаны структура и содержание групповых коррекционно-развивающих занятий. Подчеркивается эффективность работы детей с ментальными и поведенческими нарушениями в инклюзивной группе.

Myagkova Julia Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Psychologist, Municipal Autonomous Institution of Continuing Education Center "Family and School", Ekaterinburg, Russia

CORRECTION AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES AS ONE OF THE ACTIVITIES OF THE CENTER OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

KEYWORDS: children with disabilities; self-regulation; self-control; communication skills; inclusion.
ABSTRACT. The article reveals the possibilities of helping children with disabilities with mental and behavioral disabilities in the conditions of the center for continuing education as part of an inclusive group. The features of the cognitive and communicative-affective spheres of children with mental and/or behavioral disorders are characterized. The possibility of integrated work with them in three areas is shown: communication, self-regulation and cognitive activity. The structure and content of group correctional and developmental classes are described. The effectiveness of the work of children with mental and behavioral disorders in an inclusive group is emphasized.

Приказом Минобрнауки России от 29 августа 2013 года № 1008 был утвержден Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, в том числе особенности организации образовательной деятельности для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и инвалидов. В ходе реализации дополнительных общеобразовательных программ социально-педагогической направленности в центре «Семья и школа» была создана специальная инклюзивная коррекционно-развивающая программа для детей с ОВЗ (ментальные и поведенческие нарушения) и трудностями обучения и коммуникации «Мы стараемся – развиваемся!».

Трудности психологической реабилитации и адаптации детей с ОВЗ в значительной степени обусловлены сложной структурой и степенью тяжести их нарушений, что проявляется в своеобразных особенностях их интеллектуального и коммуникативно-аффективного развития. Поэтому своевременная психолого-педагогическая помощь является одним из важнейших звеньев системы их реабилитации [3]. Взаимодействие с нормотипично развивающимися сверстниками, имеющими схожие проблемы, но другую этиологию и глубину, позволяет ребенку с ОВЗ гармонично вливаться в естественный социальный слой ровесников [4]. Статус «ребенок с ОВЗ» предполагает, что дети имеют различные отклонения в психическом или физическом развитии, которые обуславливают нарушения общего развития и не позволяют им вести полноценную жизнь, а также препятствуют получению образования без создания специальных условий. К группе детей с ментальными и поведенческими нарушениями можно отнести детей с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, синдромом гиперактивности и дефицита внимания, нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения и др.

Несмотря на различные диагнозы и нарушения развития, можно выделить некоторые особенности, наиболее характерные для детей с ОВЗ, имеющих ментальные и/или поведенческие нарушения:

1. Недостаточный (часто низкий уровень) развития восприятия, вследствие чего требуется более длительное время для приема и переработки информации, а значит скудность, разрозненность знаний об окружающем мире.

2. Недостаточная сформированность пространственных представлений, что ведет за собой как проблемы чтения, письма, счета в учебной деятельности, так и неловкость и частую растерянность в подвижных играх с детьми.

3. Неустойчивость, истощаемость, рассеянность внимания, трудности переключения. Следствием чего является как школьная неуспешность, так и неловкость, часто неадекватность во взаимоотношениях с детьми (ребенок быстро истощается, теряет суть игры или напротив, застревает и не может переключиться, когда сверстники уже сменили тип деятельности).

4. Ограничения в объеме памяти, память преимущественно кратковременная, механическая и наглядная.

5. Большая развитость наглядно-действенного мышления по сравнению с наглядно-образным и словесно-логическим, вне зависимости от возраста.

6. Игровая деятельность сформирована недостаточно. Сюжеты игры, способы игрового общения и сами игровые роли скудные, однообразные, свернутые.

7. Нарушения речевых функций: трудности с пониманием сложных логико-грамматических конструкций, бедность словаря и фразеологической речи, нарушения звукопроизношения и фонематического слуха. Следствием этого является как непонимание (недостаточное понимание) речи окружающих, так и невозможность выразить свои мысли и чувства, а значит ощущение «непонятости» со стороны ребенка.

8. Неравномерность, дисгармоничность развития психических процессов и отдельных сторон познавательной деятельности. При этом из-за трудностей с самоконтролем и саморегуляцией часто дети не могут использовать свои ресурсные, сильные стороны.

9. Высокая истощаемость, вследствие чего низкая работоспособность.

10. Недостаточно развитые навыки самоконтроля, сниженное чувство ответственности вследствие недостаточно сформированных механизмов саморегуляции, навыков произвольного управления своим поведением и психическими процессами.

Таким образом, ребенок с ОВЗ в силу выше описанных психологических особенностей не только не в состоянии без дополнительной, специально организованной помощи усваивать академические знания, но и зачастую появляются нарушения поведения на уроке, отказ от выполнения домашних заданий. Кроме того, часто дети с ОВЗ имеют и выраженные трудности во взаимодействии со сверстниками: не складываются тесные, дружеские взаимоотношения, возникают конфликты, порой в отношении них проявляется буллинг или, наоборот, сверстники игнорируют такого ребенка. Причиной этого далеко не всегда является только отсутствие толерантности со стороны других детей, часто это связано с поведением самого ребенка с ОВЗ. Дети имеют достаточно стойкие и часто схожие проблемы коммуникативно-аффективной сферы.

Согласно многим исследованиям и нашим наблюдениям, для детей с нарушениями коммуникативно-аффективной сферы характерны такие особенности личности, как импульсивность, неумение поставить задачу, неполное выполнение задачи, поставленной перед ними, и неумение ориентироваться в условиях – все эти особенности проявляются при решении не только когнитивных задач, но и социально-коммуникативных. В коммуникации и социальном поведении отмечаются незрелость [6; 7], проявляющаяся в ситуативности поведения, недостаточный уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими, что затрудняет процесс межличностного взаимодействия и подталкивает детей к аффективным проявлениям в коммуникациях, нарушает их социальную адаптацию. Также для таких детей характерна недостаточно сформированная схема тела, низкая телесная чувствительность, что, согласно многим исследованиям [1; 2; 5], коррелирует с алекситимией, проявления которой уже характерны для детей, имеющих когнитивную дефицитарность и/или выраженные проблемы поведения либо дефицита внимания.

С целью формирования и закрепления желательных форм взаимодействия с окружающим миром и коррекции нежелательных в МАУ ДО детском оздоровительно-образовательном центре «Психолого-педагогической помощи „Семья и школа“» были организованы групповые занятия коррекционно-развивающей направленности, задачами которых являются развитие коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта, развитие групповых форм взаимодействия и адекватных форм поведения в социуме, развитие психических процессов и умения решать когнитивные задачи в процессе фронтальной работы.

Исходя из особенностей детей, была определена следующая структура занятия: коммуникативный блок, блок нейрогимнастики и познавательный блок.

Коммуникативный блок включает игры и упражнения, направленные на вербальное и невербальное взаимодействие. Вербальное взаимодействие развивается за счет отработки таких умений, как умение просить, соглашаться и отказывать, предлагать компромиссы, договариваться о совместной деятельности, предлагать игру и высказывать недовольство. Невербальное взаимодействие развивается за счет совместной деятельности в парах и группе в целом, где необходимый результат можно получить именно за счет слаженных совместных действий. В процессе выполнения упражнений дети учатся доступно доносить информацию, в том числе отрабатываются такие модели коммуникативного поведения, как взгляд на собеседника, приближение, прикосновения и т. д. В ходе работы также предлагается много игр, в которых необходимо оказать и получить поддержку от партнера по общению (вариации на тему упражнения «Слепой и поводырь»). В ходе работы с детьми обсуждаются результаты выполнения и причины успеха и неуспешности. Основными структурными элементами коммуникативного блока, рассчитанного на годовой курс занятий, являются следующие разделы: развитие парного взаимодействия, развитие группового взаимодействия, развитие навыков самоконтроля, развитие эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности, развитие навыков вербальной коммуникации, развитие навыков невербальной коммуникации, развитие умения выделять личностные качества коммуникативного партнера, развитие «Я-концепции», развитие умения нести ответственность за собственное поведение. Таким образом, дети учатся оказывать и принимать поддержку и помощь, появляется осознание правил коммуникации, личного вклада каждого в этот процесс. Большое внимание уделяется играм и упражнениям на знакомство с эмоциями. Дети учатся не только определять и изображать базовые эмоциональные состояния, но и рефлексировать собственные чувства, определять какие из них помогают, а какие мешают при решении тех или иных задач. Здесь же отрабатываются навыки эмоциональной саморегуляции. В ходе работы участники выполняют различные психологические этюды, что позволяет лучше понять собственные чувства и чувства другого человека в различных коммуникативных ситуациях, появляется возможность проиграть различные варианты взаимодействия и в безопасной ситуации принять и понять ответ других участников коммуникации. Кроме того, работа в группе помогает получить оценку со стороны детского коллектива, которая подкрепляется объяснениями психолога, что позволяет почувствовать себя в различных коммуникативных ролях.

Блок нейрогимнастики, направленной на оптимизацию общего тонуса организма и развитие саморегуляции и самоконтроля, имеет определенную структуру: 1. Дыхательные упражнения – улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольное внимание. 2. Упражнения для глаз – повышают энергетизацию организма и способствуют расширению полей зрительного восприятия. 3. Растяжки, телесные упражнения – нормализуют гипер- и гипотонус и, как следствие, позволяют гармонизировать психическую и физическую активность, произвольность и переключаемость внимания. 4. Расслабление – позволяет более эффективно переключаться с одного вида деятельности на другой.

После освоения основных правил, последовательности упражнений (что является для детей тренировкой навыков саморегуляции) в программу добавляются упражнения и игры, направленные на элиминацию импульсивности, развитие фактора межполушарного взаимодействия и пространственного фактора.

Способность ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности является одним из важнейших условий его психического и социального развития, требования к которому резко возрастают с началом систематического обучения в школе. Формирование этой

способности у детей с ОВЗ – одна из приоритетных задач их психолого-педагогического сопровождения в младшем школьном возрасте.

Дыхательные упражнения улучшают ритмирование организма, развивают самоконтроль и произвольность. Единственным ритмом, которым произвольно может управлять человек, является ритм дыхания и движения. Нейропсихологическая коррекция строится на автоматизации и ритмировании организма через базовые многоуровневые приемы. Следствием нарушений ритма организма является нарушение психического развития. Соответственно, умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением.

Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.

Коррекционные движения тела и пальцев обеспечивают развитие межполушарного взаимодействия, снятие синкинезий и мышечных зажимов. Кроме того, развитие «чувствования» своего тела способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела. При регулярном выполнении реципрокных движений образуется и миелинизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что обеспечивает развитие психических функций. Медленное выполнение перекрестных движений активизирует вестибулярный аппарат и лобные доли мозга, что способствует формированию самоконтроля, повышает устойчивость внимания и адекватность поведения. Кроме того, выразительные движения являются неотъемлемым компонентом эмоциональной, чувственной сферы человека. В результате дети лучше чувствуют и осознают свое тело, свои чувства и переживания, могут более адекватно их выразить.

Таким образом, блок нейрогимнастики выступает, с одной стороны, как подготовительная база для последующей части программы – блока развития когнитивной сферы, а с другой – выполняет самостоятельную функцию развития навыков самоконтроля и саморегуляции.

Познавательный блок представлен играми и упражнениями, направленными на развитие внимания и активного комплексного восприятия. Также большое внимание уделяется развитию пространственных и квазипространственных отношений, умений устанавливать закономерности и логические связи, действиям по аналогии и установлению логических связей по ассоциации. Здесь используются различные упражнения на умение действовать по определенному правилу с учетом ряда ограничений, различные вариации упражнений на поиск недостающего (недостающих) элементов, в том числе простые sudoku, задания на определение лишнего, неподходящего элемента, которые решаются как в наглядном, так и в устном плане, работа с различными схемами и лабиринтами. Этот блок работы происходит за столом, что позволяет отрабатывать такие учебные умения, как самоорганизация в учебном процессе и выполнение фронтальной инструкции, удержание активного внимания в учебной деятельности. Эта часть занятия, кроме своего прямого назначения – развития психических процессов, также направлена на развитие саморегуляции и самоконтроля (необходимость организовать свое рабочее место, очередность высказываний, самостоятельное выполнение различных по уровню сложности заданий, необходимость распределять внимание при групповом выполнении задания), а также коммуникативных навыков (помощь однокласснику, выражение поддержки, способность не высказывать своего превосходства в ситуации заметного различия уровня сложности выполняемых заданий).

Коррекционным эффектом обладает также сама специфика работы в инклюзивной группе, которая включает в себя не только детей с ОВЗ, но и нормотипичных детей с поведенческими или коммуникативно-аффективными сложностями. Дети с ОВЗ, которые являются членами группы, имеют не только различные диагнозы (задержка психического развития, тяжелые нарушения речи, расстройства аутистического спектра), но и различны по возрасту. Коррекционный эффект такого взаимодействия достигается за счет наблюдения за поведением и рефлексией более «сильных» членов группы, возможности получения поддержки и обратной связи не только от ведущих, но и от других детей. Если для ребенка с ОВЗ этот эффект достаточно очевиден в виде «тянуться» за другими, при этом не чувствуя себя «не таким», то для нормотипичных детей, имеющих сложности коммуникативной или эмоционально-волевой сферы, такая группа позволяет почувствовать себя в роли опекающего и

поддерживающего, с одной стороны, и стимулирует повышение самоконтроля и саморегуляции, с другой.

Согласно итоговой диагностике 26 детей в возрасте 7-10 лет, посещавших занятия в течение двух лет, и анкетированию родителей, результатом работы в первую очередь является возросшая мотивация к обучению (у 100% детей), большая сконцентрированность внимания (у 80%) как в учебной, так и в коммуникативной деятельности, меньшая импульсивность (у 60%), повышение успешности при выполнении заданий фронтально (у 59%), гармонизация и повышение адекватности поведения (у 76%) и большее понимание последствий своего поведения (у 62% детей). Итоговая нейропсихологическая диагностика показала улучшение у всех детей в два раза показателей уровня развития регуляции и контроля деятельности, кинетического, зрительного, пространственного механизмов.

Родители отметили расширение их понимания в вопросах особенностей воспитания и обучения детей, что существенно облегчает и улучшает взаимопонимание между всеми членами семьи.

Литература

1. Ересько, Д. Б. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах : методические указания / Д. Б. Ересько, Г. С. Исурина, Е. В. Койдановская [и др.]. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2009. – 25 с. – Текст : непосредственный.
2. Калинин, В. В. Алекситимия, мозговая латерализация и эффективность терапии ксанаксом у больных паническим расстройством / В. В. Калинин. – Текст : непосредственный // Социальная клиническая психиатрия. – 2004. – № 4. – С. 96-103.
3. Капитонова, Д. В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования / Д. В. Капитонова, Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – С. 98-106.
4. Кортенева, Ю. В. Развитие социальной компетентности у младших школьников с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития / Ю. В. Кортенева, Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – С. 134-141.
5. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология : учебник / Б. Д. Карвасарского. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 960 с. – Текст : непосредственный.
6. Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – Москва : Генезис, 2011. – 400 с. – Текст : непосредственный.
7. Хаустов, А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А. В. Хаустов. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2007. – 33 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.045.48

DOI: 10.26170/Kso-2020-271

Подьянова Евгения Анатольевна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: podyanovae@el.ru

Научный руководитель: Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РЕАЛИЯХ XXI ВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование; выбор профессии; работа по выбранной специальности; профориентация старшеклассников.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема выбора профессии после получения общего среднего образования. Выпускники школ, как правило, стоят перед огромным выбором профессий, а значит своего будущего. Зачастую, сделав свой выбор по совету взрослых, оценив экономическую выго-

ду будущей профессии, большинство выпускников высших учебных заведений, а также колледжей не устраиваются работать по выбранной профессии. Факторов много: разочарование в выбранной профессии, осознание для себя преимуществ другой профессии, неостребованность на рынке труда.

Podyanova Evgeniya Anatolyvna,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific adviser: Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROBLEMS OF CAREER GUIDANCE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE REALITIES OF THE XXI CENTURY

KEYWORDS: education; choice of profession; work in the chosen specialty; career guidance for high school students.

ABSTRACT. The article deals with the problem of choosing a profession after receiving General secondary education. School graduates, as a rule, face a huge choice of professions, which means their future. Often, having made their choice on the advice of adults, assessing the economic benefits of the future profession, most graduates of higher educational institutions, as well as colleges, do not get a job in the chosen profession. There are many factors of this choice: disappointment in the chosen profession, awareness of the advantages of another profession, lack of demand in the labor market.

Каждого из нас, когда мы были маленькими или подростками, родители или друзья спрашивали: «А кем ты хочешь стать когда вырастешь?». И на этот вопрос каждый отвечал по разному, кто-то с детской наивностью честно говорил я еще думаю, а кто-то серьезно искал ответы на этот вопрос, изучая опыт известных людей, которые своими успехами привлекли внимание к профессии, пример родителей или советы старших товарищей. Заканчивая общеобразовательную школу и стоя перед огромным количеством профессий, подростки оказываются перед непростым выбором, который нужно сделать.

По данным выборочного исследования Росстата, проведенного в 2019 году, 31% (634,5 тысячи) студентов, окончивших вузы в 2016-2018 годах, не работают по специальности. Среди окончивших колледжи таковых практически половина – 43% (389,3 тыс. чел.), среди выпускников профессиональных училищ – ровно половина (224,6 тыс. чел.) [1].

Анализируя представленные Росстатом данные [1], можно сделать следующие выводы:

– 1,2 миллиона выпускников высших и средних профессиональных учебных заведений, или каждый третий, не работают по специальности.

– Не работают по полученной специальности практически половина выпускников колледжей и техникумов.

На первом месте по числу выпускников – специальность «Экономика и управление». С 2016 по 2018 гг. на рынок труда вышли 580,7 тыс. специалистов с дипломами экономистов и управленцев, но 37% (216,8 тыс. чел.) по специальности не работают. А вот выпускники медицинских вузов сохраняют верность профессии. 97% из тех, кто получил образование по направлению «Клиническая медицина», 96% – «Фармация» и 93% – «Науки о здоровье и профилактическая медицина», остаются в профессии после окончания вуза. Среди тех, кто окончил педагогические вузы (182,9 тыс. чел.), не по специальности работают 20% (36,1 тыс.).

«Лидерство» среди не работающих по специальности прочно удерживают выпускники, обучавшиеся по направлению «Сельское, лесное и рыбное хозяйство», – 61%. Также больше половины социологов и социальных работников не работают по полученной в университете специальности (53%). 47% специалистов, окончивших вуз по специальности «Промышленная экология и биотехнологии» в 2016-2018 гг., не работают по своему профилю.

Данная статистика подтверждает, что сложность выбора профессии стоит практически перед каждым вторым школьником, который, сделав свой выбор, по тем или иным причинам не связывает свое будущее с полученной профессией. И здесь возникает ряд критических факторов, как для выпускника – неуверенность в социуме, неопределенное личное обустройство, отсутствие возможности создания семьи ввиду нестабильного материального положения, так и для государства в целом, т. к. некоторое количество трудоспособного населения не осуществляет уплату налогов и прочих отчислений, возможно асоциальное поведение и ве-

дение преступной деятельности с целью получения материальной выгоды. По мнению автора, в условиях XXI века необходимо на уровне школьного образования в старших классах вводить профориентацию для школьников в новом формате с учетом тенденций нового времени, новых вызовов и новых профессий.

Профессиональная ориентация необходима старшеклассникам, т. к. это комплексный пролонгированный процесс, цель которого состоит в систематическом формировании в каждом человеке: реальной цели и перспективы по отношению к профессии; самостоятельного и сознательного осуществления выбора профессии, который соответствовал бы объективным потребностям общества, а также его потребностям и способностям; гибкой приспособляемости к изменяющимся социально-экономическим условиям [2]. Важно применить такую методику, которая разработана не на основании диагностических расчетов, а посредством изучения внутренних мотивов и ощущений подростка при выборе «именно этой» профессии. Данный ориентир играет важную роль в начале выбора жизненного пути старшеклассников т. к. их внимание в большей степени направлено на поиск подходящей профессии, которая должна быть престижной, а труд высокооплачиваемый.

Подобная методика разработана авторским проектом Д. Колесниковой «Образ жизни» [3]. На основании применения данной методики подростки имеют полное представление о своих профессиональных планах и четко представляет свой «Идеальный рабочий день». Обладая конкретной информацией о своих потребностях, желаниях и способностях, подросток может «примерить» ту или иную профессию и определить, насколько комфортно он себя ощущает в предполагаемой профессиональной роли, которая может существенно менять ритм жизни, уклад и привычки подростка в будущем.

Применение подобных профориентаций успешно поставлено на коммерческий поток в крупных городах, но не все семьи подростков могут позволить себе территориально присутствовать в данных центрах развития, даже с учетом онлайн технологий, а также нести существенные материальные затраты. Стоимость минимальной программы профориентации начинается от 9200 рублей [4].

Сегодня мир изменился, скорость перемен и уровень неопределенности выросли настолько, что немногие специалисты понадобятся через десять лет, не говоря уже о более далеких горизонтах. Одновременно с этим мы видим, что специалисты узкого профиля постепенно уходят, поскольку слишком быстро меняются технологии, к которым привязаны их навыки. Рассчитывая стать менеджером, юристом, экономистом, пиарщиком или даже программистом, школьник ориентируется на успех в сегодняшних реалиях. Иллюстрация этого – разочарование многих молодых людей, которые отправились получать высшее образование, опираясь на текущую статистику востребованности профессий, а через пять-шесть лет осознали, что ошиблись. Необходимо помочь школьникам сделать более осознанный выбор, который приходит через понимание своих возможностей и целей, а Атлас новых профессий [5] знакомит старшеклассников не только с современными профессиями и специальностями, но и с теми, которые будут востребованы в будущем.

Интеграция данного подхода в учебный процесс старших классов российских школ позволит подросткам быть увереннее при выборе профессий, с большим усердием получать знания по выбранной профессии и строить свое благополучное будущее в разных аспектах жизни, имея крепкий фундамент на базе своего образования.

Литература

1. Федеральная служба государственной статистики. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401?print=1%20дата%20обращения%2028.09.2020> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.
2. Жиглова, Л. Н. Профессиональное самоопределение старшеклассников / Л. Н. Жиглова. – Текст : непосредственный // Образовательная среда сегодня: теория и практика : сборник материалов конференции / под науч. ред. О. Н. Широкова. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 25-27.
3. Колесникова, Д. Проект по профориентации «Образ жизни» / Д. Колесникова. – URL: https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx_spo/onl_kolesnikova.pdf (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.

4. Образовательный центр MAXIMUM. – URL: <https://maximumtest.ru/propostuplenie> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст: электронный.

5. Атлас новых профессий. – URL: <http://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 159.923-057.875

DOI: 10.26170/Kso-2020-272

Попов Леонид Михайлович,

доктор психологических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420021, Россия, г. Казань, ул. М. Межлаука, 1; e-mail: leonid.popov@inbox.ru.

Устин Павел Николаевич,

кандидат психологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420021, Россия, г. Казань, ул. М. Межлаука, 1; e-mail: pavust@mail.ru.

ПРОБЛЕМА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ЖИЗНЕННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизненная активность; персонификация; стратегия; социальная траектория; личностная траектория; социальные сети.

АННОТАЦИЯ. Персонализация жизненной активности студента может быть осуществлена при решении социального, личностно-стратегического и методического аспектов проблемы персонификации. Решение социального аспекта состоит в учете как социальной, так и личностной траектории жизнедеятельности студента. Оптимальное сочетание аналитичности и целостности, номотетического и идеографического подходов – путь решения стратегической проблемы. Методическое решение персонификации состоит в возможностях прогнозирования академической и профессиональной успешности личности и в праве студента на выбор и его предпочтение аттестовываться по дисциплине путем выполнения рефлексивно-структурированного эссе с программой целедостижения или – саморазвития.

Popov Leonid Mikhailovich,

Doctor of Psychology, Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Ustin Pavel Nikolaevich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

THE PROBLEM OF PERSONALIZATION IN THE STUDENT'S LIFE ACTIVITY

KEYWORDS: life activity; personification; strategy; social trajectory; personal trajectory; social network.

ABSTRACT. Personalization of a student's life activity can be carried out when solving social, personal-strategic and methodological aspects of the problem of personification. The solution to the social aspect is to take into account both the social and personal trajectory of the student's life. The optimal combination of analyticity and integrity, nomothetic and ideographic approaches is the way to solve a strategic problem. The methodological solution of personification consists in the ability to predict the academic and professional success of the individual and in the right of the student to choose and his preference to be certified in the discipline by performing a reflexively structured essay with a program of goal achievement or self-development.

*** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-18-00253 «Нейросетевая психометрическая модель когнитивно-поведенческих предикторов жизненной активности личности на базе социальных сетей»)**

Успешность как проявление жизненной активности личности определяется совокупностью различных психологических факторов. Одним из психологических факторов успешности личности является возможность получить образование, которое отвечает потребностям человека – то, что можно обозначить как персонализация образования. Проблема персонализации в образовательной деятельности связана с тем, что траектория жизненной активности не всегда совпадает с социальной, закрепленной соответствующим стандартом траекторией учебно-образовательной деятельности. Мы рассматриваем данную проблему на примере студентов, которые проходят обучение по дисциплинам психологического цикла.

Проблема имеет три аспекта: социальный, стратегический, методический. Социальный аспект состоит в том, что в вузовском варианте жизни все в большей степени, особенно в гуманитарной сфере образования, обнаруживается противоречие интересов вузовской системы и личности. Истоки этого противоречия лежат, с одной стороны, в равных возможностях получения образования бюджетников и внебюджетников. С другой стороны, одни учатся бес-

платно, другие за свой счет. А на конечном этапе те и другие получают «свободный» диплом и не имеют никаких обязательств перед государством.

Система подготовки в гуманитарном образовании периода бюджетной формы обучения была построена с учетом социально заданной траектории обучения. Подготовка специалистов велась согласно запросам государства. Данные запросы воплощались в утвержденные государством программы и стандарты подготовки, по которым и готовился специалист, направляясь после окончания в одно из государственных учреждений на работу. С одной стороны, это было принуждение, с другой – осуществлялось конституционное право на труд.

С середины 90-х годов прошлого века стала усиленно поощряться система самофинансирования государственных вузов за счет платных студентов. Значительно расширился прием в вузы на внебюджет. Одновременно с этим возросло производство специалистов и заметно упал спрос на них. Выпускник вуза получил право свободного трудоустройства, но реализовать право на труд по специальности стало значительно труднее.

Вместе с тем, чрезвычайно усилились требования по подготовке специалистов на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Стандарты обучения стали постоянно меняться, основное внимание в обучении стало уделяться формированию компетенций по каждой дисциплине.

Парадокс возник в том, что требования к подготовке специалиста как для бюджетников, так и для внебюджетников усилились, а право внебюджетника получать образовательный услуги в соответствии с личным интересом оказывается неудовлетворенным. Кроме того, значительно изменился рынок труда, а подготовка специалистов для работы «вообще», то есть в никуда, привела к тому, что подготовка по стандарту в малой степени отвечает гибким запросам современных работодателей. Поэтому остро встал вопрос о персонализации подготовки. Наиболее дальновидные студенты уже во время обучения по основной специальности получают дополнительную подготовку, чтобы быть конкурентоспособными.

Проблема несоответствия ожиданий студента и предложений по его профессиональной подготовке может быть разрешена, если администрация вуза и преподаватели примут во внимание наряду с социальным заказом (обучение по стандарту) собственную мотивацию студента. Студент хочет учиться с учетом его личной траектории жизненной активности. Дилемма состоит в том, что каждый студент, если он активно ищет свой жизненный путь, должен осознать две вероятные траектории в своей студенческой жизни: социальную и интимно-личностную. В таком случае возникают три возможных сочетания: полное совпадение социальной и личностной траекторий, когда студента полностью устраивает подготовка по специальности; частичное совпадение и полное отсутствие такового.

В современных реалиях существования вузовской системы разрешение социального аспекта обозначенной проблемы возможно в двух направлениях. Первое – вернуться к обязательному распределению студентов-бюджетников, у которых социальная и личностная траектории «должны» совпадать. Для этого вузу необходима служба маркетинга, которая имеет постоянную связь с рядом госучреждений, фирм и заботится персонально о подготовке специалиста в соответствии с взаимными обязательствами. Второе направление предполагает более гибкую подготовку для студентов-внебюджетников, включающую получение лично-значимых услуг образования. Например, более направленную подготовку к будущей преподавательской деятельности в вузе, или – к работе практического психолога в банке, школе, полиции и т. д.

Стратегический аспект проблемы может быть представлен правом выбора студента двух направлений подготовки: научно-аналитического или практико-ориентированного, целостного. По оценкам студентов-психологов, в вузовской подготовке, говоря компетентным языком, наблюдается преобладание необходимости овладения теоретическими знаниями («знать») над их владением («владеть») и умением применить в практике («уметь»). Говоря философским языком, созерцание преобладает над преобразованием.

Методический аспект проблемы представлен методами, которые прорабатываются авторами в рамках формируемой ими когнитивно-поведенческой концепции жизненной активности личности. Первый метод – анализ когнитивно-поведенческих предикторов успешности личности. В настоящий момент данный метод отражает один из ведущих трендов в развитии современной психологии – психологии сетей [6], и апробирован в рамках исследования ака-

демической успешности студентов (более 30 тысяч испытуемых) как проявление их жизненной активности на основе выделенных психологических закономерностей соотношения особенностей их реального и виртуального поведения. В качестве показателей виртуального поведения выступили метрики персонального профиля студентов (психометрики) в социальной сети «ВКонтакте» – фотографии, видео, аудио, лайки, посты и т. д. Результаты исследований показали, что данные метрики, выступая продуктами когнитивно-поведенческой активности пользователей социальных сетей, позволяют прогнозировать реальное поведение студентов на примере их академической успешности. В настоящее время проводятся исследования взаимосвязей метрик персонального профиля пользователей социальных сетей с их профессиональной успешностью. Результаты прогнозирования могут выступать одним из оснований персонализации жизненной активности личности в созерцательном плане.

В работах В. М. Бехтерева [2] говорится о необходимости соединения объективной (научной) и субъективной (личностно-ориентированной) психологии. П. К. Анохин [1] ставит как одну из значимых проблем преодоление разрыва аналитичности и целостности. А. Р. Лурия [3] эту же проблему видит в необходимости соединить номотетический и идеографический методы постижения человеческой психологии. Второй метод выступает одним из оснований персонализации жизненной активности личности в преобразующем плане и позволяет преодолеть проблему «аналитичности-целостности» в соединении «объективного и субъективного», «номотетичности и идеографичности».

Из длительного опыта работы со студентами непсихологических специальностей выработаны три метода их аттестации на экзамене с учетом требуемых знаний по программе и формируемых компетенций: сдача по билетам (тестам); создание и защита научно-методического проекта (презентация, методическое пособие); написание по специальному плану рефлексивно-структурированного эссе (метод «Скаффолдинг» [7; 8; 9]).

Выявлено, что аттестоваться по эссе предпочитают до 70% студентов. За длительный период использования метода эссе в виде «Интервью с самим собой» [4] и «Скаффолдинг» [9] мы можем утверждать, что удалось соединить номотетический и идеографический подходы в единое целое. При этом удалось добиться определенного уровня демонстрации знаний («знать»), определить степень владения ими в тексте («владеть»), оценить умение студентов не только провести самодиагностику, но и умение актуализировать собственные внутренние ресурсы, способные направить их на достижение значимого для личности «полезного результата». Таким результатом являются: программа по созданию научного продукта или программы личностного роста в избранном направлении – интеллект, поведение, эмоциональная регуляция («уметь»).

В нашем варианте понимания любой компетенции в университетском варианте получения образования наряду с компонентами «знать», «владеть», «уметь» необходимо включить компонент «созидать». Тем самым обеспечивается право студента (аспиранта) реализовать себя в научном и методическом направлениях, создавая содержательно выраженный продукт (изделие, методика, модель) или новую технологию создания новых продуктов [5]. Этим реализуется возможная жизненная активность студента как в созерцательном, так и в преобразующем (созидательном) плане.

Метод рефлексивно-структурированного эссе, применяемый для овладения такими учебными дисциплинами, как «Психология» (для непсихологов), «Психология личности», «Психология саморазвития», содержит возможности обширного созерцания теоретического материала, подкрепление его тестовым сопровождением (самодиагностика). Студент при этом актуализирует свои внутренние ресурсы (способности, мотивационно-целевую и смысловую составляющие активности, эмоции, волю, характер) для самооценки и нахождения проблемных мест личностного, профессионального роста.

В варианте подготовки авторской программы по практическому преобразованию ситуации, целедостижения студент (аспирант) не столько характеризует себя, сколько создает алгоритм действий последовательного достижения научно-, практически, личностно значимой цели. Алгоритм в методе «Скаффолдинг» обозначается тремя позициями: хочу, могу, действую. Основу алгоритма составляет представление С. Л. Рубинштейна [10] о структуре личности в виде мотивации, способностей и самопредставлении («хочу-могу-какой Я»).

Предполагается, что в условиях необходимости соединения социальной и личностной траекторий активности в качестве основной цели студент берет учебно-образовательную цель. При абсолютном несочетании данных траекторий и предпочтении личной траектории студент может ставить любую цель, в том числе – последующее самоопределение, личностное саморазвитие. Во внебюджетном обучении это допустимый вариант жизненной активности студента.

Литература

1. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избранные труды / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1978. – 399 с. – Текст : непосредственный.
2. Бехтерев, В. М. Психика и жизнь / В. М. Бехтерев. – Москва : Книжный клуб Книговек, 2012. – 592 с. – Текст : непосредственный.
3. Лурия, А. Р. Психологическое наследие. Избранные труды по общей психологии / А. Р. Лурия. – Москва : Смысл, 2003. – 367 с. – Текст : непосредственный.
4. Попов, Л. М. Интервью с самим собой как метод целостного исследования личности / Л. М. Попов. – Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 2. – С. 8.
5. Попов, Л. М. Концепция психологии творчества Я.А. Пономарева и ее приложение к изучению психологии саморазвития / Л. М. Попов, Е. Н. Ибрагимова, П. Н. Устин. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 1. – С. 35-47.
6. Попов, Л. М. Проблемы российской психологии и пути их решения / Л. М. Попов, К. И. Насибуллоев, П. Н. Устин. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 4. – С. 115-118.
7. Попов, Л. М. Метод актуализации инновационного потенциала студента в структуре его жизненной активности / Л. М. Попов, П. Н. Устин. – Текст : непосредственный // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты : сборник трудов конференции. – Ереван : Российско-Армянский университет, 2020. – С. 612-620.
8. Попов, Л. М. Саморазвитие как расширение пределов жизненной активности студентов сетевым и рефлексивным методом / Л. М. Попов, П. Н. Устин. – Текст : непосредственный // V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. – Казань : Центр инновационных технологий, 2020. – С. 333-340.
9. Попов, Л. М. Скаффолдинг – метод актуализации интеллектуально-личностного потенциала субъекта научно-образовательной деятельности / Л. М. Попов, П. Н. Устин. – Текст : непосредственный // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития : сборник трудов конференции. – Курск : Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2020. – С. 530-534.
10. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.015.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-273

Почтарева Елена Юрьевна,

старший преподаватель, Академия профессионального образования; 620026, Россия, г. Екатеринбург, ул. Бажова, 183; e-mail: sshsa@mail.ru

СУБЪЕКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА КАК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъектность; педагогическая деятельность; потенциал; личностно-профессиональное развитие; ценности и смыслы; интернализация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы ценностно-смысловой интернализации, определяющей реализацию субъектного потенциала педагога. Анализируются личностно-профессиональные аспекты педагогической деятельности. Обосновывается актуальность изучения субъектности как ресурса, обращенного к личностно-развивающим установкам гуманистического субъект-субъектного образования.

Pochtaryova Elena Yurievna,

Senior Lecturer, Academy of Vocational Education, Ekaterinburg, Russia

TEACHER' AGENT POTENTIAL AS A VALUE- MEANING BASIS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

KEYWORDS: agency; pedagogical activity; potential; personal development; professional development; values and meanings of teacher; internalization.

ABSTRACT. The article deals with the issues of value-meaning internalization, which determines an implementation agent potential of a teacher. Personal and professional aspects of pedagogical activity are analyzed. The paper substantiates the relevance of agency studying as a resource that actualizes the personal development, humanistic, agent-to-agent attitudes of education.

В условиях динамичных социально-культурных преобразований актуальным становится изучение субъектных феноменов, направленных на исследование психологических особенностей личностно-профессионального развития, раскрывающих ценностно-смысловой потенциал личности как субъекта деятельности. Аксиологические ориентиры современного образования актуализируют гуманистический подход, утверждающий ценность личности как субъекта, познающего и преобразующего свой внутренний мир и социокультурную реальность.

Идеи образования, обращенного к созидательно-творческому развитию личности в целостности ее потенциалов, являются основанием субъект-субъектной парадигмы личностно-ориентированного образования. Представления о ценности личности в образовании, приоритете субъектного развития имеют психологические основания в концепциях и теориях гуманистически и экзистенциально ориентированной психологии и педагогики (К. Роджерс, А. Маслоу, С. Джулард, Дж. Бьюдженталь и др.).

Потенциал педагога в современных психологических исследованиях определяется как интеграция интеллектуальных, творческих, мотивационно-смысловых, эмоционально-ценностных характеристик, определяющих продуктивность педагогической деятельности, которая раскрывается в саморазвитии, самовоспитании, самообучении и самообразовании педагога [6].

Терминологически конструкт «субъектный потенциал педагога» раскрывается в направлениях исследований таких психологических образований, как: личностный потенциал (Д. А. Леонтьев), творческо-деятельностный потенциал (Э. Ф. Зеер), интеллектуально-творческий потенциал (Т. В. Корнилова), ресурсный потенциал (Ю. В. Постылякова), культурный потенциал (Д. М. Давлетшина), адаптационный потенциал (А. Г. Маклаков), личностно-профессиональный потенциал (О. С. Буторина, Е. А. Рыльская), коммуникативный потенциал (Е. В. Козлова, В. И. Екинцев, И. В. Замарехина), творческий потенциал (Д. Б. Богоявленская, Я. А. Пономарев, Е. Л. Яковлева), интеллектуальный потенциал (Е. Ф. Рыбалко, Л. Н. Кулешова, Т. В. Прохоренко, Ж. А. Балакшина, В. Н. Дружинин), менеджерский потенциал (А. Г. Шмелев, Г. А. Соловейчик, Т. Р. Гребенюк, Т. Р. Лепеха), педагогический потенциал личности (Р. Ю. Самигуллин, Г. Ю. Сагдуллина).

Субъектность педагога как способность к осуществлению выбора обеспечивает единство личностной и профессиональной социализации и индивидуализации педагога, воплощая целостность саморазвития и самореализации в разноплановых и многофункциональных взаимосвязях педагогической деятельности [2]. Профессионально-деятельностные основания субъектности педагога раскрываются в связи с обоснованием роли ее ведущего фактора в контексте реализации актуальных задач общества, направленных на утверждение личности как главной ценности образования.

Многоаспектность феномена субъектности обуславливает разнообразие исследовательских подходов к изучению проблемы субъектности педагога. Так, А. К. Маркова рассматривает субъектность педагога как «профессиональную компетентность» [4]. С точки зрения И. А. Зимней, субъектность педагога предстает как «интегративное свойство личности педагога», сочетающее его психофизиологические свойства (задатки), его способности, направленность и другие свойства личности, и профессиональную компетентность (профессионально-педагогические и предметные знания и умения) [7]. Как «систему педагогических способностей» понимает субъектность педагога Л. М. Митина [8]. По мнению Е. Н. Волковой, содержание субъектности педагога определяется внутренними атрибутивными характеристиками, мотивацией сотрудничества, гуманистической направленностью личности как осуществление ценностного отношения к обучающемуся с позиций его уникальности, самостоятельной активности и ответственности [5].

В разрабатываемой ныне личностно-деятельностной концепции образования делается акцент на всестороннем развитии личности, на необходимости постоянного поиска возможностей активации внутренних усилий саморазвития средствами образования. Субъект-субъектная парадигма обуславливает совместную деятельность педагога и обучающегося как

со-действие, со-понимание, со-творчество, нацеленность которой на самоутверждение личности определяет созидательный контекст педагогической деятельности, в противовес традиционному субъект-объектному подходу, главной целью которого выступает формирование учебно-познавательных характеристик на основе функционально-ролевого взаимодействия педагога и обучающегося.

При функционально-ролевой ориентации деятельности педагога педагогическое воздействие направлено, прежде всего, на преобразование когнитивной сферы посредством регламентации деятельности обучающихся, успешность которой определяется в соответствии с заданными эталонами. Поэтому при функционально-ролевой ориентации педагоги ограничивают субъектные проявления обучающихся.

Тогда как при субъект-субъектной ориентации педагога его деятельность направлена, прежде всего, на развитие ценностно-смысловой сферы личности, а содержание образования и педагогическая деятельность выступают средством преобразования этой сферы и позволяют создать наиболее благоприятные условия для развития способностей обучающихся. Смена содержания и форм образовательных отношений приводят к реализации новых субъект-субъектно ориентированных стратегий педагогической деятельности как взаимодействия в образовательной среде.

В условиях субъект-субъектной парадигмы образования педагогическая деятельность ориентирована на личность обучающегося, его самоактуализацию, саморазвитие, самореализацию применительно ко всем видам его деятельности. Ценностно-смысловое взаимодействие субъектов образовательного процесса рассматривается как инструмент формирования совместной деятельности, которая представляет собой решающий фактор в развитии личности обучающегося [1].

Природа современной педагогической деятельности актуализирует новые личностно-профессиональные установки, целевые ориентиры которых образует приоритет своеобразия мышления над единомыслием, образовательных потребностей и интересов личности над стандартной программой, ведущая роль самоопределения и самостоятельности над унифицированным усвоением и трансляцией готовых знаний. Подобный психологический контекст образования обуславливает субъектную трансформацию профессиональных смыслов педагога как воплощения личностных ценностей в педагогической деятельности.

Личностно-ориентированные ценности и смыслы являются ключевыми составляющими субъектного потенциала педагога и выступают для педагога в роли мотивов развития и саморазвития. Аксиологический компонент педагога, представленный ценностно-смысловыми структурами, действие которых не ограничено профессиональной деятельностью педагога, а соотносится с жизнью в целом, включает следующие мотивационные образования: позитивная Я-концепция, устремленность к личностному росту и профессиональному самосовершенствованию, осмысленность жизни, а также ценность взаимодействия с другими людьми.

В качестве важнейших условий ценностно-смыслового развития педагогической деятельности рассматривается механизм интернализации субъектности педагога, субъективными факторами которого выступают многопрофильные характеристики внутренней мотивации, вовлеченности в образовательный процесс, автономии, компетентности, диалогичности коммуникации, вариативности взаимодействия, толерантности к неопределенности, личностно-ориентированной ценностно-смысловой направленности педагога [10].

Интернализация раскрывает понятие превращения внешнего свойства по отношению к личности в ее внутреннее, психологическое свойство. Континуум интернализации представляет собой пространство всех процессов, таких как интроецирование, идентифицирование, интегрирование, а также экстернальное регулирование, посредством которых из взаимодействий с объектами реального мира или представляемыми объектами образуются интернальные, то есть внутренние как интериоризованные регуляторы поведения, ценности, нормы, правила, установки, отношения и смыслы [9].

Образовательный ресурс интериоризации несет в себе существенное значение, прежде всего, для фасилитации воспитательной работы педагога, по-новому раскрывая фундаментальное положение психологической науки о том, что отношения ребенка со взрослыми, их

совместная деятельность являются органически необходимым условием формирования, становления и развития растущей личности [3].

Вместе с тем, в ракурсе интернализации педагогическая деятельность предстает как продуктивно-познавательная профессиональная активность, представленная как личностно-профессиональная самореализация педагога на основе осознанности и рефлексии жизнедеятельности, выстраивающая самоорганизующее и саморегулируемое личностно-профессиональное пространство развития личности педагога, объединяющее актуальные возможности субъектного потенциала педагога и его вероятностные потенции субъектной профессионализации личности как непрерывного образования в течение всей жизни. В этих условиях профессионально важными качествами педагога становятся оригинальность, гибкость и критичность мышления, открытость к неопределенным ситуациям и способность к переносу знаний и умений в новые ситуации, умение выделять проблему, готовность познавательных процессов памяти и внимания, самостоятельность суждений.

Таким образом, механизм интернализации соотносится с самоосуществлением педагога, которое происходит путем реализации личностных и профессионально значимых характеристик, позволяющих актуализировать субъектный потенциал, преобразуя его из пассивного состояния в активное, проявляя ценности и смыслы в педагогической деятельности и находя более эффективные для данной деятельности формы и способы ее реализации, определяющих осознание педагогом системы ценностей и смыслов, которые необходимо воплотить в своей деятельности, поведении и общении, обуславливающих активную творческую профессионально-педагогическую направленность и взаимосвязь между личностными ценностями и ценностями педагогической деятельности.

В аспекте гуманистического образования субъектный потенциал педагога составляет совокупность когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности педагога, обуславливающих способность педагога к принятию другой точки зрения, восприятию внешней оценки его труда, актуальных состояний и мотивов, воплощающих многообразие социально-эмоциональной сферы учителя, а также прогнозирующих владение широким спектром инструментально-стилевых умений педагогической деятельности, стремление к расширению арсенала педагогических стратегий.

Являясь характеристикой процесса выполнения педагогической деятельности, а также выступая как ее результат, субъектность раскрывает значение востребованных и обуславливает развитие перспективных свойств, то есть обнаруживает имманентную связь с развитием потенциала педагога. На первый план выдвигается представление о свободе и приоритете творческого развития личности в образовании. Содержание образования оказывается необходимым средством развития личности обучающегося, которое обеспечивается деятельностью педагога в ее целостности, проблемности, актуальности. Поэтому мы можем утверждать, что субъектность, выступая катализатором личностно-профессионального развития педагога, определяет ценностно-смысловые основания педагогической деятельности.

Литература

1. Асташова, Н. А. Ресурсы диалогового образовательного пространства как основа организации поликультурного образования / Н. А. Асташова, С. К. Бондырева, О. Л. Жук. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 3. – С. 29-49.
2. Афанасенкова, Е. Л. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е. Л. Афанасенкова, Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 10-30.
3. Винограденко, Г. Г. Социализация, интернализация, идентичность: диалектика взаимосвязи / Г. Г. Винограденко, И. В. Фролова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16, № 4. – С. 1389-1391.
4. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. Б. А. Сосновского. – Москва : Юрайт, 2019. – 366 с. – Текст : непосредственный.
5. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога (теория и практика) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Волкова Е. Н. – Москва, 1998. – 49 с. – Текст : непосредственный.

6. Девятова, И. Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения / И. Е. Девятова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 3 (28). – С. 138-146.
7. Зимняя, И. А. Компетентность и компетентность в образовании / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // ЭЙДОС. – 2014. – № 4. – С. 7-14.
8. Митина, Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход / Л. М. Митина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2012. – № 3. – С. 48-64.
9. Ryan, R. M. Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: A self-determination theory perspective / R. M. Ryan, A. C. Moller. – Текст : непосредственный // Handbook of competence and motivation (2nd ed.): Theory and application. – New York : Guilford Press, 2017. – P. 214-231.
10. Vansteenkiste, M. Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization / M. Vansteenkiste, N. Aelterman, G-J. De Muynck, L. Haerens [и др.]. – Текст : непосредственный // The Journal of Experimental Education. – 2017. – Vol. 86, № 1. – P. 30-49.

УДК 371.123:376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-274

Рыльская Елена Александровна,

доктор психологических наук, заведующий кафедрой, декан факультета, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет); 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76; e-mail: elena_rylskaya@mail.ru

Саркисян Лилия Вагановна,

кандидат психологических наук, профессор, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова; 110000, Казахстан, г. Костанай, ул. А. Байтурсынова, 47; e-mail: lvsark@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; инклюзивная готовность; духовность; душевность; телесность; этнокультурные различия.

АННОТАЦИЯ. Результаты исследования, представленного в статье, свидетельствуют о том, что отношение к инклюзивному образованию не имеет четко выраженной этнической направленности, а определяется культурной спецификой. Преобладание телесности в профиле личности выступает как кросскультурная характеристика, определяющая отрицательное отношение к инклюзии. Духовность, более выраженная у представителей казахского этноса, является благоприятной основой для развития инклюзивного образования.

Rylskaya Elena Aleksandrovna,

Doctor of Psychology, Head of Department, Dean of Faculty, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia

Sarkisyan Lilia Vaganovna,

Candidate of Psychology, Professor, Kostanay State University named after A. Baitursynov, Kostanay, Kazakhstan

ETHNO-CULTURAL ASPECTS OF TEACHERS ' INCLUSIVE READINESS

KEYWORDS: inclusive education; inclusive readiness; spirituality; soulfulness; physicality; ethno-cultural differences.

ABSTRACT. The article deals with the research indicating that the attitude to inclusive education is not purely ethnic one, but rather has a cultural specificity. The predominance of physicality in the personality profile determines the negative attitude to inclusion. Spirituality, which is more pronounced among representatives of the Kazakh ethnic group, is a favorable basis for the development of inclusive education.

Практика и многочисленные исследования свидетельствуют, что успешность инклюзивной образовательной деятельности во многом зависит от инклюзивной готовности педагогов. Отечественные авторы выделяют целый ряд проблемных сфер в структурном поле инклюзивной готовности [1; 2; 7].

Публикации зарубежных исследователей из развитых европейских стран служат свидетельством более пристального внимания к вопросам инклюзии, что выражается в сформированных системных подходах к подготовке педагогов для профессиональной деятельности в

условиях инклюзивного образования, в специфических особенностях Национальной образовательной политики государств в этой сфере [9].

Что касается развивающихся стран, то они испытывают сходные с нашими проблемы в реализации задач инклюзивного образования. Индийские педагоги, например, высказывают тревожные мнения относительно внедрения инклюзивного образования, так как боятся личного дискомфорта и дополнительных нагрузок [11]. Исследователи из Зимбабве утверждают, что четкими представлениями об инклюзивном образовании обладают лишь представители менеджмента в педагогике, а более 60% рядовых работников практически не осведомлены о содержании и целях инклюзии [10].

Таким образом, можно полагать, что специфический вид психологической готовности к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, или так называемая инклюзивная готовность [6], имеет определенную этно-культурную специфику. Для проверки этого предположения был проведен цикл исследований на выборках педагогов из России и Казахстана.

Выборка казахстанских респондентов включала 179 педагогов в возрасте от 21 года до 59 лет, работающих в различных образовательных учреждениях г. Костаная, из них представителей русского этноса – 62 человека, представителей казахской национальности – 117 человек. В задачи исследования входило изучение отношения к инклюзивному образованию в разных этнических группах и выявление специфических личностных качеств, определяющих специфику этого отношения (духовно-нравственных). Для их диагностики использовалась методика «Иерархия личности», разработанная Е. В. Шестун, Е. А. Морозовой, И. А. Подоровской, Е. Н. Устюжаниновой. Методика позволяет выявить преобладающие личностные тенденции (телесную, душевную, духовную). Для статистической обработки результатов применялись: однофакторный дисперсионный анализ Краскала-Уоллеса и метод попарного сравнения выборок посредством непараметрического критерия Манна-Уитни с применением пакета статистических программ Statistica 15,0 for Windows.

Значимые различия в отношении к инклюзии у представителей русской и казахской этнических групп выявлены не были. Различия в личностных профилях педагогов русских этнических групп с разным отношением к инклюзии (по результатам однофакторного дисперсионного анализа Краскала-Уоллеса) отражены в таблице.

Таблица

Различия в личностных профилях педагогов русской этнической группы с разным отношением к инклюзии

| Личностный профиль | Значение критерия | Уровень значимости |
|--------------------|-------------------|--------------------|
| Телесность | 0,019 | 0,05 |
| Душевность | 0,329 | Не значим |
| Духовность | 0,606 | Не значим |

В группе русских респондентов, не принимающих идею инклюзии, значимо преобладают тенденции собственного комфорта, физического благополучия, в то время как вынужденное общение с детьми, имеющими ОВЗ, может этот комфорт нарушить. Полученные результаты совпадают с данными исследования, проведенного нами и соавторами ранее на выборке педагогов из России [5].

Аналогичные различия в выборках педагогов казахской национальности не обнаружены.

Последующее попарное сравнение разных этнических выборок, принимающих идею инклюзивного образования, позволило выявить различия в показателях духовности, которые оказались выше в казахской этнической группе. Этот вывод согласуется с результатами этнокультурного исследования, проведенного ранее с участием российских, казахстанских и американских исследователей: «В представлениях казахских студентов главным для сохранения жизнеспособности является наличие цели и смысла жизни, оптимизм и человечность», т. е. духовные характеристики [8, с. 52].

Таким образом, можно полагать, что отношение к инклюзивному образованию не имеет четко выраженной этнической направленности, а характеризуется, скорее, культурной спецификой. Преобладание телесности в профиле личности выступает как кросскультурная характеристика, определяющая отрицательное отношение к инклюзии. Духовность, более

выраженная у представителей казахского этноса, является благоприятной основой для развития инклюзивного образования.

Литература

1. Адеева, Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию / Т. Н. Адеева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 57-61.
2. Алехина, Н. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / Н. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
3. Возможности диагностики личностных уровней с помощью методики «Иерархия личности» / Е. В. Шестун, Е. А. Морозова, И. А. Подоровская, Е. Н. Устюжанинова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 69-81.
4. Мануйлов, Г. В. Рефлективные процессы и социальная ориентация субъектов на этапах профессионализации (на примере подготовки к медицинской деятельности) / Г. В. Мануйлов, Г. Г. Горелов, Е. А. Рыльская, С. В. Морозова [и др.]. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 4. – С. 43-63.
5. Рыльская, Е. А. Духовно-нравственные качества личности педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования / Е. А. Рыльская, О. Б. Конева, С. В. Морозова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 11 (67). – С. 81-87.
6. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с. – Текст : непосредственный.
7. Эпова, Н. П. Исследование особенностей профессионально-личностной позиции педагогов инклюзивного образования / Н. П. Эпова. – Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – Т. 12, № 4 (41). – С. 63-75.
8. Яценко, Е. Ф. Этнокультурные различия в имплицитных представлениях о жизнеспособном человеке / Е. Ф. Яценко, Л. В. Саркисян, Р. Р. Мелатен. – Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 42-55.
9. Florian, L. The teacher in an inclusive school: Exploring concepts and understanding of inclusive education / L. Florian, K. Black-HawKings. – Текст : непосредственный // British Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 37, № 5. – P. 813-828.
10. Incorporative inclusive education in the pre-service teacher education curriculum in Zimbabwean teachers' colleges / V. Oyedele, R. Ntini, W. Chikwature. – Текст : непосредственный // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2016. – Vol. 4, № 4. – P. 2056-5852.
11. Yadav, M. Understanding teachers' concerns about inclusive education / M. Yadav, D. Ajay Das, Sh. Sushama, T. Ashwini. – Текст : непосредственный // Asia Pacific Education Review. – 2015. – Vol. 16, Issue 4. – P. 653-662.

УДК 37.015:37.018.11:376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-275

Саночкина Анна Владимировна,

аспирант, Тюменский государственный университет; 625007, Россия, г. Тюмень, Проезд 9 Мая, 5;
e-mail: anna.movchan@gmail.com

Научный руководитель: Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мать; родитель; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; психолого-педагогическая поддержка.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается важность психолого-педагогического сопровождения матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Sanochkina Anna Vladimirovna,
Postgraduate Student, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Scientific adviser: Vasyagina Natalia Nikolaevna,
Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF MOTHERS CARRYING OUT CHILDREN WITH DISABILITIES

KEYWORDS: mother; parent; child with disabilities; psychological support; pedagogical support.

ABSTRACT. The article reveals the importance of psychological and pedagogical support of mothers raising children with disabilities.

В 2019 году по данным Росстата на территории Российской Федерации было зарегистрировано более 700000 детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, за последние 5 лет численность «особенных» детей выросла на 90000 человек [10]. Данное явление объясняется сразу несколькими факторами: ухудшение экологической обстановки во всем мире, низкий уровень жизни населения и, несомненно, новые технологии в медицинской области.

Январь 2012 года стал значимым этапом в развитии российской медицины. Теперь по новым рекомендациям ВОЗ изменились стандарты живорождения, по которым выхаживанию подлежат младенцы массой тела от 500 г и появившиеся на свет после 22 недели беременности [7]. Однако специалистами Росстата была зафиксирована неблагоприятная тенденция – за последние 10 лет количество новорожденных, родившихся с массой тела от 500 до 999 г, больных или заболевших составило более 64000 [10]. Несомненно, новые медицинские технологии дали шанс на жизнь огромному количеству младенцев, но в то же время данный прорыв способствовал увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья.

Специалистами здравоохранения оказывается эффективная и гуманная помощь «особенным» детям, осуществляются поиски все новых прогрессивных форм и методов реабилитации. В то же время органами социальной защиты обеспечивается материальная помощь семьям, имеющим на воспитании детей с ограниченными возможностями развития. Однако стоит отметить, что именно эмоциональное, моральное и психологическое здоровье таких семей остается наиболее уязвимым [3; 8]. Появление в семье больного ребенка оказывает огромное влияние на каждого члена семьи и на их систему взаимоотношений [5; 6]. Как правило, наибольшую психологическую нагрузку испытывают матери: послеродовая депрессия; социальная дезадаптация; нарушение системы взаимоотношений в семье, развод; возрастание ответственности; увеличение трудностей в уходе за больным ребенком; повышение возбудимости, раздражительности; рост нервного напряжения, перепадов настроения и, как следствие, эмоциональное выгорание, появление криков и психических срывов на ребенка [4; 11].

Современный мир диктует новые правила, сегодня женщине недостаточно выполнить лишь репродуктивную функцию, в ее компетенции находится и обеспечение верного психолого-педагогического сопровождения развития ребенка. Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020) «Об образовании в Российской Федерации» родители являются первыми педагогами ребенка. Кроме того, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного, школьного образования и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья указывает и на необходимость создания психолого-педагогических условий в семье и образовательных организациях для социальной адаптации детей с ОВЗ [10]. Состояние здоровья и внешний вид, поведение и реакции «особенных» детей на воздействие окружающего мира разительно отличаются от тех, к которым подготовлены матери. Данные обстоятельства препятствуют адекватному восприятию матерью ситуации, связанной с состоянием физического здоровья ребенка, искажают понимание его индивидуальных психологических потребностей, нарушают процесс взаимодействия матери с ребенком, снижают самооценку и уверенность в собственной родительской компетентности [1]. Поэтому так остро стоит вопрос об организации комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ. Социализация ребенка с проблемами в развитии не может быть достигнута без приобщения к этому процессу его родителей [9]. Только при условии здоро-

вого психического, эмоционального состояния матери и высокой компетенции в вопросах детской психологии и педагогики возможно вырастить полноценных и счастливых детей [2].

Начиная с 2018 года на территории Российской Федерации осуществляется программа комплексного психолого-педагогического сопровождения матерей в онлайн формате. На ее базе было обучено более 2000 мам, среди которых, в том числе, были семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа комплексного психолого-педагогического сопровождения матерей представляет собой совокупность образовательных курсов по различным направлениям в области детской психологии и педагогики, с которыми семьи сталкиваются в процессе воспитания ребенка. Среди них особого внимания заслуживает курс, направленный на решение проблем и задач, возникающих у матерей в период воспитания ребенка от 0 до 5 лет. Курс состоит из 6 модулей, в которые включены: подробная информация о процессах развития физического и психического здоровья ребенка; практические занятия и психологические техники для мам; основа построения гармоничных взаимоотношений в системе родитель-ребенок; ответы на самые болезненные и наиболее встречаемые вопросы, возникающие при воспитании ребенка; особенности интеллектуального развития детей; работа над конфликтами.

Важно отметить, что в период всего обучения с мамами поддерживает связь высококвалифицированный психолог, который курирует семью, отвечает на вопросы и контролирует процесс внедрения новых полученных знаний, методик и техник взаимодействия в повседневную жизнь семьи. Кроме того, онлайн формат обучения является наиболее удобным для семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Во-первых, благодаря удаленному обучению мы имеем возможность охватить сразу все семьи, проживающие на территории РФ; во-вторых, родители, которые имеют ограничения в свободном и беспрепятственном перемещении, получают возможность обучаться, не выходя из дома.

Результатами освоения программы курса и внедрения новой системы взаимоотношений в семью со стороны матери являются: повышение уровня компетенций родителя в вопросах детской и взрослой психологии, педагогики; гармонизация внутрисемейных отношений; выход из состояния послеродовой депрессии; социальная адаптация; появление чувства самоуверенности и контроля над собственными эмоциями; снижение уровня возбудимости, раздражительности, нервного напряжения и, как следствие, отсутствие психических срывов и криков на ребенка.

В отношении детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются: стабилизация психического здоровья ребенка; появление уверенности в своих силах и стремление к самореализации, формирование адекватной самооценки; повышение уровня гармоничного социального взаимодействия.

Литература

1. Бородулина, М. А. Психолого-педагогическая поддержка матерей, имеющих детей с ОВЗ / М. А. Бородулина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 44. – С. 257-259.
2. Будаева, М. Д. Исследование поведенческого компонента самосознания родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / М. Д. Будаева. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 7-12.
3. Васягина, Н. Н. Репрезентация образа матери в российской ментальности : монография / Н. Н. Васягина, Ю. С. Газизова. – Москва : Научно-издательский центр «ИНФРА-М», 2019. – 181 с. – Текст : непосредственный.
4. Васягина, Н. Н. К вопросу о психологических особенностях родителей, ориентированных на раннее развитие детей / Н. Н. Васягина, Ю. В. Малина, С. А. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 83-89.
5. Калачина, И. В. Организация психолого-педагогического сопровождения семьи дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в организации дополнительного образования / И. В. Калачина. – Текст : непосредственный // Вестник Северокавказского федерального университета. – 2018. – № 1 (64). – С. 164-169.
6. Мазурова, Н. В. Об особенностях психоэмоционального состояния родителей больного ребенка / Н. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Рождение и жизнь : сборник материалов международной конференции по клинической психологии детства / под ред. В. А. Аверина, А. Н. Корнева. – Санкт-Петербург : СПбПМА, 2010. – С. 90-92.

7. Российская Федерация. Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. О медицинских критериях рождения, форме документа о рождении и порядке его выдачи : Приказ Минздравсоцразвития РФ от 27.12.2011 № 1687н. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rf-ot-27122011-n-1687n/> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
8. Степанова, Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н. А. Степанова, С. Г. Лещенко, С. К. Хаидов. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 254.
9. Ткачева, В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 190 с. – Текст : непосредственный.
10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (ред. от 06.02.2020). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
11. Vasyagina, N. N. Psychological and pedagogical support of parents through online courses / N. N. Vasyagina, A. V. Sanochkina. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 419-423.

УДК 378.148

DOI: 10.26170/Kso-2020-276

Титова Ольга Александровна,

преподаватель, Южно-Уральский государственный медицинский университет; 454048, Россия, г. Челябинск, ул. Воровского 64; аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kachanova74101@mail.ru

Научный руководитель: Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникация; коммуникативные умения; коммуникативные навыки; студент; период юности и зрелости; общение.

АННОТАЦИЯ. Данная статья рассматривает проблему коммуникации как сложного и многогранного процесса. В статье обосновывается роль коммуникативных навыков в развитии личности. Особое внимание уделено на возможные факторы, способствующие и наоборот препятствующие развитию коммуникации. Раскрыто понятие «эффективная коммуникация». На основе изучения данной проблемы установлено, что развитию коммуникативных навыков необходимо уделять внимание с дошкольного возраста. Дано краткое теоретическое обоснование для более эффективного развития коммуникативной компетентности студентов.

Titova Olga Alexandrovna,

Lecturer, South Ural State Medical University, Chelyabinsk, Russia; Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific adviser: Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF THE COMMUNICATIVE SPHERE OF UNIVERSITY STUDENTS

KEYWORDS: communication; communication skills; student; youth and maturity.

ABSTRACT. This article considers the problem of communication as a complex and multifaceted process. The article substantiates the role of communication skills in personal development. Special attention is paid to possible factors that contribute to and Vice versa hinder the development of communication. Based on the study of this problem, it is established that the development of communication skills should be given attention from preschool age. Theoretical justification for more effective development of students' communicative competence. Formulation of communication problems.

Человек как существо социальное, не может гармонично развиваться без общения. Потребность человека в общении – одна из естественных, базовых потребностей. Насколько

качественно удовлетворена данная потребность, можно судить о степени развития коммуникативных навыков.

Большое количество социальных контактов приходится на студенческий период, именно в это время коммуникация достигает высокого уровня. Вопросы коммуникации уделяли внимания многие отечественные ученые (Г. М. Андреева, М. Ю. Коваленко, А. П. Панфилова, А. Я. Кибанов и другие). Некоторые авторы рассматривают коммуникацию как одну из сторон общения, многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностью совместной жизнедеятельности. В науке мнение большинства ученых сходится к следующему определению: коммуникация – процесс приема и передачи информации, создание определенной степени взаимопонимания между участниками, предполагающий необходимость обратной связи. Важную роль для участников общения играет значимость информации, ее понимание, осмысление и принятие. Выделяют несколько видов коммуникации: опосредованная коммуникация (общение осуществляется через текст, рисунок, схему и т. п.); диалог (общение осуществляется обоюдно между собеседниками); фронтальная коммуникация (транзакции направлены от говорящего к слушающему) [8, с. 261].

Коммуникативные умения подразумевают и включают в себя такие понятия, как коммуникативные способности, коммуникативные качества речи, коммуникативные навыки, коммуникативная деятельность, речевые умения и навыки, развитие речи и др. Рассматривая умения в аспекте коммуникативной деятельности, стоит выделить их качества: целенаправленность, динамичность, интегративность, иерархичность [6, с. 23].

Компетентностный подход, используемый в современной системе образования, способствует максимальной востребованности личностного потенциала студента и в полной мере способствует подготовке к жизни и практической деятельности [5, с. 305].

Период обучения в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который характеризуется сложностью становления личностных черт. Происходит усиление сознательных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам. Целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива встречаются у многих студентов, что мотивирует их пойти на контакт со сверстниками и преподавателями. Желание высказать свое мнение, точку зрения, жизненную позицию естественно для данного возрастного периода. Сложности могут возникнуть в том случае, если коммуникативные умения развиты слабо, возможно недопонимание, а в дальнейшем развитие конфликтной ситуации и проблемы в общении [1; 8].

Социальные ролевые функции, выполняемые каждым человеком, осуществляются через взаимодействие с другими людьми, вступая с ними в различные формы социально-психологических связей и отношений [9]. Выделяют шесть форм связей и отношений людей: взаимное содействие, несодействие, противодействие, одностороннее содействие, несодействие, противодействие. При решении социальных задач приемлемой формой является взаимное содействие. В общественных местах приемлема форма взаимного несодействия. Проявление формы взаимного несодействия в семье, команде и т. п. может свидетельствовать о натянутости в отношениях людей. Межличностные отношения, возникающие в ходе социального взаимодействия, могут иметь позитивный и негативный характер. Одностороннее или взаимное доверие, уважение, симпатия или противоположные – неприязнь, недоверие, предвзятость. В таком формате может проявляться психологическая сторона социального взаимодействия людей [4, с. 305].

Общение между студентами и преподавателями осуществляется лишь в учебном процессе. Преподаватели зачастую находятся в ситуациях общения с большим количеством людей, студентов, коллег, в сжатые сроки им необходимо осмысливать учебную информацию и адаптировать ее в соответствии с контингентом обучаемых. Кроме общения во время учебных занятий существуют еще несколько вариантов общения с преподавателем. Один из вариантов общения – посещение консультаций для отработки академической задолженности, другой вариант – написание научной статьи. Возможные варианты полярны, в случае написания научной статьи студент, как правило, замотивирован и готов к диалогу, это служит для него возможностью развития своих коммуникативных навыков; в ситуации с отработками академических задолженностей у многих студентов возникают сложности с формулированием ответа.

Существенным фактором повышения продуктивности коммуникативной деятельности является коммуникативная обстановка на учебных занятиях. Важную роль в развитии коммуникации студентов играют умственная и эмоциональная активность преподавателя и студентов, атмосфера дружелюбия, доверия и взаимопонимания, тип личности, темперамент, а также вуз, который проводит мероприятия на сплочение и поддержание командного духа [4, с. 59].

Высокий уровень коммуникативных навыков является основой успешной адаптации человека в общественной среде [3]. Сформированность данных навыков – субъективное условие эффективной социализации личности в обществе, самостоятельное осуществление информационной, перцептивной и интерактивной деятельности [7].

Изучая проблему коммуникации, стоит обратить внимание, что не любую коммуникацию можно назвать эффективной. Эффективная коммуникация предполагает адекватность передаваемой информации, адекватность кодирования, использование подходящего канала передачи информации, адекватное декодирование сообщения получателем. Если коммуникация действительно эффективная, то получатель способен вербально или невербально продемонстрировать понимание сообщения при сохранении между собеседниками коммуникативного равновесия. Е. Ю. Гончарук оценивает эффективность коммуникации по трем параметрам: нормативность действий участников коммуникации включает в себя соответствие средств коммуникации и адекватность средств используемых при передаче информации; эмоциональный фон коммуникации – то, какие эмоции выражают участники коммуникации, отражается на ее эффективности, также эмоции сигнализируют нам о психологическом состоянии человека, что позволяет выбрать подходящий способ реагирования; результативность действий инициатора проявляется в реакции собеседника, его эмоциональном состоянии и чувствах, сохранности личных отношений. Коммуникацию, когда отправитель добился поставленной цели, но у собеседника возникли отрицательные эмоции, ученые называют «результативной», но «неэффективной» [2, с. 30].

В своей статье В. В. Сараев утверждает, что некоторые выпускники вузов не готовы к коммуникативной деятельности. Их характеризует низкий уровень коммуникативной культуры, отсутствие умения активного слушания и мысленного анализа, умения моделировать собственную позицию.

Коммуникация играет важную роль в формировании и становлении личности : психологическое развитие личности студента, процесс возникновения и разрешения противоречий. Коммуникативные умения в этот период являются инструментом, который позволяет более успешно интегрироваться в общество. Важная особенность коммуникации – ее эффективность. Данная тема нуждается в дальнейшем изучении и рассмотрении. Развитие коммуникативных умений не может происходить стихийно, оно предполагает разработку и реализацию специальной программы в образовательном процессе вуза.

Литература

1. Васькова, Н. А. Особенности развития личности студента / Н. А. Васькова, Н. Г. Садова, И. Н. Григоренко. – Текст : непосредственный // Научные труды Дальрыбвтуза. – 2007. – Т. 19. – С. 401-412.
2. Гончарук, Е. Ю. Анализ коммуникации по степени ее эффективности / Е. Ю. Гончарук. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 26 (355), вып. 93. – С. 30-33.
3. Мануйлов, Г. В. Рефлексивные процессы и социальная ориентация субъектов на этапах профессионализации (на примере подготовки к медицинской деятельности) / Г. В. Мануйлов, Г. Г. Горелов, Е. А. Рыльская, С. В. Морозова [и др.]. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 4. – С. 43-63.
4. Метелев, С. Е. Коммуникации в студенческом социуме / С. Е. Метелев, Л. Ю. Шако, Ю. А. Венгер. – Текст : непосредственный // СТЭЖ. – 2016. – № 2 (23). – С. 59-60.
5. Сараев, В. В. Формирование коммуникативных умений студентов вуза / В. В. Сараев. – Текст : непосредственный // КПЖ. – 2010. – № 2. – С. 22-28.
6. Трофимова, О. В. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Специфика коммуникативного развития личности / О. В. Трофимова. – Текст : электронный // Наука и образование сегодня. – 2019. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-spetsifika> (дата обращения: 30.09.2020).

7. Якупов, П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры / П. В. Якупов. – Текст : непосредственный // Вестник ГУУ. – 2016. – № 10. – С. 261-266.
8. Tolmacheva, V. V. Professional becoming and self-development of master's degree students / V. V. Tolmacheva, N. N. Vasyagina, E. A. Kazayeva. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : proceedings of the conference. Future Academy. – 2019. – Т. LXIV. – С. 726-732.
9. Vasyagina, N. N. Ethno-cultural competence of educational psychologists / N. N. Vasyagina, A. A. Eromasova, R. A. Kutbiddinova, N. N. Sergeeva. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : proceedings of the conference. Future Academy. – 2019. – Т. LXIV. – С. 755-762.

УДК 159.9.07:159.922.735.4:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-277

Утемисова Гульмира Укатаевна,

магистр социальных наук, аспирант 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: arimlug_@mail.ru

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

КИБЕРБУЛЛИНГ ВО ВРЕМЯ COVID-19: К ВОПРОСУ О БЕЗОПАСНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернет-пространство; кибербуллинг; виктимизация; COVID-19.

АННОТАЦИЯ. В последнее время стремительно растет число исследований, касающихся агрессивного поведения подростков в Интернете. Рассматриваются исследования, раскрывающие особенности кибербуллинга в популярных социальных сетях и его негативные психологические последствия. В статье обобщены результаты использования инструмента Google Trends в контексте «буллинга (травли)», «кибербуллинга» в период пандемии КОВИД-19 в Казахстане при переходе на дистанционное обучение. В онлайн опросе по кибербуллингу приняли участие подростки (N=32).

Utemisova Gulmira Ukataevna,

Master of Social Sciences, third-year Postgraduate, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vasyagina Nataliya Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CYBERBULLYING DURING THE COVID-19: A QUESTION ABOUT SECURITY IN THE INTERNET SPACE

KEYWORDS: Internet space; cyberbullying; victimization; COVID-19.

ABSTRACT. Recently, the number of researches regarding the aggressive behavior of teenagers on the Internet rapidly increasing. We are considering studies revealing the features of cyberbullying in popular social networks and its negative psychological consequences. This article summarizes the results of using the Google Trends tool in the context of “bullying”, “cyber-bullying”, in a period of COVID-19 pandemic in Kazakhstan during the transition to distance learning. The adolescents (N=32) participated in an online survey about cyberbullying.

Пандемия сильно изменила нашу жизнь; пребывание в домашних условиях, блокировка и карантин повлияли на наше общение. По данным Axios, во время пандемии время возле компьютера у детей увеличивается на 50-60%, это означает, что дети 12 лет и младше проводят перед экранами до 5 и более часов в день [1]. Другое исследование показывает, что среднее время, проведенное онлайн, удвоилось для детей во время кризиса, и 85% родителей проявляют беспокойство по этому поводу [2]. Дети большую часть дня дома активно пользуются телевизорами, планшетами и смартфонами. Американская ассоциация педиатров (АРА) рекомендует ограничить время работы с экраном примерно двумя часами в день для детей старше трех лет и еще меньше – для детей младшего возраста. Национальная ассоциация по образованию детей младшего возраста (NAEYC) рекомендует родителям для развития детей выбирать содержательные и полезные интернет-ресурсы, способствующие разностороннему обучению детей [1]. В эти необычные времена мы, родители, педагоги и психологи, сталкиваемся с другой проблемой. Насколько безопасен интернет для наших детей? Насколько хорошо они знают о

кибербезопасности? По данным опроса «Родители вместе» (N=3000), большинство родителей беспокоятся о пристрастии к экрану в связи с нынешним пандемическим кризисом: некоторые респонденты упоминали о случаях киберзапугивания, явно грозящего интеллектуальному развитию детей, и запросов личной информации. Согласно докладу Национального совета по предупреждению преступности, более 40% подростков США сообщили о том, что являются жертвами киберзапугивания [5, с. 11-17]. Необходимо учитывать отсутствие цифрового образования среди подростков в Казахстане. Цифровое гражданство и цифровая безопасность – относительно новые темы в США, но абсолютно «terra incognita» в Казахстане, где широко используются передовые технологии и цифровизация.

Одним из инструментов проведения нашего исследования является Google Trends. Google Trends – это функция поисковых трендов, которая показывает, как часто заданный поисковый термин вводится в поисковую систему Google по отношению к общему объему поиска сайта за данный период. По нашим наблюдениям, количество запросов об «издевательствах» значительно снизилось после начала COVID-19. Поиск термина «издевательства» прекратился с закрытием школ и «выполнением домашних заказов». Р. Gradinger и др. (2010 г.) упомянули о совместном появлении случаев запугивания и кибербуллинга. Дети, ставшие жертвами традиционного запугивания, как правило, становятся жертвами и в киберпространстве [7]. Мы хотим обратить особое внимание на некоторые моменты. Согласно NortonLifeLock Screens & Quarantine: Digital Parenting in a Pandemic Study, родители серьезно обеспокоены кибербезопасностью своих детей. В том же исследовании было отмечено, что только 14% считают, что компании Big Tech делают некоторые шаги для обеспечения кибербезопасности детей [7]. По словам Вонга [8], увеличение времени работы за экраном отрицательно сказалось на детях Вухана; отрицательными результатами стали снижение внимания и концентрации, повышенный уровень тревоги и проблемы со зрением [8]. По нашим наблюдениям, пользователи Google ищут информацию относительно «времени экрана» и «троллинга». Как исследователи, мы были удивлены, увидев больше вопросов о «троллинге», чем о кибербуллинге. Технологии быстро меняются, подростки предпочитают обмениваться видео и изображениями (TikTok, Snapchat, Instagram), что стало тревожным фактом в кибербуллинге [4]. Киберзапугивание позволяет злоумышленнику избежать последствий, т. е. избежать физического насилия и уйти от ответственности. Дополнительным «плюсом» кибербуллинга для подростков является то, что они могут заниматься запугиванием, не выходя из собственного дома. Известный американский программист Алан Купер, «отец Visual Basic», выделил три аспекта интернет-коммуникации и назвал их принципом Triple-A – анонимный, доступный, недорогой [6]. Киберзапугивание особенно привлекательно для подростков, поскольку злоумышленник не видит своей жертвы и ее прямой реакции, а значит, ему гораздо легче подавить в себе возможное чувство жалости. Принцип уменьшения социальных реакций характеризует общение в сети как менее эмоциональное при отсутствии нереального общения. Коммуникаторы, в данном случае, не видят друг друга. Они не могут смотреть на выражения лица, жесты, смещения, мимику, взгляды, позиционирование тел и нереальные выражения других состояний. Если его участники были незнакомы до онлайн-коммуникации, то зачастую пол, возраст и социальный статус собеседника остаются неизвестны. В результате это может привести к следующему: участники общения становятся более сосредоточенными на себе и меньше думают о чувствах, мнениях и реакциях друг друга. Это приводит к более расслабленному и даже агрессивному поведению, сопровождаемому негативными оценками собеседника. По какой-то неизвестной причине, запугивание является чувствительной темой для педагогического персонала в Казахстане. Мы не знаем реальных причин, но предполагаем, что культурные установки «стыда» («уят» на казахском языке), трайбализма, а также обвинений в адрес жертвы очень затрудняют открытое обсуждение темы запугивания и травли. По данным М. Турегалиевой [9], 53% подростков показали, что сталкивались с издевательствами. Проведенное ей в Астане исследование (N=100) выявило существенную разницу между женщинами и мужчинами, равную 56,6% и 36% соответственно ($p=0,041$). Она обнаружила интересную корреляцию между виктимизацией и аддиктивным поведением в социальных сетях [9]. Мы понимаем, что отсутствие эмоциональной поддержки и социального общения, с которым сталкиваются жертвы издевательства, может

создать уникальный механизм избегания. Наиболее популярными социальными сетями среди молодежи Казахстана являются Инстаграм, ВК, Youtube. Самой популярной сетью среди молодежи в Казахстане является «ВКонтакте» (71%). Кроме того, она пользуется большой популярностью среди младшей возрастной группы (15-18 лет). На втором месте – Инстаграм (59%). Facebook не пользуется большой популярностью среди молодежи Казахстана (10%) (особенно среди младшей возрастной группы – 7%) [10].

Литература

1. Forbes. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/88401?print=1%20дата%20обращения%202028.09.2020> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
2. Parents Together. – URL: <https://parents-together.org/parents-alarmed-as-kids-screen-time-skyrockets-during-covid-19-crisis-heres-what-you-can-do/> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
3. Bobrovnikova, N. S. Opasnost' interneta – kiberbullying / N. S. Bobrovnikova. – Текст : непосредственный // Vostochno-Evropejskij nauchnyj vestnik. – 2015. – P. 6-8.
4. Singh, Vivek. K. They basically like destroyed the school one day: On Newer App Features and Cyberbullying in Schools / Vivek K. Singh, Marie L. Radford, Qianjia Huang, Susan Furrer. – Текст : непосредственный // Proceedings of the 2017 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing (CSCW 17). Association for Computing Machinery. – New York, 2017. – P. 1210-1216.
5. Dinakar, Karthik. Modeling the detection of Textual Cyberbullying / Karthik Dinakar, Roi Reichart, Henry Lieberman. – Текст : непосредственный // The Social Mobile Web. – 2011. – P. 11-17.
6. TeOHR Series. – URL: <https://techrseries.com/news/nortonlifelock-study-majority-of-parents-say-their-kids-screen-time-has-skyrocketed-during-the-covid-19-pandemic/> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
7. Gradinger, P. Definition and Measurement of Cyberbullying / Petra Gradinger, Dagmar Strohmeier, Christiane Spiel. – Текст : электронный // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. – 2010. – URL: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4235/3280> (дата обращения: 12.10.2020).
8. Wong, CW. Digital Screen Time During COVID-19 Pandemic: Risk for a Further Myopia Boom? / CW. Wong, A. Tsai, J. B. Jonas. – Текст : электронный. – Am J Ophthalmol, 2020. – S0002-9394(20)30392-5.
9. Turegeldiyeva, M. Bulling among adolescents in Astana, Kazakhstan: prevalence and associated factors / M. Turegeldiyeva. – URL: <https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/3296> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.
10. Cyberbullying: The Role of the Witness. Media Smarts. – URL: <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/digital-issues/cyberbullying/cyberbullying-role-witnesses> (дата обращения: 12.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 378.016:2

DOI: 10.26170/Kso-2020-278

Чумаков Михаил Владиславович,

доктор психологических наук, заведующий кафедрой, Курганский государственный университет; 640020, Россия, г. Курган, ул. Советская, 63; профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: mihailchv@mail.ru

Чумакова Дарья Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент, Курганский государственный университет; 640020, Россия, г. Курган, ул. Советская, 63; e-mail: ch-darya@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ РЕЛИГИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психология религии; подготовка психологов; система образования.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают теоретические и практические проблемы преподавания психологии религии в рамках подготовки психологов для системы образования. Рассматриваются особенности курса, которые необходимо соблюдать для того, чтобы курс психологии религии был эффективным для подготовки педагогов-психологов к работе с религиозными школьниками и их родителями. Курс психологии религии рассматривается как необходимый элемент теоретической подготовки педагогов психологов. Показана его взаимосвязь с другими дисциплинами учебного плана.

Chumakov Mikhail Vladislavovich,

Doctor of Psychology, Head of Department, Kurgan State University, Kurgan, Russia; Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Chumakova Darya Mikhailovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Kurgan State University, Kurgan, Russia

PSYCHOLOGY OF RELIGION AT UNIVERSITY: FEATURES OF TEACHING

KEYWORDS: psychology of religion; training of psychologists; education system.

ABSTRACT. The authors examines the theoretical and practical problems of teaching the psychology of religion in the framework of training psychologists for the educational system. The features of the course, which must be followed in order for the course in the psychology of religion to be effective for the preparation of educational psychologists to work with religious schoolchildren and their parents, are considered. The course in the psychology of religion is considered as a necessary element of the theoretical training of teachers of psychologists. It shows its relationship with other disciplines of the curriculum.

Одна из особенностей курса психологии религии состоит в том, что в прошлом он не входил в программу базовых дисциплин подготовки психологов. В настоящее время в этом качестве он читается в некоторых университетах. В то же время содержание и современное состояние этой дисциплины позволяют считать ее одной из существенных и обязательных в программе подготовки психологов в университете [1; 8; 9; 11; 12; 13; 14].

Курс психологии религии читается на кафедре психологии Курганского государственного университета с 2000 года. Он включен в подготовку бакалавров по специальности 37.03.01 – Психология (ранее – в программу специалитета) и называется «Психология религии». Направленность бакалаврской программы – Психология образования. В программу магистратуры (37.04.01) включен курс «Онтогенез религиозности личности», который является продолжением курса «Психология религии» с учетом того, что это магистратура направленности «Педагогическая психология». Курс психологии религии, с нашей точки зрения, является обязательным для подготовки психологов, наряду с такими курсами, как, например, «Психология развития и возрастная психология», «Социальная психология», «Психодиагностика», «Психология личности», «Нейропсихология» и другие. Когда речь идет о направленности «Психология образования» – это особенно верно. В системе образования психологи работают с детьми – представителями различных религий и их родителями. Изучение людей с атеистическим мировоззрением также входит в предмет психологии религии. Таким образом, психология религии, с нашей точки зрения, является обязательным предметом по направлению подготовки психологов по программам психолого-педагогического образования (44.03.02).

Психология религии имеет тесные межпредметные связи с другими психологическими дисциплинами. Например, раздел «Онтогенез религиозности личности» является одновременно разделом психологии религии и психологии развития и возрастной психологии [4]. Раздел «Психология религиозных групп» – одновременно раздел психологии религии и социальной психологии [10]. Психология религии является полноценной частью истории психологии и возникла как дисциплина фактически вместе с появлением психологии как науки. В контексте общей психологии интересны исследования включенности религиозности в процессы психической регуляции [2; 5; 6; 7].

Одна из особенностей курса состоит в том, что невозможно по времени включить в курс все содержание психологии религии. Критерии отбора тем часто субъективны. Тем самым возможны варианты курса как в зависимости от набора тем, так и в зависимости от заложенных в его основу принципов.

В рамках нашего курса реализуется принцип методологического нейтралитета психологии религии. У А. Вергота этот принцип называется принципом методологического нейтралитета или постановкой трансцендентного в скобки [3]. Принцип состоит в том, что психология не берет на себя ответственность утверждать или отрицать реальность божественного, выносить те или иные суждения в религиозной области и не может использовать в своих интерпретациях категорию сверхъестественного, как это делает теология. По А. Верготу психология религии является эмпирической наукой и имеет дело с наблюдаемыми феноменами.

К некоторым следствиям методологического нейтралитета психологии религии относятся следующие. Во-первых, психолог может принадлежать к какой-либо религии или быть атеистом, но его взгляды не должны сказываться на научных исследованиях и влиять на интерпретации. Во-вторых, психология религии является светской и не может быть в рамках университетских программ инструментом влияния какой-либо религии, как и инструментом пропаганды атеистического мировоззрения. В-третьих, психология религии является эмпирической, экспериментальной наукой и в таком виде наиболее востребована как базовая дисциплина в подготовке психологов.

Литература

1. Чумаков, М. В. Введение в психологию религии : учебное пособие / М. В. Чумаков. – Курган : Курганский государственный университет, 1997. – 29 с. – Текст : непосредственный.
2. Чумаков, М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.05, 19.00.01 / Чумаков М. В. – Ярославль, 2007. – 43 с. – Текст : непосредственный.
3. Чумаков, М. В. Принципы психологии религии / М. В. Чумаков. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28, № 1. – С. 102-104.
4. Чумаков, М. В. Религиозность личности в контексте психологии развития / М. В. Чумаков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 103-107.
5. Чумаков, М. В. Религиозность личности как фасилитатор эмоционально-волевой регуляции / М. В. Чумаков, Д. М. Чумакова. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 29, № 3. – С. 314-318.
6. Чумакова, Д. М. Взаимосвязь религиозности личности и социального взаимодействия в семье : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Чумакова Д. М. – Ярославль, 2014. – 26 с. – Текст : непосредственный.
7. Чумакова, Д. М. Психометрический подход к религиозности личности / Д. М. Чумакова. – Текст : непосредственный // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. – 2015. – № 2 (36). – С. 100-102.
8. Чумакова, Д. М. Психология религиозности личности : учебное пособие / Д. М. Чумакова. – Курган : Курганский государственный университет, 2015. – 84 с. – Текст : непосредственный.
9. Чумакова, Д. М. Религиозное сознание как психологический феномен / Д. М. Чумакова. – Текст : непосредственный // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 2 (36). – С. 116-118.
10. Чумакова, Д. М. Типология испытуемых по критериям религиозности и социального взаимодействия в семье / Д. М. Чумакова. – Текст : непосредственный // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – № 4 (38). – С. 120-123.
11. James, W. Les formes multiples de l'expérience religieuse: Essai de psychologie descriptive (F. Abauzit, trad.) / W. James. – Chambéry : Editions Exergue, 2001. – 449 p. – Текст : непосредственный.
12. Wulff, David M. Psychology of religion. Classic and contemporary views / David M. Wulff. – New York : Wiley, Cop, 1991. – 640 p. – Текст : непосредственный.
13. Psychologie de la religion. De la theorie au laboratoire / Vassilis Saroglou. – De Boeck Superieur s.a., 2015. – 410 p. – Текст : непосредственный.
14. Hood, Ralph. W. Psychology of religion / Ralph W. Hood, Jr., Bernard Spilka, Bruce Hunsberger, Richard Gorsuch. – An Empirical Approach, 1996. – 546 p. – Текст : непосредственный.

УДК 159.923:621.397.13

DOI: 10.26170/Kso-2020-279

Шебанова Виталия Игоревна,

доктор психологических наук, профессор, Херсонский государственный университет; 73000, Украина, г. Херсон, ул. Университетская, 27; e-mail: vitaliashebanova@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: средства массовой информации; влияние телепродукции; формы телепродукции; содержание телепродукции; формирование личности; контент-анализ.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты мониторинга телевизионного репертуара относительно «насилия на экране». В качестве объекта изучения выступали формы и содержание телепродукции. Обосновано, что телевидение – это мощная индустрия, производящая продукцию широкого

идеологического потребления, которая представляет собой систему неформального образования и весьма существенно влияет на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм (основанных на ценностях).

Shebanova Vitalia Igorevna,

Doctor of Psychology, Professor, Kherson State University, Kherson, Ukraine

THE INFLUENCE OF TELEVISION ON PERSONAL FORMATION

KEYWORDS: mass media; influence of television production; forms of television production; content of television production; personality formation; content analysis.

ABSTRACT. The article presents the results of the monitoring of the television repertoire regarding “violence on the screen”. The object of study was the forms and content of television production. It has been substantiated that television is a powerful industry that produces products of broad ideological consumption, which is a system of non-formal education and greatly influences the assimilation of a wide range of social norms (based on values) by people of all ages.

Средства массовой коммуникации сегодня представляют собой систему неформального образования и весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм (основанных на ценностях).

В качестве **объекта** изучения выступали формы и содержание телепродукции.

Основной метод исследования – контент-анализ телепередач и данных опроса.

Нами проводился *мониторинг телепередач на протяжении одной недели 7-ми наиболее популярных телеканалов* (популярность телеканала предварительно определялась на этапе пилотажного исследования на выборке из 273 человек). Поскольку нас, в первую очередь, интересовала тема воздействия экранного насилия на детскую и молодежную аудиторию, мы сознательно внесли некоторые временные ограничения при проведении мониторинга. Это проявлялось в том, что контент-анализ телепродукции проводился с 7 часов утра до 21 часа вечера (*на протяжении 14 часов дневного времени*), т. е. в то время, которое теоретически доступно для просмотра несовершеннолетними, в частности дошкольниками и младшими школьниками. Таким образом, общее время экспертных телепроб составило 686 часов (41160 минут!).

Всего нами было проанализировано 637 телепередач и 6909 рекламных роликов.

В данной публикации мы приводим только часть нашего исследования (более детальное описание приведено в работах [3; 4; 5, с. 15-21]).

Основные результаты и выводы:

1. В будние дни основное время трансляции занимают телесериалы (37,5%); специальные передачи, посвященные криминальной тематике (12,6%) и социально-политические передачи (12,6%). В аутсайдерах будничного показа оказались: детские передачи (0,8%), музыкальные (0,9%) и спортивные программы (0,9%).

2. Экранное время, которое отводится специализированным передачам криминального характера, составляет 720 минут (это 12 часов информации агрессивного характера за 5 дней недели и, соответственно, на один день, в среднем, приходится 2,3 часа).

3. В выходные дни основное время трансляции занимают художественные фильмы (35,72%) и развлекательные программы (14,28%). Значительная часть времени как в будни, так и выходные дни отводится рекламным роликам – 11,9% и 19,05% соответственно.

4. В выходные дни доля детских и познавательных передач значительно увеличивается (с 0,8% до 4,76% и с 2,4% до 4,76% соответственно). Однако современное украинское телевидение практически не рассматривает детскую аудиторию в качестве своего зрителя. Время трансляции детских мультфильмов и передач составляет всего 0,83% общего времени в будни и 4,76% в выходные дни. При этом в будние дни время трансляции большинства передач настолько раннее, что большинство детей еще спит (5.30; 5.55; 6.00, 6.45).

5. Мониторинг телесериалов показал, что отечественные и зарубежные медиатексты, содержащие сцены насилия (как физического так и психологического), демонстрируются, с одной стороны, в дневное время; с другой стороны – не всегда имеют соответствующую маркировку, что является нарушением прав ребенка на получение безопасной для его психики информации (в соответствии с Конвенцией Прав ребенка).

6. Контент-анализ телепередач позволяет утверждать, что на современном этапе:

– телевидение активно пропагандирует «крутой» и «гламурный» образ жизни, в котором главную роль играют деньги;

– активно предлагаются ток-шоу, где поднимаются (но не решаются!) общественные и политические проблемы, в результате чего у многих (56%) возникают негативные эмоции (чувство напряженности, беспомощности, неполноценности, тревоги, страха как за страну в целом, так и за себя, в частности);

– кинофильмы и специальные передачи с криминальной тематикой ярко и образно презентуют окружающий мир в виде опасной зоны, где правит криминалитет, а для успешной жизни и/или разрешения социальных и межличностных конфликтов следует проявлять жестокость (вплоть до убийства);

– цели и мотивы поступков главных героев фильмов обычно направлены на обогащение, ради которого они способны предать друга, ближайших родственников или сослуживцев, совершать по отношению к партнерам или конкурентам подлые, низменные поступки с применением психологического принуждения (69%), грубой физической силы (31%) вплоть до убийства (27%). Любовные отношения персонажей фильма зачастую всего лишь удовлетворение своего «либидо» (52%). Дети – «спиногрызы», которые мешают жить свободно, создают множество проблем в личной жизни и не дают получать полного удовольствия от жизни (35%). Такие ценности, как дружба, справедливость, честь и достоинство, представлены в меньшей степени (45%);

– 88% молодежной выборки отметили, что насилие и насильственная смерть на экране «выглядит не так уж страшно» («на это можно смотреть без содрогания»). На наш взгляд, это свидетельствует о привыкании людей к экранному насилию, что может способствовать своеобразной психологической «легализации» насилия, в т. ч. насильственной смерти. Криминальные действия начинают восприниматься как рядовое, будничное явление.

Таким образом, современное телевидение как будто бы не претендует на душу и «культпросвет». Но, как известно, функция воспитания и просвещения для ТВ (как одного из видов СМИ) не может никуда исчезнуть уже по определению («СМИ – это четвертая власть»). В таком случае, телепродукция, которая по сути своей является пропагандой насилия, примитивизма и пошлости, может быть обозначена как «культ тьмы».

7. Преобладающими мотивами просмотра телепродукции молодежной аудиторией являются категории: «узнать что-то новое и полезное» (98%); «Получить расслабление» (97%); «Отвлечься от повседневных забот» (72%). Лишь 15% участников опроса считают, что это «убитое» время. Таким образом, у молодежной аудитории, помимо ориентации на «отдых» перед телевизором, есть потребность в познавательных передачах. С одной стороны, это свидетельствует о том, что медиаобразование является достаточно актуальной проблемой. С другой стороны, что есть зона конфликта между тем, что предлагает современное телевидение и тем, что хотелось бы видеть молодежной студенческой аудитории.

8. Контент-анализ зрительских мнений показал, что, молодежная аудитория:

– предпочитает смотреть развлекательные программы, новости и познавательные передачи. На долю телесериалов приходится только 45%;

– отмечает потребность в «познавательных и развивающих передачах для взрослых и детей» (98%); «добрых мультках» (87%); передачах психологического типа (86%);

– исключили бы из «телеменю» такие виды телепродукции, как: реклама (99%), ток-шоу и реалити-шоу (в которых много бессмысленности и пошлости – 97%); фильмы и мультфильмы с демонстрацией насилия (95%);

– считают, что современные телепередачи перенасыщены сценами сексуального и насильственного характера, и в этом плане нуждаются в цензуре (92% респондентов).

Такая структура зрительских мнений отражает общую динамику ценностных позиций: плюрализм происходит на фоне роста удельного веса общечеловеческих ценностей.

Телевидение – это мощная индустрия, производящая продукцию широкого идеологического потребления, которая представляет собой систему неформального образования и весьма существенно влияет на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм (основанных на ценностях). В этих условиях самыми незащищенными оказываются дети и молодежь: именно они существенно зависят от различного рода информационно-

психологических воздействий. Одна из причин этого – доверчивость в восприятии информации, а также недостаточный жизненный опыт. Несовершеннолетние дети склонны верить всему, что говорится с экрана. Телевизионное насилие особенно опасно для детей в возрасте до 8 лет, потому что они не всегда адекватно различают реальную жизнь и фантазийные образы. Ужасы кино они могут воспринимать как реальность (что в дальнейшем может стать базой для неврозов и фобий), и наоборот, реальные события могут воспринимать как игру (что способствует уходу от реальности и потери адекватности). В то же время без ресурса телевидения морально оздоровить украинское общество невозможно, но прежде всего в оздоровлении нуждается и само телевидение, которое в последние годы превратилось в опасный, разрушающий инструмент еще несформированной детской психики.

Литература

1. Піскунічева, Н. Дитяча злочинність зростає. Екскурсія до суду як засіб проти бажання скоїти злочин / Н. Піскунічева. – Текст : непосредственный // 20 хвилин. – 2009. – С. 11-17.
2. Тарасов, К. А. «Агрессивная кинодиета» ТВ и студенчество / К. А. Тарасов. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 66-76.
3. Шебанова, В. И. Влияние телевидения на формирование духовно-нравственных ценностей личности (Часть 1) / В. И. Шебанова, С. Г. Шебанова. – Текст : непосредственный // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 10. – С. 66-70.
4. Шебанова, В. И. Влияние телевидения на формирование духовно-нравственных ценностей личности (Часть 2) / В. И. Шебанова, С. Г. Шебанова. – Текст : непосредственный // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 1. – С. 38-44.
5. Шебанова, В. И. Психологічна допомога дитині, що зазнала насильства / В. И. Шебанова. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2017. – 212 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.018.11

DOI: 10.26170/Kso-2020-280

Шемпелева Наталья Ивановна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: nat-shempeleva@yandex.ru

Научный руководитель: Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

РОДИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ КАК ФОРМА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: родительское просвещение; родительство; формирование родительских компетенций; воспитание детей; образование детей; развитие детей.

АННОТАЦИЯ. Процесс образования родителей как способа повышения компетенций в вопросах воспитания и развития детей является ценностью не только отдельной семьи, но и общества в целом, так как отвечает его потребностям и запросам на воспитание здорового поколения, ориентированного на духовно-нравственные ценности. В результате теоретического анализа автор доказывает, что осознание и принятие родителями ценности своего опыта, достижение наибольшей эффективности в воспитательной деятельности является основой их образовательной деятельности, а значит и родительской компетенции.

Shepeleva Natalia Ivanovna,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Scientific adviser: Vasyagina Natalia Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PARENTAL COMPETENCE IN THE UPBRINGING AND DEVELOPMENT OF CHILDREN AS A FORM OF EDUCATIONAL CONTENT

KEYWORDS: parental education; parenting; formation of parental competencies; education of children; development of children.

ABSTRACT. The process of education of parents as a way to improve competence in the education and development of children is valuable not only individual families but also society as a whole, as it meets his needs and requirements on raising a healthy generation based on moral values. As a result of theoretical analysis, the author proves that parents' awareness and acceptance of the value of their experience, achieving the greatest effectiveness in educational activities is the basis of their educational activities, and hence their parental competence.

Образование является неразрывным единством двух процессов: обучения и воспитания, – и направлено на гармонизацию двух мер существования личности: социального (общего, значимого) в индивидуальности ее развития и индивидуального (особенного, единичного) в ее социальном существовании. Правда, обучение и воспитание не всегда находятся в соответствии, равновесии друг к другу. Нередко те или иные конкретные социальные обстоятельства могут усиливать или, наоборот, ослаблять значение, вес каждого из этих процессов в образовании личности. Так, в образовательном пространстве – ареале распространения учебной и воспитательной деятельности людей в жизни современного общества – особое значение (вес) приобретает именно обучение – процесс получения и усвоения знаний, умений, навыков [3].

Тенденция роста значения обучения, научной подготовки людей стала заметно проявляться в мире уже со второй половины прошлого века. Можно видеть расширение образовательного пространства (процессов просветительской, учебной деятельности), его границ в географическом, гендерном, возрастном, социальном, профессиональном и прочих планах. Профессиональное обучение сегодня стало востребованным во всех регионах страны. На сегодняшний день в России нет такой территории, где бы отсутствовала система общего школьного и специального вузовского обучения. То же можно сказать о гендерных и возрастных особенностях учебной деятельности. Нет ограничений в поступлении в различные образовательные учреждения на основании пола или возраста. Эти же процессы повсюду предопределяют необходимость создания институтов непрерывного образования на протяжении всей трудовой жизнедеятельности человека. Стремление к непрерывному образованию обуславливает организацию дистанционного обучения и развитие системы повышения квалификации, образовательного уровня, приобретения знаний людьми, их переподготовки в какой-либо новой профессиональной области [6].

«Родительство» с точки зрения деятельностного подхода можно также обозначить как профессиональную деятельность, которая предполагает овладение определенными навыками и компетенциями, знаниями о возрастных закономерностях, тенденциях развития, эффективных методах воспитательного воздействия, стилях родительского воспитания и особенностях их влияния на формирование и становление личности ребенка [5]. Формирование компетентного родительства и становление родителя как профессионала начинается с момента рождения ребенка. В ранний период развития ребенка закладываются социальные, когнитивные и эмоциональные основы функционирования личности и ее адаптации в обществе. При этом уровень компетенции родителей оказывает непосредственное влияние на эффективность воспитательных воздействий на ребенка и его гармоничное развитие. Занимаясь воспитанием, образованием ребенка родитель приобретает определенное знание, умения и навыки, позволяющие ему достигать результатов в воспитательной деятельности и в родительстве в целом, иными словами быть успешным родителем [7]. Опыт показывает, что родительство не всегда может быть успешным, а результат воспитательной деятельности не зависит напрямую от воспитательных убеждений родителя. Все это приводит к выводу о необходимости целенаправленного овладения такой профессиональной деятельностью, как «родительство», повышения родительской компетенции в вопросах образования, воспитания и развития детей.

В своем послании Федеральному Собранию 15 января 2020 года Президент России В. В. Путин определил среди главных приоритетов государственной политики поддержку семьи и семейных ценностей: «Поддержка семьи, ее ценностей – это всегда обращение к будущему, к поколениям, которым предстоит жить в эпоху колоссальных технологических и общественных изменений, определять судьбу России в XXI веке. И чтобы уже сейчас они могли участвовать в создании этого будущего и в полной мере раскрыли свой потенциал, мы должны сформировать для них все условия, и прежде всего речь идет о том, чтобы каждый ребенок, где бы он ни жил, мог получить хорошее воспитание и образование» [9]. Среди задач, стоящих не только перед государством, но и перед всем обществом, – воспитание гар-

монично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Все эти задачи невозможно решить без участия родителей. При этом актуальной проблемой России по-прежнему остается низкая степень ответственности родителей за воспитание, образование и сохранение психологического здоровья детей.

В таком контексте актуализируются вопросы укрепления института семьи, семейных ценностей и традиций как основ российского общества и государства. Эти вопросы тем более актуальны, что на протяжении последних лет специалисты отмечают происходящую трансформацию института семьи, изменение его социального статуса.

Система семейных ценностей также претерпевает значительные изменения: часть из них утрачивает свое значение.

Современный период характеризуется изменением семейных ролей, снижением общего уровня родительских компетенций. Дефицит родительской любви, «детское одиночество» и отсутствие достаточных знаний о воспитании и развитии ребенка приводят к таким печальным явлениям современной действительности, как падение уровня физического и психического здоровья детей, понижение их интеллектуального потенциала и уровня духовно-нравственного развития, усложнение процесса адаптации в обществе [5].

Человек учится в жизни всему – и профессии, и навыкам, целенаправленно развивает свои способности по многим направлениям. Но почему-то не учится важнейшей функции – родительству. Такая ситуация вполне объяснима тем, что на протяжении столетий образ родительского поведения и соответствующие навыки передавались из поколения в поколение, «из уст в уста». Но сейчас ситуация в корне изменилась, так как кардинально изменился Мир.

В современном мире людей необходимо учить быть родителями. В результате активных действий в этом направлении может быть решен ряд проблем общества, в том числе снижение количества разводов, повышение культурного уровня взрослого и детского населения, формирование условий для самостоятельного и качественного исполнения семьей своих социальных функций, общее повышение комфортности жизни семей, воспитывающих детей, демографические проблемы России.

В сфере образования работа по родительскому просвещению помогает решать вопросы государственно-общественного управления, независимой оценки качества образовательных услуг и в целом «повернуть» родителей лицом к образовательным учреждениям, совместно искать решения возникающих проблем воспитания и обучения.

Родительское просвещение неразрывно связано с семейным воспитанием. Актуальность мероприятий по развитию семейного воспитания и родительского просвещения обусловлена и тем, что в последние годы заметно возросло значение воспитания, ощущается актуальная необходимость определения ориентиров каждой семьи в системе ценностей. Происходит эволюция от образования знаний к образованию компетенций, а значит, к образованию, основанному на ценностях.

Основное назначение воспитания заключается в формировании духовного стержня человека – его внутреннего, духовного мира, который проявляется в системе эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру и самому себе. Развитие способностей ребенка в нравственном аспекте – различать добро и зло, в эстетическом аспекте – различать прекрасное и безобразное, с точки зрения религии – различать истинное и ложное – важнейшие задачи, стоящие как перед семьей, так и перед образовательными учреждениями [2]. Нравственные ценности, лежащие в основе семьи, являются общенациональными ценностями россиян, вне зависимости от их этнической принадлежности. В свою очередь базовые национальные ценности как основные моральные, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических традициях многонационального народа России, определяют содержание духовно-нравственного воспитания [7; 10].

В семье закладываются духовно-нравственные основы, формируются ценностные ориентации ребенка. От того, в какой атмосфере он растет, какие образцы взаимоотношений членов семьи наблюдает, в какие семейные отношения вовлечен сам, зависит, какие личностные качества, жизненные ценности у него сформируются, как он сможет реализовать себя в будущем. Родители, осознавая важность формирования жизненных ценностей у детей,

пытаются выстроить подходы к их воспитанию в новых условиях. Задача «родительского просвещения» – помочь родителям в формировании компетенций в сфере семейного воспитания, наделить их соответствующими знаниями и навыками.

Родительское просвещение – это форма дополнительного образования граждан, основной целью которой является формирование навыков формулировки и самостоятельной корректировки родительской позиции [2]. В свою очередь, родительская позиция – это совокупность отношений родителя к себе, к своему ребенку, к семье, к учителю, к образовательной организации, к образованию в целом.

Образование родителей в форме «родительского просвещения» направлено на создание необходимого информационного и мотивационного поля психолого-педагогической помощи, активное включение родителей в целенаправленный развивающий процесс [1] и содействует разрешению следующих задач:

- создание условий для повышения компетентности родителей в вопросах образования и воспитания;
- пропаганда позитивного и ответственного отцовства и материнства, значимости родительского просвещения, укрепление института семьи и духовно-нравственных традиций семейных отношений;
- обеспечение формирования позитивных детско-родительских отношений;
- обеспечение условий благоприятного социального самочувствия и психологического климата в семьях, воспитывающих детей;
- профилактика и минимизация отклонений в развитии детей на основе комплексной психолого-педагогической, методической и консультационной помощи гражданам, имеющим детей;
- формирование культуры безопасного и здорового образа жизни семьи;
- формирование навыков разрешения споров и конфликтных ситуаций в семье;
- профилактика семейного неблагополучия и социального сиротства.

Решение задач обеспечивается разнонаправленностью консультативной помощи. Ее прямыми адресатами являются граждане, имеющие детей, в том числе родители (законные представители) детей раннего возраста, опосредованно педагоги, медики, сотрудники других институтов детства, связанных с проблемами здоровья и развития детей.

Повышение родительской компетенции достигается за счет преемственности позитивного опыта родительства и интеграции достижений современной психологической науки и практики в вопросах ненасильственного воспитания и дисциплинирования детей, развития навыков неконфликтного детско-родительского общения. Формами «родительского просвещения» могут выступать индивидуальные консультации психологов, социальных педагогов, логопедов и дефектологов, родительские собрания в дошкольных образовательных организациях и школах, «родительские университеты» на базе некоммерческих организаций, родительские квесты.

Резюмируя все вышесказанное можно утверждать – большинство людей осознает, что овладение широкими общими и специальными знаниями в сфере родительства необходимо для успешного воспитания здорового поколения, ориентированного на духовно-нравственные ценности и возможно лишь через образовательный процесс. В связи с этим образование родителей в форме «родительского просвещения» по вопросам воспитания и развития детей рассматривается как одна из важнейших ценностных ориентаций в обществе. Ценности такого образования сопряжены с совокупностью потребностей и интересов общества и его членов, и поэтому образование родителей является ценностью, прежде всего, для самого общества.

Процесс формирования осознанного родительства посредством «родительского просвещения» – формирование различных компетенций по вопросам образования, воспитания и развития детей. С формированием компетенций можно говорить об образованности родителя – уровне и степени его компетентности. Именно компетентность как совокупность способностей творчески осуществлять процесс воспитания и лежит в основе ценности родительского просвещения как одной из форм образования.

Литература

1. Васягина, Н. Н. К вопросу о психологических особенностях родителей, ориентированных на раннее развитие детей / Н. Н. Васягина, Ю. В. Малина, С. А. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 83-89.
2. Ворончихина, К. Д. Профилактика психологического насилия в детско-родительских отношениях / К. Д. Ворончихина, Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – С. 53-57.
3. Гурко, Т. А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях / Т. А. Гурко. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 1997. – № 1. – С. 72-79.
4. Захарова, Е. И. Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия / Е. И. Захарова. – Текст : непосредственный // Психолог в детском саду. – 2002. – № 1. – С. 3-29.
5. Карцева, Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества / Л. В. Карцева. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2003. – № 7. – С. 92.
6. Мацковский, М. С. Современная семья и ее проблемы / М. С. Мацковский. – Москва : Просвещение, 1997. – 121 с. – Текст : непосредственный.
7. Овчарова, Р. Б. Психологическое сопровождение родительства / Р. Б. Овчарова. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с. – Текст : непосредственный.
8. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – Текст : непосредственный // Свободная пресса. – 1973. – № 5. – С. 20-28.
9. Российская Федерация. Президент. Послание Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию от 15.01.2020 г. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения: 21.02.2020). – Текст : электронный.
10. Vasyagina, N. N. Parent image as an integral indicator of parenthood subculture / N. N. Vasyagina, Y. S. Gazizova, O. Y. Demchenko. – Текст : непосредственный // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : proceedings of the conference. Future Academy. – 2019. – Т. LXIV. – С. 748-754.

УДК 37.015.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-281

Шерешкова Елена Андреевна,

кандидат психологических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Россия, г. Шадринск, ул. Кондюрина, 28; e-mail: elenashereshkova@mail.ru

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая деятельность; личностные ресурсы; профессиональные ресурсы; жизнеспособность.

АННОТАЦИЯ. Автор ставит проблему успешной реализации педагогической деятельности. В качестве условия успешности профессиональной деятельности педагога рассматривается жизнеспособность. Жизнеспособность педагога дает ему возможность не только реализовывать педагогические функции, но и успешно преодолевать профессиональные кризисы. Жизнеспособные педагоги умеют потенциал для конструктивного преодоления трудных профессиональных ситуаций, они способны выстроить мотивы педагогической деятельности, ставить ее цели и задачи, а также осуществлять анализ ее успешности.

Shereshkova Elena Andreevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

VIABILITY OF TEACHERS AS A CONDITION OF SUCCESSFUL PEDAGOGICAL ACTIVITY

KEYWORDS: teaching activity; personal resources; professional resources; vitality.

ABSTRACT. The author raises the problem of successful implementation of pedagogical activity. The condition for the success of a teacher's professional activity is viability. The teacher's vitality gives him the opportunity to implement pedagogical functions, and successfully overcome professional crises. Resilient educators have the potential to constructively overcome difficult professional situations. They are able to build the motives of pedagogical activity, set goals and objectives, and analyze its success.

Важным условием организации обучения и воспитания подрастающего поколения является осуществление успешной педагогической деятельности. Педагогическая деятельность – это форма сознательной активности педагога, направленной на получение личност-

ных, метапредметных и предметных результатов. Основным смыслом любой педагогической деятельности является развитие личности обучающегося. Формирование знаний, умений и навыков является вторичным по отношению к этому основному смыслу (Ю. Ю. Гуляев).

Личностное развитие обучающегося в процессе освоения любого предмета возможно если он будет:

- 1) осознавать себя как активного участника обучения, присваивая себе социокультурный опыт;
- 2) осознавать свои возможности и способности в освоении учебных знаний;
- 3) выбирать самостоятельно оптимальный путь и темп освоения [3].

Главная задача педагога – создать психолого-педагогические условия для развития личности ребенка, развития его интеллектуальных способностей и его учебной деятельности. Однако педагог сталкивается с рядом трудностей при решении данной задачи: низкий уровень познавательного интереса у детей, отсутствие стремления к самостоятельности, низкий уровень волевых качеств, неразвитость саморегуляции.

Необходим поиск механизмов развития потенциала педагогической деятельности, дающий возможность педагогу преодолевать возникающие проблемы в организации процессов обучения, воспитания и развития, а также использовать полученный опыт для профессионального развития.

На наш взгляд, педагог с высоким уровнем жизнеспособности может не только противостоять стрессам, но и успешно выстроить свою педагогическую деятельность согласно требованиям системно-деятельностного подхода.

Разработкой понятия «жизнеспособность» занимались Е. А. Рыльская, А. И. Лактионова, А. А. Нестерова, А. В. Махнач и др. А. А. Нестерова определяет **жизнеспособность** как устойчивую диспозицию личности, которая включает в себя такие компоненты, как:

- способность к активности и инициативе;
- способность к самомотивации и достижениям;
- эмоциональный контроль и саморегуляция;
- позитивные когнитивные установки и гибкость мышления;
- самоуважение;
- социальная компетентность;
- адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения;
- способность организовывать свое время и планировать будущее [7].

В современных работах отечественных авторов профессиональная жизнеспособность понимается как наличие достаточного уровня профессиональных знаний, умений, навыков и опыта, обеспечивающих возможность успеха в трудных профессиональных ситуациях (Рыльская); как особое состояние личности, ее жизненный и профессиональный опыт, обеспечивающий адаптацию к профессиональной среде (Третьяков); как потенциальная возможность личности, обеспечивающая индивидуально-личностный способ профессиональной самореализации (Кондратенко); как личностная характеристика, обеспечивающая эффективную адаптацию и высокую результативность в условиях профессиональной деятельности (Валиева).

Жизнеспособность педагога – это совокупность способностей к управлению своими личностными, профессиональными и социальными ресурсами для успешной адаптации, самореализации и саморазвития, а также преодоления трудных профессиональных ситуаций. Э. Ф. Зеер жизнеспособность противопоставляет личностной беспомощности, которая проявляется в дезадаптации к окружающей среде, низкой саморегуляции, отсутствии саморазвития и самоактуализации [4].

Личностные ресурсы педагога: самоуважение, позитивные установки, юмор, ценности и личностные смыслы, смелость, навыки саморегуляции и самоорганизации, социальная компетентность.

Профессиональные ресурсы: профессиональные знания и умения, профессиональный опыт, профессиональная позиция, педагогические способности, стиль педагогической деятельности и общения.

Социальные ресурсы: помощь других педагогов, педагога-психолога, супервизия, профессиональная литература и профессиональные сообщества.

Адаптация педагога предполагает систематическую ориентировку педагога в условиях образовательной среды (предметной, социальной, методической) и проектирование своей педагогической деятельности, исходя из этих условий, с опорой на имеющиеся ресурсы.

Самореализация педагога предполагает воплощение имеющихся у педагога идей, желаний, интересов для постоянной оптимизации своей педагогической деятельности в совокупности ее компонентов.

Саморазвитие педагога – актуализация способностей педагога, его личностных качеств, личностный рост.

Преодоление трудных профессиональных ситуаций предполагает готовность педагога к анализу таких ситуаций, определению причин и устранению их.

Педагог с высоким уровнем жизнеспособности обладает, с одной стороны, способностью сохранять свои личностные и профессиональные ресурсы в условиях постоянно меняющейся образовательной среды, а с другой стороны – производить желаемые и целесообразные изменения в самом себе, своей деятельности и в компонентах этой среды. Жизнеспособный педагог обладает устойчивостью и эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой гибкостью в педагогической деятельности. Устойчивыми в трудных профессиональных ситуациях у педагога являются самоуважение, смелость, позитивные установки, ценности и личностные смыслы, навыки самоконтроля и самоорганизации, социальная компетентность. При этом, столкнувшись с трудной профессиональной ситуацией, жизнеспособный педагог открыт новым профессиональным знаниям и новому опыту, способен менять свою профессиональную позицию. Педагог с низкой жизнеспособностью склонен к прокрастинации, сопротивлению изменениям, происходящим в образовательной среде, что снижает его личностные ресурсы – самооценку, способность к самоконтролю, интенсивность проживания позитивных чувств (Р. М. Хусаинова).

Б. Р. Мандель выделяет в педагогической деятельности на основе деятельностного подхода следующие компоненты: мотивация педагогической деятельности, цели и задачи, предмет, педагогические средства, продукт и результат педагогической деятельности [6].

Мотивация педагогической деятельности формируется стадийно (А. В. Горбушина):

Стадия вхождения в педагогическую деятельность (с начала работы до года). Основная задача – ориентировка в должностных обязанностях, налаживание контактов с коллегами, обучающимися и родителями.

Стадия образования мотивов педагогической деятельности (от года до двух лет). Основная задача – выработка и реализация нормативно-одобренного способа педагогической деятельности. Происходит освоение новых способов работы, получение профессионального опыта, рост профессиональной компетентности, достижение эффективности деятельности.

Стадия количественного роста составляющих системы (от двух до четырех лет). Основная задача – формирование профессиональной траектории развития, определение форм и способов реализации себя в профессии. От педагога требуют высоких результатов, что снижает у него удовлетворенность трудом.

Стадия замедления темпов количественного роста (от четырех до пяти лет). Увеличение роли внутренней мотивации при выполнении педагогической деятельности, получение большего удовлетворения от труда, достижение и осознание профессиональной продуктивности и формирование профессиональной идентичности.

Зрелость (от пяти до семи лет). Основной задачей является самореализация педагога как профессионала. Педагог направлен на решение задач обучения и воспитания через реализацию собственных ресурсов, запаса знаний, профессионального опыта, профессиональной идентичности.

Кризис (семь-десять лет стажа). Возникают противоречия между профессиональными ожиданиями педагога и возможностями их реализации в образовательной среде. Снижается мотивация педагогической деятельности.

Реорганизация системы мотивов (десять-двадцать лет стажа). Основной задачей профессионального развития в данный момент является выбор способа своего дальнейшего существования в профессии, пересмотр смысла и роли педагогической деятельности в жизни. В результате совладания с кризисом профессиональной деятельности на данном этапе

происходит качественный скачок в сторону повышения интеграции и организации системы мотивов.

Зрелость мотивации с выраженной интегративной составляющей (двадцать-тридцать лет). Основной задачей профессионального развития может считаться реализация собственного потенциала и опыта на творческом уровне. Ведущим видом деятельности учителя становится педагогическая.

«Проращение», интериоризация специфических составляющих мотивации в структуру личности, анализ собственной педагогической деятельности и глубокий интерес к ее внутреннему содержанию, выход на уровень наставничества и передачи опыта собственной профессиональной деятельности [1].

Профессиональная жизнеспособность понимается J. Kidd как способность к совладанию с подъемами и спадами в профессиональной деятельности, актуализируемую за счет уверенности в себе, надежды, самоуважения. Жизнеспособность педагога является условием успешного прохождения стадий формирования устойчивых мотивов педагогической деятельности и предполагает возможность педагога опереться на личностные, социальные и профессиональные ресурсы в процессе становления мотивации, преодолеть кризисы мотивов педагога.

С. Г. Косарецкий, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков считают, что целеполагание является одним из центральных компонентов педагогической деятельности. Исследователи видят сущность педагогической деятельности в постановке целей и задач, прямо указывая, что если педагогические цели не ставятся самостоятельно, а берутся готовыми из методических установок, то педагог выступает при этом не как подлинный субъект деятельности, а как исполнитель. Учитель должен научиться осознавать свои действия как продуктивные – направленные на получение определенного продукта [5].

Д. А. Григорьев характеризует динамические этапы становления целеполагания в педагогической деятельности:

- 1) формирование деятельностной позиции, где имеют место общие цели на основе ценностей и смыслов;
- 2) построение предметности деятельности, где общие цели конкретизируются через способы;
- 3) становление субъекта деятельности как субъекта профессионального сообщества, расширяющее содержание целеполагания [2].

На наш взгляд, жизнеспособность педагога создает предпосылки для успешного целеполагания в педагогической деятельности через возможность опоры на собственные ресурсы. Жизнеспособный педагог способен соотнести цели образования, диктуемые образовательными стандартами с целями, связанными с его профессиональной позицией.

Педагогическая деятельность жизнеспособного педагога обладает высокой результативностью. Так, педагог способен, опираясь на свои ресурсы, превращать знания, умения, навыки ребенка в средство формирования его личности, актуализации его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии. Педагог с низкой жизнеспособностью умеет формулировать педагогическую цель, понимать требуемый результат и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность. Высокая результативность жизнеспособного педагога обеспечивается, с одной стороны, принятием ценностей системно-деятельностного подхода, а с другой стороны – способностью к преодолению проблем в личностно-ориентированном обучении.

Жизнеспособный педагог способен творчески подбирать средства достижения результатов и продуктов учебной деятельности обучающихся в соответствии с теми задачами, которые он сам перед собой ставит. Успешность педагогической деятельности обеспечивается сочетанием традиционных и инновационных методов обучения и воспитания.

Таким образом, жизнеспособность педагога выполняет ряд функций в реализации успешной педагогической деятельности:

- **регулирующая** предполагает способность педагога ставить цели своей деятельности, планировать свою работу, оценивать ее успешность;
- **мотивирующая** предполагает обеспечение иерархии мотивов педагогической деятельности, способность к самомотивированию и удержанию ценностей и смыслов своей работы;

- **стимулирующая** предполагает стремление педагога к совершенствованию своей деятельности, своих профессиональных знаний и умений;
- **самоопределения** выражается в определении педагогом своей профессиональной позиции, стиля педагогической деятельности;
- **мобилизации** предполагает актуализацию всех имеющихся у педагога ресурсов.

Литература

1. Горбушина, А. В. Развитие системы мотивации профессиональной деятельности в контексте педагогической деятельности / А. В. Горбушина. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 5. – С. 83-95.
2. Григорьев, Д. А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Григорьев Д. А. – Москва, 1998. – 22 с. – Текст : непосредственный.
3. Гуляев, Ю. Ю. Смысл педагогической деятельности и педагогическая наука / Ю. Ю. Гуляев. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2011. – № 1. – С. 85-96.
4. Зеер, Э. Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека / Э. Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 69-76.
5. Косарецкий, С. Г. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / С. Г. Косарецкий, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57-66.
6. Мандель, Б. Р. Инновационные технологии педагогической деятельности : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 260 с. – Текст : непосредственный.
7. Нестерова, А. А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» / А. А. Нестерова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 4. – С. 93-108.

Инклюзивное образование: анализ и обобщение современной педагогической практики

УДК 376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-282

Веретенникова Ксения Владимировна,

ассистент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: veretennikovakv7@mail.ru

Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный медицинский университет; 620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: gala_36@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ИНКЛЮЗИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное взаимодействие; педагогические технологии; инклюзивное образование; индивидуальный образовательный маршрут.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены теоретические проблемы разработки педагогических технологий инклюзивного взаимодействия. В качестве основного вывода определяется сущность понятия «инклюзивное взаимодействие» для конкретного вида деятельности.

Veretennikova Ksenia Vladimirovna,

Assistant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR INCLUSIVE INTERACTION

KEYWORDS: inclusive interaction; pedagogical technologies; inclusive education; individual educational route.

ABSTRACT. The article presents the theoretical problems of the development of educational technologies for inclusive interaction. The essence of the concept of “inclusive interaction” for a specific type of activity is determined as the main conclusion.

В современной России наблюдается возрастающая тенденция активного включения в социальную жизнь лиц, имеющих инвалидность или ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Этому способствует законодательное закрепление права получения образования, в том числе и высшего, для любого человека, имеющего особенности здоровья (ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Сегодня невозможно говорить о развитии современного образования, не затрагивая процессов инклюзивного взаимодействия.

В научном дискурсе появляется ряд новых понятий, часть из которых описаны в научной литературе. Так, осмысление понятий «дети с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании», «инклюзивное образование», «индивидуальный образовательный маршрут», «психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» раскрыты в исследованиях А. В. Бахарева. Понятийный аспект методологии инклюзивного обучения представлен в трудах Н. М. Назаровой. Подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривают О. С. Кузьмина, И. Н. Хафизуллина, О. Ю. Муллер. Однако вопросы разработки педагогических технологий по инклюзивному взаимодействию остаются не изученными.

Слово «взаимодействие» состоит из двух слов – «действие» и «взаимо». В различных источниках термин «взаимодействие» определяется по-разному. В философском словаре взаимодействие рассматривается как «процесс взаимного влияния тел друг на друга путем переноса материи и движения, универсальная форма изменения состояния тел. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию материальной системы, ее свойства, ее объединение наряду с др. телами в систему большего порядка [1, с. 65]. В психологическом словаре рассматриваются «взаимодействия межличностные – объективные связи и отношения, существующие между людьми в социальных группах. В социальной пси-

хологии взаимодействие межличностное используется в двух значениях: 1) для характеристики системы действительных межличностных контактов людей в процессе совместной работы; 2) для описания взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в ходе совместной деятельности [2, с. 44].

В Педагогическом словаре В. М. Полонского взаимодействие представлено как «процесс непрерывного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающего их взаимную связь и обусловленность, в результате которой каждая из взаимодействующих сторон выступает и как причина другой, и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны» [3, с. 30].

Отсюда первая проблема заключается в том, чтобы определить субъекта, который руководит инклюзивным взаимодействием, и объекта, на который направлено взаимодействие. В качестве субъекта инклюзивного взаимодействия могут вступить:

- учителя школ;
- педагоги дополнительного образования;
- преподаватели профессиональных учебных заведений;
- наставники и др.

Объектами инклюзивного взаимодействия являются люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. К ним относятся:

- дети раннего возраста, находящиеся в дошкольном учреждении или воспитывающиеся в домашних условиях;
- учащиеся общеобразовательных учреждений;
- студенты профессиональных учебных заведений;
- молодежь, состоящая в волонтерских объединениях, спортивных секциях;
- люди старшего возраста и др.

Следующая проблема связана с определением цели инклюзивного взаимодействия. Ей может стать:

- социализация – процесс освоения человеком существующих в данной культуре и обществе заданных норм поведения и способов деятельности (В. М. Полонский);
- ресоциализация – необходимая повторная социализация личности в новых изменившихся социальных условиях и обстоятельствах (Г. М. Коджаспирова);
- адаптация – активное приспособление человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств, которое характеризуется тем, что человек, сам осознав необходимость изменений в отношениях со средой, формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими (Г. М. Коджаспирова);
- интеграция – равноправное включение личности, развивающейся в условиях недостаточности (психической, физической, интеллектуальной), во всевозможные и необходимые сферы жизни социума (Л. И. Аксенова).

Третья проблема. Выбор цели, объекта и предмета инклюзивного взаимодействия позволяет перейти от объектно-субъектных отношений к субъектно-субъектным отношениям, которые позволяют успешно решать задачи инклюзивного взаимодействия. Поэтому становится важным в процессе обучения и воспитания выстроить субъект-субъектные отношения между педагогом и ребенком: отношения сотрудничества, совместной творческой деятельности. В таком взаимодействии объектом деятельности педагога становится не столько сама личность обучающегося, сколько процесс ее развития и совершенствования через усвоение ребенком необходимой системы знаний о мире, овладение разнообразными способами деятельности, развитие способностей, его духовно-нравственного становления [4, с. 22].

Четвертая проблема – определить сущность понятия «инклюзивное взаимодействие» для конкретного вида деятельности, объекта и субъекта взаимодействия.

После таких предварительных рассуждений можно переходить к разработке и экспериментальной проверке педагогических технологий.

Литература

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Изд-во политической литературы, 1987. – 588 с. – Текст : непосредственный.

2. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с. – Текст : непосредственный.
3. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с. – Текст : непосредственный.
4. Основы педагогики : учебник / М. А. Галагузова, Т. С. Дорохова [и др.] ; под ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ИНФРА-М, 2018. – 272 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147.88

DOI: 10.26170/Kso-2020-283

Глухих Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Высшего сестринского и социального образования, Уральский государственный медицинский университет; 620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: gluhih-si@mail.ru

Чеснюкова Людмила Константиновна,

ассистент кафедры экономики предприятий, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: uvl70@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; обучающийся с ОВЗ или инвалидностью; производственная практика.

АННОТАЦИЯ. Инклюзия может рассматриваться в трех измерениях: как инклюзивное образование, которое выступает за процесс расширения участия и уменьшения изоляции; как инклюзивная педагогика, которая фокусируется на том, как преподавать в инклюзивных учебных учреждениях; и как инклюзивная практика, которая означает, как концепция инклюзии реализуется на практике. В статье рассматриваются практические вопросы организации процесса производственной практики обучающихся с ОВЗ или инвалидностью в процессе обучения в университете.

Glukhikh Svetlana Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Higher Nursing and Social Education, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Chesnyukova Lyudmila Konstantinovna,

Assistant of the Department of Enterprise Economics, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PRACTICE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

KEYWORDS: inclusive education; students with disabilities or disabilities; industrial practice.

ABSTRACT. Inclusion can be seen in three terms: as inclusive education, which advocates a process of increasing participation and reducing exclusion; as inclusive pedagogy, which focuses on how to teach in inclusive schools; and as inclusive practice, which means how the concept of inclusion makes sense in practice. The article deals with practical issues of organizing the process of industrial practice of students with disabilities or disabilities in the process of studying at the university.

Инклюзивное образование получает реальное признание в России и во всем мире. Концептуальное видение обучения лиц с ограниченными возможностями и инвалидов прошло несколько этапов. Эта эволюция произошла в основном в социальном поведении по отношению к людям с той или иной формой инвалидности.

На начальном этапе существовало полное исключение из системы образовательных учреждений лиц с ограниченными возможностями. Со временем стали больше ориентироваться на организацию специального образования. Затем видение было концептуализировано как интегрированное образование и сегодня рассматривается как инклюзивное образование, основанное на разнообразии форм и методов в обучении и профессиональной подготовке.

С педагогической точки зрения инклюзивное образование должно начинаться с планирования учебных программ, которые включены в основную образовательную программу. Это, в свою очередь, должно быть отражено в других нормативных документах, таких как учебный календарный план, рабочие программы дисциплин, учебных и производственных практик, а также нормативные локальные правила и процедуры.

Роль, которую высшее учебное заведение играет в достижении оптимального воплощения данных программ, имеет первостепенное значение по следующим причинам:

- именно оно определяет потребности каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ) или инвалидностью;
- оно реально адаптирует учебные программы, рассматривая адекватные и соответствующие технологии для удовлетворения образовательных потребностей, в зависимости от особенностей каждого обучающегося с ОВЗ или инвалидностью.

Что касается последнего аспекта, то необходимо установить различие между диверсификацией и адаптацией учебной программы, поскольку это два аспекта, которые в своей формулировке имеют особые характеристики.

Диверсификация

- образовательное учреждение реализует программу, имея в виду основные стратегии планирования и качества инклюзивного образования;
- обогащение национальной программы, адаптируя ее характеристики и возможности в интересах студентов;
- продукт (учебный план) учреждения (университета)

Адаптация

- учебная программа формируется совместно с тьютором;
- специфическая помощь при планировании инклюзивного образования;
- конкретизируются условия и нужды студентов;
- учебные программы отвечают индивидуальным планам студента с ОВЗ

Рис. 1. Различия между диверсификацией и адаптацией инклюзивной образовательной программы

Одной из наиболее важных особенностей организации учебного процесса программы высшего медицинского образования является практико-ориентированный характер образования обучающихся с ОВЗ или инвалидностью. Практический компонент подготовки студентов представлен различными формами, включая все виды практики, предусмотренные ФГОС ВО.

Все практики проводятся в соответствии с утвержденными программами учебных и производственных практик. Подготовительная работа начинается заранее: актуализируются программы практики, подбираются базы практики, оформляется необходимая документация для организации и проведения практики: контракты с учебными заведениями, график и программа, индивидуальные и групповые задания, бланки отчетов и фонд оценочных средств.

Выбор мест практики для обучающихся с ОВЗ или инвалидностью осуществляется с учетом требований к их доступности для данных обучающихся и рекомендаций после прохождения медицинского осмотра, а также требований индивидуальной программы реабилитации [1-4]. Обучающийся с ОВЗ или инвалидностью предоставляет рекомендации медицинского обследования, индивидуальную программу реабилитации при зачислении в университет по своему усмотрению [5].

Когда обучающийся с ОВЗ или инвалидностью направляется в организацию или компанию для прохождения практики, предусмотренной в учебном плане, университет согласовывает условия и виды работы с организацией (компанией), с учетом рекомендаций медико-социальной экспертизы и индивидуальной программы реабилитации. При необходимости могут быть созданы специальные рабочие места для практики в соответствии с характером нарушений, а также с видом профессиональной деятельности и характером работы, выполняемой обучающимся с ОВЗ или инвалидностью.

Для того чтобы организовать производственную практику обучающихся с ОВЗ или инвалидностью, в университете необходимо провести дополнительную работу с потенциальными организациями – местами практики. Эта работа включает в себя предварительные переговоры с руководством организаций об их готовности принять для прохождения производственной практики обучающихся с ОВЗ или инвалидностью; обязательное посещение организации работником университета с целью определения наличия в организации особых условий работы с учетом нозологии и группы инвалидности студента, а также предварительная беседа с коллективом, наставником, проводится необходимая разъяснительная и подготовительная организационная работа.

Для этого в организацию (планируемую базу практики) направляется письмо с указанием, что направляемое на практику лицо имеет ОВЗ или инвалидность и необходимо создать особые условия труда, обеспечивая при этом соблюдение требований законодательства

РФ «О персональных данных». По соглашению сторон в договоре могут быть отражены данные об инвалидности и особые условия труда. Минимальным требованием для оснащения организации должно быть наличие адаптированной системы оповещения в зависимости от типа нозологии в случае чрезвычайной ситуации.

Производственная практика обучающихся с ОВЗ или инвалидностью может быть организована в структурных подразделениях университета, осуществляющих производственную деятельность (например, в мультипрофильном аккредитационно-симуляционном центре), создавая особые условия труда для обучающихся с ОВЗ или инвалидностью.

При прохождении производственной практики должно быть организовано сопровождение обучающихся преподавателем университета (тьютором). Утверждение программы производственной практики должно осуществляться в рамках соответствующего договора на прохождение производственной практики обучающимся с ОВЗ или инвалидностью.

Инновационным механизмом практико-ориентированного обучения студентов с ОВЗ или инвалидностью является производственно-адаптационная практика. Это специально организованная работа обучающихся с ОВЗ или инвалидностью в организациях возможной будущей занятости в режиме неполного рабочего дня, нескольких дней в неделю. Производственно-адаптационная практика носит индивидуальный характер и предназначена для обучающихся с ОВЗ или инвалидностью, которые планируют дальнейшее трудоустройство в данную организацию.

Целями производственно-адаптационной практики являются (рис. 2):

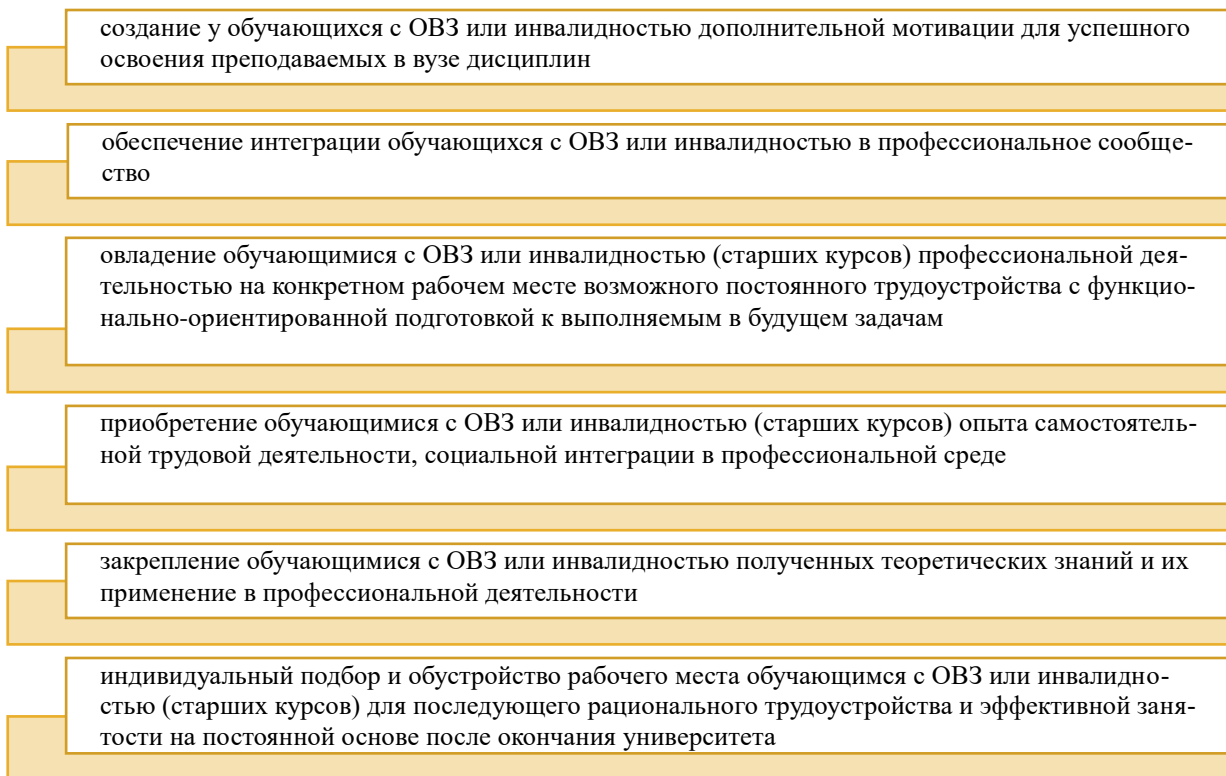


Рис. 2. Цели производственно-адаптационной практики [6]

Производственно-адаптационная практика проводится, как правило, на основе договоров, заключаемых между университетом и профильными организациями (базами практики), деятельность которых отражает специфику направления подготовки обучающихся с ОВЗ или инвалидностью с возможностью будущего трудоустройства выпускника

Мероприятия по содействию в трудоустройстве выпускников – обучающихся с ОВЗ или инвалидностью осуществляются университетом во взаимодействии с государственными центрами занятости населения, некоммерческими организациями, общественными организациями инвалидов, предприятиями и организациями.

Основными формами содействия трудоустройству выпускников являются презентации и встречи работодателей с обучающимися с ОВЗ или инвалидностью старших курсов, индивидуальные консультации студентов и выпускников по вопросам трудоустройства, мастер-

классы и тренинги. Эффективным является трудоустройство на квотируемые и специально оборудованные для инвалидов рабочие места.

Литература

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.10.2020). – Текст : электронный.
2. Российская Федерация. Правительство Российской Федерации. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы : постановление от 01.12.2015 № 1297. – URL: <https://base.garant.ru/71265834/> (дата обращения: 29.10.2020). – Текст : электронный.
3. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. О направлении методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов : письмо 16.04.2014 г. № 05-785. – URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-16.04.2014-N-05-785/> (дата обращения: 29.10.2020). – Текст : электронный.
4. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса : письмо от 18.03.2014 № 06-281. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18032014-n-06-281/> (дата обращения: 29.10.2020). – Текст : электронный.
5. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ : учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ / под ред. О. А. Козыревой. – КГПУ : [б.и.], 2015. – 93 с. – Текст : непосредственный.
6. Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации для преподавателей МГПИ / сост. О. В. Бобкова. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2017. – 91 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.1

DOI:10.26170/Kso-2020-284

Гоголинская Ольга Николаевна,

учитель трудового обучения, ГКОУ «Школа № 3 Костромской области для детей с ограниченными возможностями здоровья»; 165000, Россия, г. Кострома, ул. Шагова, 9; e-mail: olga.gogolinskaja@yandex.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; учащиеся с ограниченными возможностями здоровья; образовательный прогресс; ребенок-инвалид; особые образовательные потребности.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема организации и содержания инклюзивного образования в современной школе, определяются его плюсы и минусы, обозначаются точки риска.

Gogolinskaya Olga Nikolaevna,

Teacher of Labor Training, School No. 3 of the Kostroma region for Children with Disabilities, Kostroma, Russia

INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN SCHOOLS

KEYWORDS: inclusive education; students with disabilities with disabilities; educational progress; disabled child; special educational needs.

ABSTRACT. An important aspect of general education is considered schools – inclusive education, what to build on, what are the positive and negative aspects inclusion in school.

Инклюзивное образование – наиболее передовая система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, основанная на совместном обучении здоровых детей и детей-инвалидов. Обучаясь вместе, дети учатся жить вместе, стираются границы между инвалидами и здоровыми людьми. Разрушение барьеров при получении образования приводит к объединению общественного пространства инвалидов и здоровых людей, меняется отношение к инвалидности: она считается не пороком, а особенностью того или иного человека.

Инклюзивное, или включающее, образование основано на том, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, учитывающей их особые образовательные потребности. Феномен «инклюзивного образования» возник на основе идеи о том, что образование является основ-

ным правом человека и что оно создает основу для справедливого общества. Все учащиеся имеют право на образование, независимо от их индивидуальных качеств или проблем. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Реализация этого принципа означает, что:

– все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;

– задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;

– в инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность.

Инклюзивное образование связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы. Первичной и важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей.

Дадим некоторые методические рекомендации педагогам и родителям:

– прежде всего нужно как родителям, так и преподавателям пройти барьер деления детей – инвалид, не инвалид; они все способные, активные, умеющие понимать, оценивать, верить и развиваться;

– преподавателям необходимо пройти курсы повышения квалификации или переподготовки, чтобы работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– необходимо уметь адекватно и профессионально оценить возможности каждого ребенка, его потенциал.

В практической деятельности педагоги чаще всего используют групповые и индивидуальные формы работы, а также работу в парах. Иногда, если ребенок не может выполнить какое-то задание, можно предложить ему попросить помощи у товарища – помощь друга.

В школе № 3 Костромской области для детей с ограниченными возможностями здоровья есть профиль – декоративное цветоводство. В классе попадаются не говорящие дети. Для них составляются специальные задания – найди лишнее, покажи комнатные растения, выбери уличные растения и др. Дети с большим удовольствием выполняют разноуровневые задания. Педагогу важно обеспечить взаимопомощь и взаимовыручку на уроках.

Любому педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо придерживаться следующих принципов:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.

2. Каждый человек способен чувствовать и думать.

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Все люди нуждаются друг в друге.

Ребенка с ограниченными возможностями здоровья обязательно нужно включать в коллектив для общения со сверстниками, выполнения коллективных дел, заданий, развития и социализации. Инклюзивное образование дает возможность осваивать навыки взаимодействия в естественной среде.

Необходимо обеспечивать подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретного социума, исключать социальную изоляцию детей, усугубляющей патологию и ведущей к развитию «ограниченных возможностей».

В инклюзивных группах дети с нормативным развитием имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников. У них больше знаний о том, что означают «ограниченные возможности», и более высокие баллы по шкалам принятия людей с ограничениями, чем у детей, посещающих обычные группы.

Важным условием при организации работы в группах комбинирующей направленности является создание благоприятной предметно-развивающей среды, спокойного эмоционального фона, а также выполнение организационно-педагогических требований. При соблюдении данных требований у детей появляются общие интересы не только в стенах школы, но и за ее пределами. Начинают взаимодействовать и родители детей с инвалидностью и детей без инвалидности. Прогресс развития наблюдается не сразу, но он заметен – ребенок раскрывается, желает общаться, пусть жестами предлагая сверстникам игрушки или конфеты.

Делая вывод, отметим, что инклюзия необходима и нужна в школах, ребята раскрепощаются, общаются, дружат, находят общие интересы, забывают про свои недостатки, живут полноценной жизнью.

Литература

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. – Москва, 2011.
2. Битов, А. Л. «Особый ребенок исследования и опыт помощи»: проблемы интеграции и социализации / А. Л. Битов. – Москва : Правда, 2000. – 254 с. – Текст : непосредственный.
3. Малофеев, Н. Н. Дети с отклонениями в развитии: реабилитация через образование / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1998. – № 9-10. – С. 224.
4. Пристupa, Е. Н. Социальная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / Е. Н. Пристupa. – Москва : Инфра-М ; Форум, 2015. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Цыганок, А. А. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий / А. А. Цыганок, А. Л. Виноградова, И. С. Константинова. – Москва : Теревинф, 2006 – 72 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-285

Донгаузер Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: dong-elena@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование толерантности; педагогическое взаимодействие; личностно-ориентированное отношение; профессиональные свойства личности педагога.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования толерантного отношения педагогов инклюзивного образования к субъектам педагогической реальности; выявляются психолого-педагогические условия формирования толерантности как профессионального свойства личности педагога.

Dongauzer Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF TOLERANCE AMONG TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: building tolerance; pedagogical interaction; personality-oriented attitude; patience; acceptance.

ABSTRACT. The article examines the problem of forming a tolerant attitude of teachers of inclusive education to the subjects of pedagogical reality; the psychological and pedagogical conditions for the formation of tolerance as a professional property of the teacher's personality are revealed.

Наиболее значимым условием, обеспечивающим уникальность взаимодействия в образовательном процессе, является тип отношений, складывающийся между всеми его участниками. Среди всего многообразия отношений особое место в мировой инклюзивной практике занимает толерантное отношение. Известно, что терпимый педагог, благодаря определенной тактике своего поведения по отношению ко всем субъектам инклюзивной реальности, добивается гораздо большей результативности, нежели специалист, у которого не в полной мере сформировано данное свойство личности.

В целом терпимость как психологический феномен имеет достаточно короткую историю изучения в зарубежных и отечественных исследованиях, где обозначается термином «толерантность» (G. Allport, А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова и др.).

Для G. Allport толерантность предстает важной личностной характеристикой человека, «объединяющей знание себя, ответственность, чувство юмора, автономность, способность к эмпатии» [3, с. 12]. G. Allport выделяет два пути личностного развития: толерантный и интолерантный. Толерантный путь выбирает человек свободный, доброжелательный, с позитивной «Я-концепцией». Интолерантный путь характеризуется представлением о собственной исключительности, стремлением переносить ответственность на окружение, желанием сильной власти [9].

Определения толерантности А. Г. Асмолова и Г. У. Солдатовой [6] идентичны и трактуются учеными как уважение и признание равенства позиций, отказ от насилия, «признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения» [3, с. 13].

Толерантность как свойство личности подробно анализируется в «Психологии и педагогике ненасилия» В. Г. Маралова и В. А. Ситарова.

Ненасилие авторы рассматривают как «идеологический, этический и жизненный принцип, основанный на признании ценности всего живого; отказ от принуждения как средства взаимодействия человека с миром, природой и другими людьми, как средство решения политических, экономических, моральных и межличностных проблем, установление и усиление стремления людей к позитивному самовыражению» [1, с. 101]. Базовое понятие данной отрасли гуманистической науки – это принятие позиции ненасилия. Авторы выделяют «психологические условия, при которых каждый человек может достичь позиции ненасилия:

1. Принятие собственной личности.
2. Осознание и преодоление собственных психологических защит.
3. Осознание уровня собственного эгоцентризма и стереотипов поведения.
4. Приобретение терпимости» [5, с. 119].

В данной теории толерантность выступает как внутренний гибкий механизм существования позиции ненасилия, которая сосредотачивается на другом человеке, выражает меру принятия и понимания его в сравнении с собой и своими установками. Сформированность терпимости – это проявление личностной зрелости человека.

Нетерпимость (интолерантность) является отправной точкой движения в развитии к терпимому отношению. Толерантность же представляет собой промежуточный этап между нетерпимым и терпимым отношениями, которые, в свою очередь, актуализируются при несовпадении мнений, оценок, верований, поведения других людей с мнениями, оценками, ожиданиями субъекта взаимодействия. Терпимость выполняет адаптивную и активную функции, которые дают возможность изменить чужое мнение, поведение другого человека, но без применения средств принуждения. Толерантность же дает возможность приспособления к неблагоприятным факторам, то есть носит адаптивный характер. Например, толерантность к тревоге, толерантность к иной вере, толерантность к заболеваниям различного характера и т. п. Кроме того, «терпимость синтезирует в себе действия принятия как данности, понимание, эмпатию, ассертивность, а терпение, отступая на второй план, не утрачивает при этом своего потенциала и активно используется личностью. Ведущим механизмом толерантности является терпение (выдержка, самообладание, самоконтроль), что дает возможность снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам» [1, с. 111]. Поэтому мы считаем, что в первую очередь необходимо развивать толерантное сознание специалиста инклюзивной сферы и тем самым постепенно осуществлять переход к толерантному отношению.

Терпимое и толерантное отношение выступают как сложные личностные образования, включающие в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты. В качестве «психолого-педагогических условий формирования толерантного отношения к самым различным субъектам педагогической реальности у специалистов инклюзивной сферы могут выступать:

- повышение сензитивности педагогов инклюзивного образования к идеям толерантности как гуманистической ценности;
- личностно-ориентированное отношение педагогов ко всем субъектам взаимодействия;
- задействование в профессионально-педагогической деятельности механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль) и принятия (понимание, эмпатия, ассертивность)» [8, с. 181].

Для *повышения сензитивности к идеям толерантности как гуманистической ценности* следует знакомить педагогов с теоретическими основами гуманистической психологии и педагогики, а также практической реализацией этих идей; философско-этическими учениями прошлого и настоящего, что создает прочную базу для анализа собственных отношений с другими, в том числе с детьми, их родителями, коллегами. Все это станет эффективной поддержкой для личностного и профессионального роста педагога и будет способствовать более глубокому анализу его собственной личности и результатов его педагогической деятельности. Ведь на уровне личности позиция толерантности функционирует как особая система взглядов, ценностей, мотивов и установок; как результат внутреннего рефлексивного осмысления и усвоения идей толерантности как ценности, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой, другими людьми, природой, миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий через диалог и полилог.

Следующим психолого-педагогическим условием формирования толерантности педагога является *личностно-ориентированное отношение*.

Система современного отечественного образования, «нацеленная на гуманизацию и демократизацию процесса, подразумевает ориентацию на личностную модель взаимодействия и раскрывается в рамках таких понятий, как педагогика и психология ненасилия (В. Г. Маралов, В. А. Ситаров), педагогика сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, Р. У. Шакуров), гуманистическое взаимодействие (А. А. Бодалев), модель взаимодействия, базирующаяся на субъект-субъектных связях (В. А. Петровский), демократический стиль общения (В. А. Кан-Калик), устойчиво-положительный тип отношений (Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько), педагогические взаимодействия и технологии (Е. В. Коротаева), психолого-педагогическое сопровождение (М. Р. Битянова, Т. И. Чиркова) и др.» [8, с. 182].

Анализ научной литературы показывает, что «наиболее широким понятием, в рамках которого может быть рассмотрена проблема ориентированности на личностную модель взаимодействия, является понятие „взаимодействие“, в частности, педагогическое взаимодействие. Специфика взаимодействия в педагогической системе определяется способом разрешения основного педагогического противоречия, то есть противоречия между целями и задачами, которые ставит педагог, и целями и задачами, которые ставят дети (Ш. А. Амонашвили). В зависимости от способа разрешения данного противоречия выделяют три модели педагогического взаимодействия, построенных на системах субъект-объектных, субъект-субъектных и объект-субъектных связей» [8, с. 182].

Субъект-субъектные связи определяют педагогику сотрудничества, партнерства, полисубъектный подход, личностно-ориентированную модель взаимодействия. Основное противоречие преодолевается путем сотрудничества, взаиморазвития и партнерства. «Педагогическое взаимодействие можно охарактеризовать как оптимальное, конструктивное, полноценное только в том случае, если общение субъектов взаимодействия включает и коммуникацию, основанную на обмене информацией, и продуманную организацию совместной деятельности, учитывающую индивидуальные возможности субъектов деятельности, и достижение взаимного понимания, основанное на эмоциональном принятии друг друга» [4, с. 59]. В силу этого особую ценность приобретают такие личностные свойства педагога, как способность к терпимому отношению, самореализации и творческому росту, преодолению педагогического эгоцентризма.

В. А. Ситаров полагает, что ориентированность на личностную модель взаимодействия с воспитанниками напрямую связана с профессиональной активностью педагога. Поэтому при создании соответствующих условий для развития такого рода активности возникают предпосылки к ориентации на личностно-ориентированную модель взаимодействия. В качестве таких условий В. Г. Маралов видит следующие: развитие у педагогов способности к постановке и расширению педагогических задач в области формирования личности детей; преодоление педагогических стереотипов, сложившихся в сфере обучения и воспитания; обучение анализу собственной педагогической деятельности [5]. То есть с точки зрения психологии и педагогики ненасилия акцент на личностной модели взаимодействия включает работу по преодолению педагогических стереотипов, педагогического эгоцентризма, обучение педагогов сотрудничеству и толерантному отношению. Поэтому очень важно развивать у последних способность к терпению и принятию. Таким образом, третьим психолого-педагогическим условием формирования толерантности будет являться *задействование механизмов терпения и принятия*.

В педагогическом процессе «терпение выступает как механизм толерантности и проявляется в ситуациях, когда педагогу необходимо проявить выдержку, самообладание и самоконтроль. Данные волевые качества позволяют преобразовывать негативный аспект мыслей и чувств в позитивный: раздражение и гнев заменить спокойствием и терпением, зависть – доброжелательностью, коварство – великодушием, нетерпимость – состраданием» [1, с. 115]. То есть суть терпения как психологического механизма состоит в сдерживании импульсивных, малообдуманных эмоциональных реакций и действий с помощью выдержки, самообладания и самоконтроля.

Выдержка особо ярко проявляется «при переходе от решения к действию, когда немедленная реализация плана нецелесообразна. Это способность переносить большие напряжения, сдерживать и подавлять, когда необходимо, чувства, мысли, привычки» [1, с. 116].

Основное назначение самообладания – в перераспределении пристрастности и избирательности внимания на интересы дела. Это «способность в усилении ведущего мотива либо мобилизации внутренних ресурсов на исполнение принятого решения вопреки отвлекающим побуждениям» [1, с. 116].

Выдержка и самообладание «могут сочетаться с самоконтролем, выступающим атрибутом самосознания и регулирующим все сферы психической жизни человека. Самоконтроль трактуется как осознание и оценка человеком собственных действий, психических процессов и состояний» [8, с. 183].

Таким образом, терпение как психологический механизм «позволяет снизить порог чувствительности к неблагоприятным факторам. Затем терпение как психическое состояние закрепляется и перерастает в терпеливость, выступающую уже личностным свойством, обеспечивающим толерантное отношение как качественно-количественный уровень деятельности, типичный для данного человека» [8, с. 183].

Принятие как еще один психологический механизм толерантности «находит свое выражение в проявлении педагогом понимания, эмпатии, ассертивности к себе, детям, их родителям, коллегам, руководству, общественности и др. Суть механизма принятия как процесса – это включение другого в индивидуальное пространство личности» [8, с. 183]. Способность к принятию, согласно утверждению гуманистически ориентированной психологии, является базисной личностной особенностью. «Личность является тем более зрелой, чем в большей мере она способна к принятию других такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью» [8, с. 183]. Принятию окружающих такими, как они есть, способствует понимание. Сочувственное понимание человека, внутренних причин его поведения меняет тип мышления педагога, помогает децентрироваться, взглянуть на те же действия и поступки людей с иных позиций [8].

Проявление толерантного отношения акцентирует необходимость совершенствования педагогом эмпатической ассертивности. При эмпатической ассертивности «значимую роль в отношениях играет понимание другого, иного, нивелирование и отказ от принуждений и манипуляций» [8, с. 184].

Анализируя систему отношений в педагогическом процессе, необходимо затронуть проблемы эмпатии, эмпатического отношения. При определении сущности эмпатии мы опи-

раемся на разработанное Т. П. Гавриловой, Л. П. Стрелковой, Е. Н. Васильевой, И. М. Юсуповым, Н. Н. Обозовым понятие феномена, который имеет множество форм проявления, и согласны с позицией Т. П. Гавриловой, Л. П. Стрелковой и других относительно двух ведущих форм эмпатии: сопереживания и сочувствия, где сочувствие рассматривается как более высокая форма эмпатического реагирования [1; 3; 8].

А. В. Зимбули полагает, что терпимое отношение в педагогическом процессе возможно представить при помощи семантического поля, где ведущими будут эмпатия и требовательность к субъекту [2]. Мы согласны с данной точкой зрения и считаем, что необходимо к исходным составляющим – эмпатии и требовательности – добавить еще один ведущий компонент – принятие человека. На наш взгляд, терпимость обнаруживается именно в принятии другого человека, только в этом случае возможно проявление по-настоящему терпимого отношения ко всем субъектам педагогической реальности.

Толерантное же отношение – это вторая ступень после развития в себе терпения, которая включает в себя проявление эмоциональной устойчивости при соблюдении конвенциональных договоренностей. И здесь терпение играет большую роль, нежели принятие. Толерантность – это право другого человека быть иным субъектом своей деятельности.

Итак, мы определяем терпимость как свойство личности, которое выражает отношение человека к миру в целом, к другим людям, их взглядам и т. д., реализуется при наличии определенного барьера, переживаемого в виде раздражительности, непринятия позиций, действий и пр., и проявляется в принятии, понимании, асертивности, доброжелательности, сотрудничестве. Толерантность же мы рассматриваем как ключевую компетенцию педагога, которая проявляется в ситуациях несовпадения взглядов, верований, поведения людей, возникает на основе функционирования механизмов терпения и принятия и тесно связана с эмоциональной устойчивостью, сотрудничеством, ориентированностью на личностную модель взаимодействия и другими особенностями сферы инклюзивного образования. Еще раз подчеркнем, что толерантность является важнейшей профессиональной характеристикой личности современного педагога. И если у педагога есть это качество, то оно неизменно проявляется по отношению ко всем субъектам инклюзивной реальности, что обеспечивает эффективность всего процесса взаимодействия.

Литература

1. Донгаузер, Е. В. Формирование толерантности субъектов психолого-педагогического сопровождения семьи как профессионального свойства личности : коллективная монография / Е. В. Донгаузер ; под ред. Ю. Н. Галагузовой, Н. И. Мазурчук. – Екатеринбург : Уральское изд-во, 2015. – С. 98-122. – Текст : непосредственный.
2. Зимбули, А. Е. Почему терпимость и какая терпимость? / А. Е. Зимбули. – Текст : непосредственный // Вестник СпбГУ. – 1996. – № 3. – С. 22-27.
3. Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности / Е. Ю. Клепцова. – Москва : Академический проект, 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Коротаяева, Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е. В. Коротаяева. – Москва : Национальный книжный центр ; ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Ситаров, В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – Москва : Издательство «Юрайт», 2018. – 424 с. – Текст : непосредственный.
6. Солдатова, Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – Москва : Смысл, 1998. – 389 с. – Текст : непосредственный.
7. Социально-педагогическая деятельность в образовательных организациях : учебно-методическое пособие / Ю. Н. Галагузова [и др.]. – Екатеринбург : УрГПУ, 2017. – 204 с. – Текст : непосредственный.
8. Степанова, И. А. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога / И. А. Степанова, Е. В. Донгаузер. – Текст : непосредственный // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 3 (10). – С. 175-185.
9. Allport, G. Nature of Prejudice / G. Allport. – Cambridge, MA : Addison-Wesley, 1954. – 537 p. – Текст : непосредственный.

Ефремова Анастасия Сергеевна,

воспитатель 1 категории, МАДОУ Детский сад № 33 «Золотой петушок»; 623751, Россия, г. Реж, ул. Строителей, 12; e-mail: n.efremik@gmail.com

ГОТОВНОСТЬ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; дошкольное образование; дошкольные образовательные учреждения; методическая работа; лица с ОВЗ; профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В статье выявлены и сформулированы проблемы, возникающие в процессе реализации инклюзивного образования в условиях дошкольной образовательной организации.

Efremova Anastasia Sergeevna,

Educator of the 1st category, Kindergarten No. 33 "Zolotoy Petushok", Rezh, Russia

READINESS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: inclusive education; preschool education; preschool educational institutions methodical work; persons with disabilities; professional competencies.

ABSTRACT. The problems that arise in the process of implementing inclusive education in PRE-school settings are identified and formulated.

Приоритетным направлением работы государства по модернизации образования, согласно конвенции ООН о правах инвалидов, является создание равных условий для получения качественного образования любым ребенком, независимо от его особенностей, включая ограниченные возможности здоровья. Основная задача состоит в том, чтобы включить детей с ОВЗ в обычный образовательный процесс.

Новые требования предъявляются ко всем ступеням образования, даже к дошкольному. В рамках детского сада образовательный процесс реализуется по нескольким направлениям: уход за детьми, воспитание, а также обучение знаниям и развитие способностей. Организовать «инклюзивное образование» в ДОУ либо на любой другой ступени образования сложно.

Предварительное изучение проблемы позволило определить, что в дошкольных общеобразовательных учреждениях находятся дети с неярко выраженными нарушениями развития: речевыми расстройствами, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития легкой степени выраженности. Система обучения и воспитания дошкольников в группах общеразвивающей направленности недостаточно эффективна и не может обеспечить образование, в результате которого эти дети смогут получить равные стартовые возможности со здоровыми сверстниками при поступлении в школу.

Трудности в процессе обучения таких детей в группах общего вида связаны с интенсификацией обучения, с каждым годом увеличивается объем образовательной нагрузки, расширяется спектр дополнительных образовательных направлений, в результате чего чаще всего дети с нарушениями оказываются отстающими и не достигают основной цели дошкольного образования, оказываются не готовыми к школе.

В ходе изучения данного вопроса были выявлены противоречия, препятствующие оптимальному образованию этих дошкольников в группах общеразвивающей направленности:

1) между наличием контингента детей, имеющих неярко выраженные нарушения развития, нуждающихся в коррекционной помощи, и степенью готовности общеобразовательной системы к ее оказанию;

2) между потребностью дошкольников в индивидуально-дифференцированном обучении и воспитании и отсутствием у педагогов и специалистов общеразвивающих групп методик и технологий в области коррекционной педагогики;

3) между переходом на новые образовательные стандарты, осуществляемые в общеобразовательных дошкольных учреждениях, и возможностями детей с неярко выраженными нарушениями развития освоить их.

Кроме того, очень серьезные трудности возникают при решении вопроса о реконструкции самих помещений. Предполагается создание «доступной среды» для инвалидов и ОВЗ,

хотя большинство детских садов просто не могут этого сделать, так как необходимы существенные финансовые затраты, а здания, построенные относительно давно, не могут быть адаптированы под особых детей из-за отсутствия места.

Еще одна трудность процесса реализации идеи «инклюзивного образования» во многом зависит от подготовки кадрового состава внутри каждого дошкольного учреждения. Необходимо обеспечить грамотное методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности педагогов в области работы с инвалидами и детьми с ОВЗ, чтобы обеспечить им полноценную интеграцию в современное общество в дальнейшем. Большую ценность для организации представляют педагоги, способные своевременно выделять проблемных детей, которые компетентны в вопросах подбора методов и форм для организации работы с ними с учетом особенностей каждого конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Эффективность процесса реализации идеи «инклюзивного образования» во многом зависит от подготовки кадрового состава внутри каждого дошкольного учреждения. Необходимо обеспечить грамотное методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности педагогов в области работы с инвалидами и детьми с ОВЗ, чтобы обеспечить им полноценную интеграцию в современное общество в дальнейшем. Большую ценность для организации представляют педагоги, способные своевременно выделять проблемных детей, которые компетентны в вопросах подбора методов и форм для организации работы с ними с учетом особенностей каждого конкретного ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Всем детским садам, работающим в современных условиях, предстоит внести изменения в свою работу, так чтобы все дети независимо от состояния здоровья имели возможность получать образовательные услуги. Кроме того, все сотрудники учреждения без исключения должны быть готовы качественно реализовывать новую форму образования, так как в «Законое об образовании в РФ» она стоит в одном ряду с общим и коррекционным [6].

Литература

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2006. – 240 с. – Текст : непосредственный.
3. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Кузьмина О. С. – Омск, 2015. – 319 с. – Текст : непосредственный.
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2.
5. Самарцева, Е. Г. Проблема профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей / Е. Г. Самарцева. – Текст : непосредственный // Образование и общество. – 2016. – № 2 (97). – С. 57-60.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. – Текст : электронный.

УДК 376.68

DOI: 10.26170/Kso-2020-287

Ильина Татьяна Борисовна,

кандидат педагогических наук, учитель, Уральский музыкальный колледж; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Антона Валека, 25; e-mail: ttn188@ya.ru

Галагузова Юлия Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

РЕФЛЕКСИЯ ВЛИЯНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО ФАКТОРА КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учащиеся мигранты; полиэтнические детские коллективы; этнический фактор; педагогическая рефлексия.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается необходимость рефлексии педагогами, работающими с учащимися мигрантами в полиэтнических детских коллективах, отмечается влияние этнического фактора, проявляющегося в действии ментальных программ, этнических норм, этнопсихологических феноменов. Предлагается лист самооценки как инструмент ее организации.

Цыина Tatiana Borisovna,

Candidate of Pedagogy, Teacher, Ural Music College, Ekaterinburg, Russia

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

REFLEXION OF ETHNIC FACTOR INFLUENCE AS THE BASIS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN POLYETHNIC CHILDREN'S COLLECTIVES

KEYWORDS: migrant students; multi-ethnic children's groups; ethnic factor; pedagogical reflection.

ABSTRACT. The article substantiates the need for reflection by teachers who work with migrant students in multi-ethnic children's groups, the influence of the ethnic factor, which manifests itself in the action of mental programs, ethnic norms, ethnopsychological phenomena. A self-assessment sheet is offered as a tool for its organization.

Последние исследования в области инклюзивного образования показывают, что процессы инклюзии тесно связаны с детьми с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья. Однако процесс включения особенных детей в различные сферы жизнедеятельности общества не связан только с инвалидностью. Это могут быть и другие притесняемые или нуждающиеся категории детей и подростков: мигранты, подростки с девинатным или делинквентным поведением, дети-сироты и другие. В отношении всех этих категорий уже сложились определенные социальные стереотипы и поэтому они все требуют индивидуальной поддержки в освоении социокультурного опыта, помощи при включении в активную общественную жизнь, группу сверстников, коллектив класса или школы для равноправного участия в процессе образования и в целом всей общественной жизни.

В последние десять лет вследствие активной трудовой миграции детские коллективы школ России стали полиэтническими, так как в их контингенте появились учащиеся мигранты. Однако проблема состоит в том, что педагоги, игнорируя произошедшие изменения, продолжают работать с полиэтническими коллективами так же, как с монокультурными. Во многом это объясняется тем, что педагоги не осознают роль этнического фактора. Присутствие же его требует понимания важности этнокультурной информации, рефлексии особенностей отношения к учащимся мигрантам в общении с ними, которые определяются действием этнопсихологических феноменов.

Чтобы педагоги заинтересовались этнокультурной информацией, они должны осознать, что в поликультурном пространстве поведение субъектов взаимодействия обслуживается разными культурными ментальными программами. Это объясняется тем, что «сознание человека, представителя той или иной этнической общности, настроено на определенную „волну“ восприятия и осмысления окружающего мира в соответствии со сложившимися национальными традициями и установками», «национальное самосознание проявляется в восприятиях, мышлении, особенностях действий и поведения представителей этнической общности, „вплетается“ во все сферы их жизнедеятельности» [1, с. 56]. Точно таким же свойством обладают и этнические нормы, являющиеся в одно и то же время и составляющими этнического самосознания, и средствами его реализации.

Любая этническая норма – это требования к личности и специфическим малым группам (семья, род, община) со стороны этноса в целом. Одновременно это образец этнических суждений и (или) предписание поведения, действий, поступков, целесообразных и обязательных с точки зрения этноса [1, с. 67]. В силу указанных причин «у каждого народа складывается свой субъективный психологический образ, своя специфическая норма поведения» [2, с. 114]. Незнание и непонимание педагогом специфики этнических норм и их влияния не только на де-

тей, но и на взрослых, в том числе и самих учителей, снижает эффективность педагогической деятельности и адекватность педагогического поведения, общения и обращения.

Успешность педагогического общения определяется не только комплексом знаний о нормах и этнокультурных особенностях, определяющих поведение учащихся мигрантов. Необходимо, чтобы педагоги отрефлектировали факторы, которые определяют их отношение к таким детям. Общение предполагает «взаимодействие людей, их воздействие друг на друга» [3, с. 250]. Согласно теоретическим представлениям концепции отношений личности, разработанной А. Ф. Лазурским, С. Л. Франком, В. М. Мясичевым, характер коммуникации и общения зависит от уже сформировавшейся до актов непосредственного общения и взаимодействия системы отношений. Характер, активность, размеры общения определяются отношением, в общении отношение проявляется в типе обращения [4, с. 169] – доброжелательного или враждебного, доверительного или отстраненного.

Очевидно, что проблемы педагогического общения в полиэтнических детских коллективах связаны с отношением педагога к ученику (ученикам) разных национальностей. Однако наши исследования показали, что педагоги не осознают меру влияния этнического фактора на отношение к детям мигрантам, они утверждают, что для них «не существует различий между детьми по национальному признаку», «все дети одинаковы» [5, с. 99], не желая замечать, что принимают те или иные педагогические решения или дают оценки под влиянием этнопсихологических феноменов, действующих в полиэтнической среде.

Среди этих феноменов ученые (Л. Г. Ионин, Н. М. Лебедева, А. А. Сыродеева, Г. В. Крысько, Г. У. Солдатова, Л. Г. Почебут, Ю. А. Платонов и др.) называют этнические стереотипы, установки, предубеждения, предрассудки, экспектации. Формирование и действие установок и стереотипизация являются атрибутивными процессами, в ходе которых осуществляется приписывание другим людям качеств, обусловленных их групповой принадлежностью, на их основе строится восприятие, оценка, интерпретация, понимание, познание, объяснение в соответствии с этническим компонентом в личности взаимодействующих субъектов. К сожалению, во время игры в ассоциации при групповой работе с педагогами выяснилось, что они автоматически ассоциируют детей мигрантов с негативными характеристиками и поступками. Данный факт позволяет говорить о том, что отношение педагогов к учащимся мигрантам определяется действием этнических стереотипов и установок.

Важную роль в педагогическом взаимодействии играют также этнические экспектации, которые тоже связаны с процессами атрибуции. Этнические экспектации – ожидаемое поведение членов этнической группы – порождены потребностью в прогнозировании ответного поведения партнера по взаимодействию. Неадекватные этнические экспектации провоцируют конфликты, так как парадокс состоит в том, что ожидаемое поведение чаще всего удивительным образом оказывается действительным (если ждать от подростков-азербайджанцев агрессивного поведения, то всегда найдутся поступки, которые можно будет интерпретировать как агрессивные).

Рефлексия обусловленности педагогической коммуникации этническими факторами должна помочь преодолеть отношение к различию как к вызову, недостатку или опасности. В ее результате педагог должен научиться понимать себя как представителя своего этноса, осознать свою этническую идентичность и ее влияние на отношения и общение, осознать роль этнической идентичности в структуре личности ребенка, обусловленность восприятия, отношения и интерпретации атрибутивными процессами. Рефлексивная осознанность ограниченности менталитетом собственной позиции позволит понять и принять чужую, преодолев самодовольное и самоуверенное приписывание истинности норм, ценностей и образа жизни только своей культуре.

С целью организации саморефлексии педагогами своей готовности к работе с детьми в полиэтнических детских коллективах мы использовали таблицу самооценки, разработанную канадской исследовательницей Д. Диардорфф [6], модифицированный вариант которой мы представим ниже.

Лист самооценки

| | Характеристики | Баллы | | | | |
|-----|---|-------|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1. | Уважение (отношение к другой культуре как ценности) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. | Открытость (к интеркультурному обучению и к взаимодействию с людьми других культур) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. | Толерантность к двусмысленности | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. | Гибкость (в использовании подходящих стилей коммуникации и поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. | Любопытство и исследовательский интерес по отношению к представителям других культур | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. | Навык удержания поспешной оценки (отказ в суждении) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. | Степень рефлексии собственной культурной идентичности и ее влияния на взаимодействие с представителями других культур (отношения, интерпретации, поступки, поведение) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. | Понимание мировоззрения представителей других культур | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. | Знание специфики культур | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. | Навыки слушания, наблюдения, интерпретации | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. | Навыки анализа, оценки, отношения | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. | Эмпатия (поступай с другими так, как они хотели бы, чтобы с ними поступили!) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. | Коммуникативные навыки (адекватные и эффективные коммуникации в полиэтнических сообществах) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Наш опыт показывает, что работа с данным инструментом является одним из этапов организации рефлексии влияния этнического фактора на педагогическую коммуникацию и осознания педагогами уровня своей готовности к педагогической деятельности в полиэтнических детских коллективах.

Литература

1. Крысько, В. Г. Этническая психология / В. Г. Крысько. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с. – Текст : непосредственный.
2. Платонов, Ю. П. Психология национального характера / Ю. П. Платонов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с. – Текст : непосредственный.
3. Немов, Р. С. Психология: Словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – Москва : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. – Ч. 2. – 352 с. – Текст : непосредственный.
4. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – Москва : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с. – Текст : непосредственный.
5. Ильина, Т. Б. Психолого-педагогические проблемы поликультурной школы и практические пути их решения / Т. Б. Ильина. – Текст : непосредственный // Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика : материалы II международной научно-практической конференции 20-21 марта 2013 года. – Прага : Vedecko vydavatelske centrum «Sociosaera-CZ», 2013. – С. 93-102.
6. Deardorff, D. K. Exploring interculturally competent teaching in social sciences classrooms / D. K. Deardorff. – URL: http://www.tru.ca/__shared/assets/Exploringinterculturally-competent-teaching29343.pdf (дата обращения: 15.09.2016). – Текст : электронный.

УДК 376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-288

Исхаков Ринад Хакимулович,

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: rinad.isxakov@mail.ru

Киреева Эльвина Фларитовна,

аспирант, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: kireeva-elvina@mail.ru

ИНКЛЮЗИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН ЦИВИЛИЗОВАННОГО ОБЩЕСТВА: ПЕРЕЗАГРУЗКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: включенность; дифференциация; изоляция; инклюзия; парадигма; люди с инвалидностью; люди с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают культурно-исторический аспект формирования отношения общества и государства к людям с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Выделяют основные парадигмы жизнесуществования данной категории людей в различные культурно-исторические периоды.

Iskhakov Rinad Khakimuulovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Russian State Vocational and Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kireeva Elvina Flaritovna,

Posgraduate Student, Russian State Vocational and Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INCLUSION AS SOCIO-EDUCATIONAL PHENOMENON OF CIVILIZED SOCIETY: REBOOTING

KEYWORDS: inclusion; differentiation; isolation; inclusion; paradigm; people with disabilities; people with disabilities.

ABSTRACT. The authors consider the cultural and historical aspect of the formation of the attitude of society and the state to people with disabilities and with disabilities. The main paradigms of life existence of this category of people in different cultural and historical periods are distinguished.

Каждый культурно-исторический этап развития человечества сталкивался с определенными вызовами времени и их надо было решать. Все эти вызовы были связаны с военными, политическими, экономическими и гражданскими обстоятельствами. Все эти обстоятельства в той или иной мере проявляются и сейчас, но на сегодняшний день остро проявляется социальное обстоятельство, связанное с нездоровьем людей. Несмотря на возросший уровень медицинского здравоохранения, количество людей с физической и психологической аномалией здоровья людей возрастает.

В современной ситуации мир пришел к осознанию необходимости развития образования для выявленной категории населения с особыми потребностями, то есть для людей с инвалидностью и с ОВЗ. Данная категория была выявлена как особая категория населения со своими правами, обязанностями, а также образовательными потребностями и возможностями в социально-личностном проявлении себя в этом мире. Пришло осознание того, что данные люди являются частью социального мира, отражают ее индивидуальное, индивидуальное и личностное многообразие.

К пониманию необходимости социально-психолого-педагогического целесообразного образования для данной выделенной категории населения человеческому сообществу надо было прийти, но пройдя очень длинный культурно-исторический путь, который разграничен определенными периодами. Он хронологически охватывает многие столетия и различные цивилизации, мы лишь реферно их обозначим.

В развитии человеческой цивилизации на основе мировоззренческого (ментального) подхода мы выделили три периода: религиозный мир, светский мир и гуманитарно-гуманистический мир. *В каждом мире было свое мировоззрение.* В условиях каждого периода на ментальном уровне были сформулированы определенные парадигмы отношения к людям с инвалидностью и с ОВЗ, и они нами обозначены как «Изоляция», «Дифференциация» и «Включенность».

В условиях *религиозного мира* сформирована ментальная парадигма «Изоляция». В сознании людей было определено, что Бог создавал людей по своему подобию. Религиозные люди не могли принять людей с какой-то ущербностью, так как Бог не был ни в чем ущербен. Факт рождения особого ребенка в семье воспринимался как божья кара родителям за их тяжкие грехи. В итоге страдали не только дети, но и их родители. Была сформирована экзистенция: «*Есть данность, но она не вязана с Богом*». Круг замкнулся, родители и их дети оказались в зажатом круге своих проблем, который они не могли разорвать.

Светский мир создал другую парадигму ментальности – «Дифференциация». Восприятие человеческой общностью данной категории людей проявлялось как данность, не связанная с божественными деяниями, а связанная с «токсичным» миром. Этот период характерен тем, что

это стало не только социальной проблемой, но и научной. Была сформирована экзистенция: *«Есть данность и с этим надо что-то делать»*. Она была решена и до сих пор решается на технократическом уровне через дифференциацию. Уже не «изоляция», но выделение данной категории в отдельные группы в специализированных образовательных учреждениях с определенным строгим режимом проживания. Само государство пыталось вывести этих людей из круга их единоличной проблемы. Параллельно с предыдущей экзистенцией права на существование проявилась другая экзистенция – *«Есть данность, но вы не одни такие»*.

Гуманитарно-гуманистический мир. Мир медленно, но настойчиво становится человеко-мерным. Мерой степени, гуманистичности общества и государства является сам человек, как мера, точнее отношение к нему как некоей данности. Данность может иметь особенности – физические, психические, социальные, и человек, имея ту или иную данность, ждет от общества и государства реализацию своих потребностей – личностных, социальных и профессиональных.

Люди с ограниченными возможностями здоровья дали понять человеческому сообществу, что их ограниченность связана только с ограниченным мышлением в отношении здоровых людей к ним. Общественное самосознание стало формироваться и динамично развиваться под влиянием, можно сказать под давлением, этого уже самодостаточного, независимого сообщества особых людей. Стали развиваться общественные движения, объединившие большое количество людей не только с инвалидностью и с ОВЗ, но и государственных и общественных деятелей, которые решительно настроены изменить отношение мира к данной категории людей. Сами лица с инвалидностью и с ОВЗ разрывают этот порочный круг проблем. Возник процесс обоюдного интегрирования – активизация включенности лиц с ОВЗ и с инвалидностью в жизнь общества и государства. Была сформирована экзистенция: *«Есть данность и она реальна»*. Этот период можно обозначить как «ВКЛЮЧЕННОСТЬ» после периода «ИЗОЛЯЦИИ» и «ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ».

Произошло понятийное переосмысление. В советском периоде было понятие «человек-инвалид»; в постсоветском периоде, в результате реформирования общества и государства, на политическом, экономическом, гражданском, а также ментальном уровнях, шел активный поиск гуманистического понятия, отражающего отношение нас к данным людям. Были изначально предложены в понятийно-терминологический аппарат общения такие SOFT (мягкие) определения – люди с ограниченными возможностями, особые люди, люди с особыми потребностями.

Дискуссия по определению понятийного языка общения была двусторонней – со стороны сообщества здоровых людей (ученых, просветителей, общественных деятелей и т. д) и сообщества людей с инвалидностью и с ограниченными возможностями. Люди с инвалидностью и с ограниченными возможностями рефлексировали. Они говорили: да, у нас есть особые потребности к жизнесуществованию, но наши потребности не ограничены нашей физической, психической данностью – ограниченностью. Мы не ограничены, ограниченность в Вас, в обществе здоровых людей. Мы открыто принимаем свою данность, особенность, но не ограниченность. На сегодняшний день нормативно закреплены два нормативно-правовых статуса – люди с инвалидностью и люди с ограниченными возможностями. Именно с предлогом «С».

Они полноценные люди, но у них есть ограничения. Эта ограниченность связана не с ними, а с нашим ограниченным узким «зашоренным» восприятием.

Человека с инвалидностью и с ограниченными возможностями мы должны воспринимать со всей его целостностью и данностью: физической, интеллектуальной, эмоциональной; во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром; определением своего места в этом мире на основе своих возможностей – когнитивных, аффективных и деятельностных.

Гуманитарно-гуманистический мир предполагает взаимообогащение, взаимодополнение, взаимовлияние двух категорий населения на интеллектуальном, эмоциональном и деятельностном уровнях. Возник процесс формирования отношения человеческого сообщества к этим людям с помощью их самих. Результаты исследования проблем самопознания, самоактуализации, самоутверждения, самореализации, выполненные в рамках гуманистической и гуманитарной парадигмы данного мира, имеют важное значение для «очеловечивания» взаимоотношений между людьми.

Возникла экзистенция: *«Мир взглянул на себя их глазами, ушами, мышлением, телом»*.

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-289

Матвеева Ирина Альбертовна,

учитель химии, руководитель, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Арамил; 624000, Россия, г. Арамил, ул. Рабочая, 130; e-mail: matveeva.ia@list.ru

Уфимцева Виктория Алексеевна,

педагог-психолог, руководитель, специалист по клинической психологии и нейрореабилитации в системе образования, МАОУ Средняя общеобразовательная школа № 92; 620910, Россия, г. Екатеринбург, ул. Ракетная, 6; e-mail: vikauf@mail.ru

СЕТЕВАЯ ИНКЛЮЗИВНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ «ИНКЛЮВЕРСАРИУМ» – УНИВЕРСАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ТИПА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инфраструктура школы; модель инклюзивного образования; социальное партнерство.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт сетевого взаимодействия всех участников образовательных отношений в общеобразовательной организации со структурированной, адаптированной и доступной средой.

Matveeva Irina Albertovna,

Chemistry Teacher, Supervisor, Secondary School No. 4, Aramil, Russia

Ufimtseva Victoria Alekseevna,

Teacher-Psychologist, Supervisor, Specialist in Clinical Psychology and Neurorehabilitation in the Educational System, Secondary School No. 92, Ekaterinburg, Russia

NETWORK OF INCLUSIVE LABORATORY “ENCLAVISATION” – UNIVERSAL MODEL OF THE MODERN SCHOOL INCLUSIVE TYPE

KEYWORDS: infrastructure of the school; the inclusive education model; social partnership.

ABSTRACT. The article presents the experience of network interaction of all participants in educational relations in a general education organization with a structured, adapted and accessible environment.

Введение. Представляемый проект предусматривает сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций, НКО, социальных партнеров (ассоциация «Особые люди», фонд «Другой мир», Администрация АГО, Дворец культуры АГО, Центральная городская библиотека АГО), в ходе реализации которого обучающиеся, их родители, педагоги и социальные партнеры одновременно участвуют в различных общих мероприятиях, направленных на формирование инклюзии, толерантности и развитие творческих способностей. В проект были включены три школы: две из Екатеринбурга – МБОУ СОШ № 107, МАОУ СОШ № 92, и МАОУ «СОШ № 4» г. Арамил. Статистика контингента этих школ показывает, что у них существует острая необходимость в регулярном психолого-педагогическом сопровождении детей и развитии инклюзивного образования.

Материалы и методы. Цель проекта – создание универсальной модели сетевой инклюзивной лаборатории «Инклюверсариум» в современной общеобразовательной организации со структурированной, адаптированной и доступной средой.

Основные задачи: развитие образовательной инфраструктуры школы; повышение профессиональной компетентности педагогов по проблеме инклюзивного образования; создание условий социализации обучающихся; формирование толерантного сообщества посредством усовершенствования модели взаимодействия всех участников образовательных отношений.

«Дорожная карта» проекта состоит из следующих мероприятий: разработка и заполнение форм индивидуальных психологических карт, портфолио индивидуального сопровождения обучающихся с ОВЗ, психолого-педагогических карт классов [1]; реализация «Уроков доброты» (ассоциация «Особые люди»), занятия в «Мастерской психологии» совместно с УрФУ, профориентационные инклюзивные мероприятия совместно с УрГАУ и УрФУ; волон-

терское движение «Огонек добра», организованное фондом «Другой Мир» и проектом «Огонек добра 2.0» (г. Санкт-Петербург); профориентационная игра «Онлайн академия „Новое поколение выбирает“»; проведение семинара «Школьный конструктор опыта», тренинга «Понимание инвалидности» (ассоциация «Особые люди») для педагогического коллектива школы; работа клуба для родителей «Академия успешного родителя»; формирование электронного банка занятий для очного и дистанционного обучения школьников, в том числе детей с ОВЗ и детей со статусом «ребенок-инвалид»; создание книги проекта на сайте «Всероссийская школьная летопись» и дополнительной программы «Онлайн академия профессионалов будущего» [2]; участие ОО в выставках, семинарах, форумах, конференциях, представлении опыта по теме проекта.

Заключение. Опыт реализации сетевого инклюзивного образовательного проекта «Инклюверсариум» был представлен на многих площадках города, региональном, федеральном, международном уровнях: в общеобразовательных и специализированных школах, вузах, на форумах, научно-практических конференциях, где получил положительные отклики и поддержку. Например, в сентябре 2020 года благодаря реализации данного проекта школа № 92 г. Екатеринбурга стала его региональной площадкой ГАОУ СО «ИРО».

Таким образом, представленная выше модель инклюзивного образования обеспечивает равные возможности для всех обучающихся с учетом требований современного общества и может быть тиражирована и адаптирована под условия образовательных организаций, заинтересованных в выстраивании модели инклюзивного образования.

Литература

1. Мамайчук, И. И. Нейропсихологическая диагностика задержки психического развития у детей младшего школьного возраста / И. И. Мамайчук. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 17-25.
2. Педагогика дополнительного образования: мониторинг качества образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей : методические рекомендации / сост. А. М. Тарасова, М. М. Лобода ; под общ. ред. Н. Н. Рыбаковой. – Омск : БОУ ДПО «ИРОО», 2009. – Текст : непосредственный.

УДК 376.1

DOI:10.26170/Kso-2020-290

Сельмурзаева Марижа Рамзановна,

старший преподаватель, Чеченский государственный педагогический университет; 364068, Россия, г. Грозный, ул. Киевская, 33; e-mail: selmurzaeva8696@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзия; социализация; ОВЗ; образование; педагог; общение; школа.

АННОТАЦИЯ. В статье говорится о важности роли педагога в обучении детей с ОВЗ, о проблеме готовности педагогов общеобразовательных организаций к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и об отсутствии опыта в общении.

Selmurzaeva Marizha Ramzanovna,

Senior Lecturer, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF INCLUSIVE CULTURE

KEYWORDS: inclusion; socialization; disability; education; teacher; communication; school.

ABSTRACT. The article talks about the importance of the role of the teacher in teaching children with disabilities. The issue of the readiness of teachers of general educational organizations to work with children with special educational needs and the lack of experience in communication is discussed.

В современном мире остро стоит проблема инклюзивного образования. Особую важность процессы инклюзии приобретают в системе школьного образования. Именно в этот период дети получают возможность произвольного осознания себя и своих возможностей, наибольшую социализацию, а также, в подростковом возрасте, принимают решение становления себя как личности и выбора занятия всей дальнейшей жизни. В этот момент возрастает роль педагога, который находится рядом со школьниками, помогает им принимать верные

решения, принимает участие в реализации планов и т. д. А роль педагога, работающего с категорией особых детей, возрастает в несколько раз.

Инклюзивное образование – процесс совместного обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц без соответствующих ограничений. Педагог – лицо, непосредственно занимающееся преподавательской и воспитательной работой.

Определение понятия «педагог» акцентирует внимание на профессиональной компетенции и профессионализме человека данной профессии. Однако сам педагог должен быть творческой личностью, а его деятельность должна носить гуманистический характер. Только в случае интеграции этих двух аспектов педагогической деятельности возможна продуктивная работа и получение необходимых результатов.

Педагог играет важную роль в создании развивающей среды, адаптированной непосредственно к образовательным потребностям любого ребенка. Это возможно только при тесном сотрудничестве с родителями, другими педагогами, руководством образовательной организации, т. е. в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса [1].

Одним из факторов успешности создания благоприятной инклюзивной среды в учреждении является готовность педагогов общеобразовательных организаций к работе с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами.

Для формирования у педагога собственной позиции к инклюзивному образованию необходимо знать разные точки зрения на проблему инклюзии, рефлексировать собственную деятельность, анализировать опыт других. Многие учителя признаются, что для них основным барьером в инклюзии является страх перед неизвестным, отсутствие опыта общения с детьми с ОВЗ и чувства, которые приходится преодолевать им при взаимодействии с ними. Опасения педагогов связаны и с тем, что дети с ОВЗ не усвоят то, что могли бы усвоить в условиях специального учреждения, что они не смогут равно распределить свое внимание между ребенком с ОВЗ и обычными детьми.

Конечно, при правильной организации работы с ребенком с ОВЗ во время учебной деятельности и в непосредственном общении все эти страхи исчезают, а учитель получает уверенность в своем профессионализме и удовлетворение от того, что ребенок с ОВЗ получил возможность развиваться в среде сверстников, научился общаться, чувствовать себя нужным окружающему обществу. Правила, которые должны помнить и применять на практике педагоги, просты: понимать переживания ученика, включить ребенка в среду сверстников, уметь принимать разные настроения ученика и правильно реагировать на его эмоции, создать окружение стабильности, повторяемости, безопасности, тишины, эмпатии, поддержки, сопричастности, справедливости и спокойствия; помогать ученику ставить цели, чтобы правильно оценить свои возможности не только в учебе, но и в поведении [2].

Демонстрируя другим свое позитивное отношение к человеку с ОВЗ, педагог развивает инклюзивную культуру учреждения, и в современном мире это становится для педагога одной из его профессиональных задач.

Литература

1. Мартынова, К. А. Роль педагога в системе инклюзивного образования / К. А. Мартынова, И. А. Истомина. – Текст : электронный // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <http://scienceforum.ru/2016/article/2016028467> (дата обращения: 29.09.2020).
2. Основы инклюзивной культуры и профессиональной этики в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие (практикум) / сост. О. В. Соловьева. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2019. – 148 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/92718.html>. – Текст : электронный.

Соколов Алексей Николаевич,

воспитатель курса, Екатеринбургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации; 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, 88; e-mail: sokolov.sokolov1975@yandex.ru

Мазурчук Нина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Mazurchuk-nina@rambler.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровье; профессиональное здоровье; профессиональное здоровье педагога; методическое сопровождение; организационно-педагогические условия обеспечения профессионального здоровья педагога.

АННОТАЦИЯ. Авторы статьи поднимают актуальную для современного этапа развития проблему обеспечения профессионального здоровья педагогов в инклюзивных образовательных организациях. В статье выделены направления (оценочное, организационное, профилактическое) методического сопровождения обозначенного процесса. Авторы отмечают, что эффективность реализации перечисленных направлений обусловлена организационно-педагогическими условиями, созданными в инклюзивных образовательных организациях.

Sokolov Aleksey Nikolaevich,

Teacher of the Course, Ekaterinburg Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia

Mazurchuk Nina Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR ENSURING PROFESSIONAL HEALTH OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

KEYWORDS: health; professional health; professional health of a teacher; methodological support; organizational and pedagogical conditions for ensuring professional health of a teacher.

ABSTRACT. The authors of the article raise the problem of ensuring professional health of teachers in inclusive educational organizations that is relevant for the current stage of development. The article highlights the directions (evaluation, organizational, preventive) of methodological support of the designated process. The authors note that the effectiveness of the implementation of these areas is due to the organizational and pedagogical conditions created in inclusive educational organizations.

Сегодня особенно остро встают вопросы социальной безопасности как одной из составляющих национальной безопасности. Актуализация данного вида безопасности обусловлена рядом причин. Во-первых, социальными процессами, протекающими в обществе, среди которых особое место занимают инклюзивные процессы. Во-вторых, экономическими и политическими преобразованиями, отмеченными в нашей стране. В-третьих, постоянно нарастающей неудовлетворенностью населения уровнем своей жизни в целом и условиями профессиональной деятельности в частности.

В этой связи работоспособному населению страны становится все сложнее справляться с обычными жизненными стрессами и продуктивно функционировать. Особенно таким проявлениям подвержены люди, осуществляющие свою профессиональную деятельность в сферах взаимодействия с другими людьми. По последним данным, наибольшему риску подвержено профессиональное здоровье сотрудников органов МЧС, врачей и педагогов.

В рамках нашей статьи наибольший интерес представляет рассмотрение проблемы профессионального здоровья педагогов в инклюзивных образовательных организациях, где под здоровьем понимается состояние полного телесного, душевного и социального благополучия, наличие у человека достаточного количества энергии, энтузиазма и настроения для выполнения своих профессиональных обязанностей (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспи-

ров). Тогда как под профессиональным здоровьем понимаются соматические и психические свойства организма сохранять необходимые защитные и компенсаторные механизмы, которые обеспечивают работоспособность и профессиональную надежность в различных условиях деятельности (Л. Н. Голина, Г. С. Никифоров, С. М. Шингаев).

Профессиональное здоровье является личной и общественной ценностью. Однако, по последним данным:

- 62% педагогов постоянно испытывают психологический дискомфорт при выполнении своих профессиональных обязанностей;
- 85% педагогов подвержены устойчивым стрессам;
- 33% педагогов страдают заболеваниями ЦНС;
- 67% педагогов остро нуждаются в помощи психотерапевта;
- 57% педагогов страдают заболеваниями различных систем организма: дыхательной, сердечно-сосудистой, желудочно-кишечной.

Статистические данные наглядно демонстрируют необходимость организации в образовательных организациях работы по поддержанию и сохранению профессионального здоровья педагогов через методическое сопровождение. Оно включает в себя ряд ключевых направлений:

- оценочное;
- организационное;
- профилактическое.

Так, в рамках оценочного направления предполагается проведение проблемно-ориентированного анализа уровня профессионального здоровья педагогов.

В рамках организационного направления решается проблема повышения психологической и педагогической компетентности педагогических работников в вопросах сохранения собственного здоровья.

Профилактическое направление связано с подготовкой педагогов-психологов образовательной организации для осуществления профилактики нарушений профессионального здоровья в педагогическом коллективе.

Методическое сопровождение обеспечения профессионального здоровья педагогов инклюзивных образовательных организаций возможно при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

1. Организация индивидуального психолого-педагогического сопровождения педагогов, направленного на:

- формирование у педагога культуры здорового образа жизни, в том числе обучение его навыкам укрепления здоровья, основанным на знании о здоровом образе жизни, – комплексная просветительская, обучающая и воспитательная деятельность, направленная на повышение информированности по вопросам здоровья и его охраны, на формирование навыков укрепления здоровья, создание мотивации для ведения здорового образа жизни;
- формирование культуры отношения к своему здоровью и здоровью окружающих людей (соблюдение педагогом простейшего правила – не приходить на работу с температурой и насморком, выход на работу на момент острого периода болезни, борьба с вредными привычками, порядок на рабочем месте и т. д.);
- освоение педагогами способов деятельности и коммуникации, необходимых для дальнейшего профессионального развития;
- предупреждение профессиональной деформации.

2. Организация повышения квалификации педагогов-психологов, обеспечивающих работу по здоровьесбережению педагогов.

3. Организация охраны труда и рабочего места педагога (рабочее место педагога соответствует требованиям эргономики, освещенности, чистоты воздуха; высокое качество компьютерного оборудования, в первую очередь мониторов; эргономичность мебели, гигиеничность рабочего пространства; соблюдение режима труда и отдыха (нормированный рабочий день, отсутствие работы в выходные дни); организация питания педагогов, наличие обеденного перерыва и др.

4. Организация психоэмоциональной разгрузки:

- формирование в рабочем коллективе комфортного психологического климата;
- профилактика и разрешение конфликтов;
- оборудование специальных комнат психологической разгрузки, специальных зон отдыха, интерьер которых максимально далек от офисного и способствует релаксации.

5. Организация лечебно-профилактических мероприятий: диспансеризация, амбулаторное стационарное и санаторно-курортное лечение работников, дни здоровья – выезды на природу, в том числе с членами семей работников, краткие лекции медицинских работников для желающих по различным медицинским вопросам, выдача витаминов в период эпидемии, организация спортивных мероприятий и т. п.

Организационно-педагогические условия по поддержанию профессионального здоровья педагога должны постоянно совершенствоваться с учетом особенностей целевой аудитории и социальных процессов, протекающих в обществе.

Таким образом, можно отметить, что профессиональное здоровье педагога зависит от многих факторов, но важную роль в его сохранении играет методическое сопровождение педагогов. Оно находится в прямой зависимости от созданных организационно-педагогических условий, направленных на обеспечение профессионального здоровья педагогов.

Литература

1. Голина, Л. Н. Социально-психологические факторы профессионального здоровья / Л. Н. Голина. – Текст : непосредственный // Живая психология. – 2018. – Т. 5, № 4 (20). – С. 419-426.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ МарТ ; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с. – Текст : непосредственный.
3. Натаров, В. И. Психология профессионального здоровья и профилактика психосоматических заболеваний / В. И. Натаров. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психосоматики в общемедицинской практике : сборник научных статей / под общ. редакцией акад. РАН В. И. Мазурова. – Санкт-Петербург : Изд-во «Ассоциация Когнитивно-Поведенческой психотерапии», 2017. – С. 57-67.
4. Никифоров, Г. С. Психология профессионального здоровья как актуальное научное направление / Г. С. Никифоров, С. М. Шингаев. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 2. – С. 44-54.

Проблемы воспитания культуры творчества в учреждениях образования России

УДК 37.018.11:371.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-292

Бишева Александра Олеговна,

главный специалист-эксперт, Управление Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии по Свердловской области; 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Генеральская, 6а; e-mail: biisheva@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВМЕСТНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческое воображение; старший дошкольник; художественно-игровая деятельность; совместная деятельность; семейное воспитание.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает проблему целесообразности использования потенциала художественно-игровой деятельности, осуществляемой ребенком совместно с родителями в условиях семейного воспитания, для развития творческого воображения старшего дошкольника. Раскрыто значение художественно-игровой деятельности для развития творческого воображения старшего дошкольника. Рассматривается важность развития творческого воображения в условиях семейного воспитания.

Biisheva Alexandra Olegovna,

Chief Specialist-Expert, Department of Legal Services, The Federal Service for State Registration, Cadastre and Cartography, Ekaterinburg, Russia

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF JOINT ART AND PLAYING ACTIVITIES OF CHILDREN AND PARENTS IN THE CONDITIONS OF FAMILY EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE IMAGINATION OF SENIOR PRESCHOOLERS

KEYWORDS: creative imagination; senior preschooler; artistic and play activities; joint activities; family education.

ABSTRACT. The author examines the problem of the expediency of using the potential of artistic and playful activities carried out by a child together with his parents in the conditions of family education, for the development of the creative imagination of a senior preschooler. The significance of artistic and playful activity for the development of the creative imagination of a senior preschooler is clarified. The importance of the development of creative imagination in the context of family education is considered.

Целевым ориентиром на этапе завершения дошкольного образования ФГОС ДО устанавливает обладание ребенком развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, прежде всего в игре. Целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования, суть которой – сформировать у ребенка предпосылки учебной деятельности. Многие авторы, связывая развитие воображения с общим психическим развитием ребенка, считают, что развитие воображения выступает как условие психологической готовности детей к школе (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко и др.). Вместе с тем, все необходимые качества воображения (произвольность, устойчивость, оригинальность и др.) возникают не спонтанно, а при условии систематического влияния со стороны взрослых. Однако значительная часть родителей не уделяют развитию собственно воображения должного внимания и нацелены на обучение детей чтению, письму и математике.

Психическое развитие детей обусловлено периодами, каждый из которых основывается на предыдущем и обеспечивается ведущей деятельностью каждого этапа и его возрастным новообразованием. Поскольку ведущая деятельность для дошкольного возраста – игра, а центральное возрастное психологическое новообразование – воображение, то, если ребенок не доиграл, не дофантазировал, у него могут возникнуть трудности в школьном обучении.

Воображение старшего дошкольника развивается в игре. Общностью с игровой деятельностью, позволяющей развивать воображение, обладает также и деятельность художе-

ственная. Такая общность проявляется в том, что и в той, и в другой деятельности дети передают впечатления об окружающем мире, в том, что к созданному образу у ребенка игровое отношение: при создании образа ребенок проявляет игровые действия, а создав его, может начать с ним играть.

Вместе с тем, сам по себе возраст не гарантирует появления у ребенка того или иного типа деятельности. Становление ведущей деятельности происходит постепенно и зависит от сложной системы социальных воздействий (в том числе воздействий близких взрослых), задающих в той или иной форме эту деятельность ребенку.

Семья – это окружение, в котором может быть приобретен опыт творческой деятельности. Если родители поощряют детское творчество, деятельность, способствующую развитию воображения ребенка, то ребенок получит опыт, который необходим как основа для творческой деятельности. Детские интересы зависят от характера окружающей среды, от имеющегося в семье информационного поля, в котором взрослеет ребенок, от обстановки, в которой живет ребенок. Семья определяет ситуацию развития дошкольника.

Особенностью семейного воспитания является органичное слияние со всей жизнедеятельностью ребенка: наличие возможности включения его во все жизненно важные виды деятельности – интеллектуально-познавательную, трудовую, общественную, ценностно-ориентированную, художественно-творческую, игровую, свободного общения. Здесь ребенок проходит все этапы деятельности: от элементарных попыток до сложнейших социально и личностно-значимых форм поведения.

В условиях семьи отсутствует научно обоснованная направленность воспитания, характерная для дошкольных образовательных организаций, но имеется больше естественности, эмоциональности, обращенности к конкретному ребенку. Несмотря на научную обоснованность воспитания в дошкольном учреждении, решающая роль в развитии ребенка в первые годы жизни принадлежит семье.

Наилучший стимул детского творчества – это такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности детского творчества.

Для возникновения устойчивых интересов недостаточно познакомить ребенка с новой сферой деятельности. У него должно возникнуть положительное эмоциональное отношение к ней, а этому способствует включение дошкольника в совместную со взрослым деятельность.

Роль значимого взрослого, семейных отношений является определяющей для развития дошкольника, поскольку личность ребенка-дошкольника формируется, прежде всего, в семье, и именно взрослый определяет ситуацию развития дошкольника.

Психологические исследования показывают, что именно общение ребенка со взрослым является решающим условием становления всех его психических способностей и качеств: мышления, речи, самооценки, эмоциональной сферы, воображения. От количества и качества общения зависит уровень будущих способностей, его характер, будущее. Однако не каждое общение с ребенком выступает таким развивающим фактором, а лишь то, которое направлено на развитие потенциала дошкольника, когда взрослый организует деятельность ребенка, обеспечивает накопление им индивидуального опыта, представляет образцы деятельности, стимулирует ребенка к самостоятельной деятельности, оказывает ему необходимую помощь.

Игра является ведущей деятельностью старшего дошкольника, наиболее естественным видом деятельности, развивающей общие способности ребенка, в том числе, воображение. Игра является самостоятельной деятельностью, средством воспитания и формой организации жизни детей. Для ребенка первичным является семейный опыт игры, ее тематика, на этом строится его игровой опыт в детском коллективе. Художественная деятельность ребенка как способ отношения к миру немыслима без общения, поскольку, создавая художественные образы, ребенок ориентирован на общение с другими людьми по поводу своих творений. Художественно-игровое взаимодействие взрослого и ребенка основано на удовлетворении потребности в общении. В данном виде деятельности взрослый может выступать и как образец выполнения каких-либо действий, источник информации, партнер по общению.

Художественно-игровое взаимодействие ребенка с родителями позволяет активизировать творческое воображение ребенка, поскольку оно включает в себя два наиболее естественные для старшего дошкольника вида деятельности, развивающие его воображение, –

игру и художественную деятельность. Стремление к общению со значимым взрослым, в том числе и в игре, стремление поделиться с ним своими интересами, художественными переживаниями придает совместной художественно-игровой деятельности ребенка с родителями эмоционально-ценностный характер, что положительно сказывается на мотивации ребенка к такой деятельности.

Для развития творческого воображения старших дошкольников целесообразно использовать совместную с родителями художественно-игровую деятельность в условиях семейного воспитания, поскольку именно в условиях семьи наиболее полно могут быть актуализированы такие принципы развития творческого воображения, как положительный эмоциональный настрой и психологически комфортная обстановка (как для ребенка, так и для взрослого); учет индивидуальных особенностей ребенка; взаимодействие взрослого с ребенком не над ним, а рядом. Родителю, выступающему партнером и организатором совместной художественно-игровой деятельности с ребенком, известны индивидуальные особенности ребенка, учет которых необходим для раскрытия потенциала ребенка, его потребности и предпочтения, что является основой формирования мотивов художественной и игровой деятельности ребенка. Кроме того, в совместной деятельности родителя и ребенка в полной мере может быть соблюдено условие безоценочного отношения к детскому творчеству, продуктам детского воображения по сравнению с групповым обучением в дошкольной образовательной организации, где к работам детей предъявляются определенные требования. В условиях семейного воспитания, по сравнению с воспитанием в дошкольной образовательной организации, деятельность менее регламентирована как с точки зрения содержания, так и по временным рамкам, что соответствует требованиям предоставления ребенку большей независимости, самостоятельности. Кроме того, в семье ребенок усваивает образцы поведения, принимает ценности, осваивает значимые для ближайшего окружения виды деятельности, становясь ее субъектом. Поощрение со стороны значимого для ребенка взрослого тех видов деятельности, которые развивают творческое воображение, влечет регулярное участие в них ребенка, что сказывается на уровне творческого воображения дошкольника, на желании заниматься такими видами деятельности.

Что касается мотивов именно художественной деятельности, то они могут иметь выразительную или изобразительную тенденции, которые находятся в диалектическом единстве. Существует мнение, что, если не развивать оперативно-техническую сторону изобразительной (художественной) деятельности, то ребенок со временем отказывается от изобразительного творчества. Если же уделять внимание в большинстве оперативно-технической стороне и упускать развитие выразительной стороны, то это отрицательно влияет на развитие творчества ребенка, на его эстетические чувства [3].

Знания, способы действия, развивающие изобразительную (техническую) сторону, как правило, приобретаются ребенком в процессе обучения под руководством педагога. Такое специальное развитие творческих способностей по разным направлениям (музыка, изобразительная деятельность и др.) происходит в кружках детского творчества или в учреждениях дополнительного образования.

Если говорить об общем развитии ребенка, не связанном со спецификой обучения техническим изобразительным навыкам, то в условиях семьи, где часто родители сами не владеют основами изобразительной грамотности, в процессе свободного общения перед ребенком родителями могут ставиться простейшие творческие задачи, направленные на развитие мотивационно-потребностной (выразительной) стороны художественной деятельности.

Специально подобранные игры и игровые ситуации с художественным содержанием выступают действенным средством развития творческого воображения. Особое внимание при этом необходимо уделять созданию ситуаций нового вида (С. А. Новоселов). Для условий семейного воспитания, где родители сами не обладают изобразительными навыками, наиболее подходящими являются игры и игровые ситуации, подобранные с опорой на выразительную сторону художественной деятельности.

В условиях семьи в процессе свободного общения родители простым поощрением стимулируют мотивационно-потребностную сторону художественно-игровой деятельности ребенка. Вместе с тем, дополнительное использование родителями специально подобранных за-

нятий, составленных с учетом принципа доступности их воспроизведения в условиях семейного воспитания, учитывающих эмоциональную близость участников семейных отношений и составленных с использованием известных способов развития творческого воображения, способно направить развивающие виды деятельности по пути целенаправленного развития творческого воображения старших дошкольников, сглаживая стихийность и интуитивный характер в использовании родителями отдельных способов творческого воспитания детей.

Анализ литературы по вопросам развития детей старшего дошкольного возраста, в частности, вопросов значимости общения ребенка с родителями, указывает на целесообразность использования педагогического потенциала совместной деятельности детей и родителей в условиях семейного воспитания. Художественно-игровая деятельность – игры и игровые ситуации с художественным содержанием, подходящие для использования в семейных условиях, интегрированные в значимый вид деятельности для старшего дошкольника – общение со значимым взрослым, могут выступать действенным средством развития творческого воображения.

Поскольку успешное развитие общих способностей, творческого воображения зависит от ближайшего окружения, от родителей ребенка, важно именно в семье создавать условия для их развития. Затем к этому процессу подключаются педагоги, которые, обладая специальными знаниями в соответствующих областях, могут развить потенциальные возможности ребенка.

Литература

1. Волков, Б. С. Дошкольная психология : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва : Акад. Проект, 2007. – 287 с. – Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва ; Санкт-Петербург : Союз, 1995. – 358 с. – Текст : непосредственный.
3. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. – Москва : [б. и.], 1999. – 344 с. – Текст : непосредственный.
4. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника : метод. пособие для воспитателей и родителей. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Коршунова, Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 144 с. – Текст : непосредственный.
6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – Москва ; Воронеж, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.
7. Мелик-Пашаев, А. А. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – Москва : Редакция журнала «Искусство в школе», 1995. – 144 с. – Текст : непосредственный.
8. Михайленко, Н. Я. Как играть с ребенком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – 4-е изд., дораб. – Москва : Линка-Пресс, 2015. – 176 с. – Текст : непосредственный.
9. Развитие личности ребенка от пяти до семи. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 576 с. – Текст : непосредственный.
10. Новоселов, С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72-76.
11. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 05.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 373.21:37.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-293

Бреусова Ольга Ивановна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: breusova.o@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ СОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПЕДАГОГАМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творчество; организационно-педагогические условия в дошкольной организации; сотворческая деятельность детей и педагогов; формы сотворческой деятельности; педагог до-

школьной организации; дети старшего дошкольного возраста; ассоциативно-синектическая технология.

АННОТАЦИЯ. Автор в статье затрагивает подходы к определению понятий «сотворчество», «сотворческая деятельность», а также проблемные вопросы создания организационно-педагогических условий для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в сотворческой деятельности с педагогами. Описывается применение в практической деятельности технологии комплексного развития творчества (АС-технологии). Представлены формы сотворческой деятельности детей и педагогов, реализуемые в дошкольной организации.

Breusova Olga Ivanovna,

Master's Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF THEIR CREATIVE ACTIVITIES WITH TEACHERS

KEYWORDS: creativity; organizational and pedagogical conditions in a preschool organization; co-creative activity of children and teachers; forms of co-creation; preschool teacher; older preschool children; associative-synecetic technology.

ABSTRACT. The author in the article touches upon the approaches to the definition of the concepts of “co-creation”, “co-creative activity”, as well as problematic issues of creating organizational and pedagogical conditions for the development of creative abilities of older preschool children in co-creation with teachers. The application in practice of the technology of complex development of creativity (AC-technology) is described. The forms of co-creative activity of children and teachers, implemented in preschool organizations, are presented.

Природная способность к творчеству заложена в каждом человеке и ее проявление в той или иной степени возможно при соответствующих условиях, мотивации личности, определенном уровне сформированности знаний и умений [3]. Творчество, как способ деятельности и мышления, может проявляться в любом виде деятельности человека, в том числе в работе педагога. Оно проявляется, например, в процессе разработки авторских учебных программ, методик и технологий обучения [1]. На основе понимания сущности творчества возможно представление и такого производного от творчества явления, как «сотворчество», проявляющееся в совместной и совместно-разделенной, например, обучающегося с педагогом деятельности по созданию оригинального продукта [7].

При этом педагог должен учитывать, что творчество детей – это сложный психический процесс, во многом определяемый характером, интересами, способностями ребенка, но, с другой стороны, творчество обогащает его воображение, увеличивает багаж знаний, обогащает его опыт, расширяет круг интересов [4, с. 2].

Задатки творческой деятельности присущи любому человеку. Нужно суметь их раскрыть и развить. Проявления творческих способностей варьируются от крупных и ярких талантов до скромных и малозаметных, но сущность творческого процесса одинакова для всех. Разница – в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их общественной значимости [6].

Сотворчество детей и педагогов предполагает самореализацию творческих возможностей и каждого ребенка и педагога в процессе создания субъективно или объективно нового продукта. Сотворчество может быть соавторством, когда группа детей совместно сочиняют, рисуют, собирают техническую модель, анализируют какие-либо художественные произведения, осозная общий продукт как результат общих усилий. Сотворчество может быть организовано как совершенствование уже созданного ранее творческого продукта, в который педагог совместно с детьми вносит что-то свое, что придает старым и известным вещам новизну, самобытность. Сотворчество широко используется как дидактический метод в коллективных формах организации обучения детей, в индивидуальных творческих заданиях, в клубно-кружковой работе и т. д. [1].

В ходе сотворческой деятельности происходит развитие личности ребенка, он учится ориентироваться в системе ценностей, становится активным в выборе содержания своего образования, таким образом, становится полноправным субъектом образовательного процесса.

Приоритет творческого начала предопределяет изменение сущности воспитательно-образовательного процесса, выдвигая на первый план проблему целостного творческого раз-

вития человека [1]. Бывает, что в дошкольных организациях наблюдается чрезмерная заорганизованность, и процесс организации сотворческой деятельности приобретает бессубъектный характер. Поэтому необходимо уделять особое внимание созданию условий для организации сотворчества, мотивы которого интегрируются с мотивами профессионального роста педагогов, с развитием их компетенций, с изобретением новых форм, методов и приемов сотворческой деятельности – это значимая и актуальная задача для педагогических коллективов организаций дошкольного образования.

Организационно-методические условия по развитию творческих способностей детей включают ряд взаимосвязанных факторов: развивающая среда, «технологичность» процесса и включенность взрослых. Развивающая среда, отвечающая принципам насыщенности, вариативности, доступности, полифункциональности и трансформируемости позволит воспитанникам реализовать свой творческий потенциал в различных видах деятельности и способствовать сотворческой деятельности с педагогом. Создание творческих лабораторий, детских изобретательских центров с различными видами материалов и пособий послужит отправной точкой в реализации творческого развития. При этом задача методической службы детского сада состоит в целенаправленном ориентировании педагогического персонала на развитие творческих способностей детей. Развитие личностно-профессиональных компетенций педагогов, преодоление стереотипного поведения, подбор методических пособий, технологий и форм деятельности могут быть организованы в партнерской сотворческой деятельности педагогов.

Разрабатываемые технологии развития творческих способностей на основе взаимодействия всех субъектов образовательного процесса – педагогов, учащихся и их родителей – должны быть ориентированы на развитие творчества и детей. Кроме того, необходимо отметить ещё один важнейший аспект развития творческих способностей детей и взрослых – это плодотворность взаимодействия в совместной творческой деятельности – в сотворчестве. В этом взаимодействии происходит синергетический эффект усиления творческих способностей всех субъектов сотворчества – все выигрывают в этом взаимодействии. Технология комплексного развития творческих способностей – ассоциативно-синектическая технология, или АС-технология (С. А. Новоселов) – позволяет выстроить образовательную деятельность в ключе развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Научная и практическая новизна АС-технологии состоит в том, что она является первой в мире и единственной на сегодняшний день технологией комплексного развития творческих способностей детей и взрослых, позволяющей организовать сотворчество детей и взрослых по созданию изобретений и полезных моделей, соответствующих общепринятым критериям патентоспособности [5; 8]. Применение АС-технологии для детей и взрослых, а также организация их сотворческой деятельности в детском саду осуществляются нами через реализацию комплекса культурных практик:

- мастер-классы – формы совместного конструктивного продуктивного взаимодействия (нетрадиционные художественные техники рисования и аппликации, конструирование из подручных материалов);
- литературные гостиные – формы взаимодействия по словотворчеству и театрализации (сочинение сказок, стихов, театрализованные постановки, конкурсы чтецов);
- мастерские игрового дизайна – форма, направленная на создание игрового сюжета (контента) и персонажей («Остров динозавров», «ЭкоГород», «Сказка о доброте»);
- творческие объединения «Юные журналисты» (выпуски газет, журналов и детских передач телестудии «Дошколенок»);
- детско-взрослые творческие проекты («Минута славы», «Маленькая мисс», «ДомаКруто», «Спасибо за Победу»);
- выставки и конкурсы поделок, книг, рисунков («Зимняя сказка», «Осеннее очарование», «Космическая фантазия», «Снеговикомания», «Подарок для деда Мороза», «Мамино увлечение»);
- совместные праздники и развлечения, способствующие созданию непринужденной и комфортной обстановки («В гостях у тетушки Совы», «Осенние истории», «Праздник урожая», «День Матери», «День Отца»).

Комплексный подход в решении вопросов по созданию организационно-педагогических условий и построения образовательного процесса через интеграцию детских видов деятельности позволяет педагогам развивать творческие способности детей старшего дошкольного возраста, искать новые решения и оригинальные подходы в сотворческой деятельности с детьми.

Литература

1. Безрукова, В. С. Энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 2000. – Текст : непосредственный.
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. заведений / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002 – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Бондарь, М. А. Методологические основы понятия творческой активности школьников / М. А. Бондарь. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 13 (93). – С. 598-601.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с. – Текст : непосредственный.
5. Новоселов, С. А. Технология комплексного развития творческих способностей детей и взрослых – АС-технология / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Социальная педагогика – 2019. – № 1. – С. 66-78.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с. – Текст : непосредственный.
7. Новоселов, С. А. Технология развития изобретательства учащихся в процессе сбора и анализа технической и патентной информации / С. А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф-пед. ун-та, 1995. – 168 с. – Текст : непосредственный.
8. Новоселов, С. А. Методология развития креативности и творчества : уч. мет. реком. / С. А. Новоселов, Л. С. Попова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 190 с. – URL: <https://studfile.net/preview/3353941/> (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 37.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-294

Бывшева Марина Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: mbyvsheva@ya.ru

Ведерникова Наталья Николаевна,

начальник отдела функционирования и содержания дошкольного образования, Организации воспитательной работы, отдыха и оздоровления детей Департамента образования Администрации города Екатеринбурга; 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 24а; e-mail: Vedernikova_nn@ekadm.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru

СУЩНОСТЬ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сетевое взаимодействие; государственная образовательная политика; развитие творческих способностей; АС-технология.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает теоретические проблемы понятия «сетевое взаимодействие». Прослеживаются особенности государственной политики в области применения сетевого взаимодействия в образовании на современном этапе.

Byvsheva Marina Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vedernikova Natalia Nikolaevna,

Head of the Department for the Functioning and Maintenance of Preschool Education, Organization of Educational Work, Recreation and Health Improvement of Children of the Department of Education of the Administration of the Ekaterinburg, Ekaterinburg, Russia

Novoselov Sergey Arkad'yevich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Childhood Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ESSENCE AND CONDITIONS OF EFFECTIVE USE OF NETWORK INTERACTIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN

KEYWORDS: networking; state educational policy; development of creative abilities; AC technology.

ABSTRACT. The author raises the theoretical problems of the concept of “networking”. The features of state policy in the field of network interaction in education at the present stage are traced.

Современная система российского образования характеризуется гибкостью во взаимодействии образовательных организаций разного уровня образования, актуализацией вариативности моделей педагогического процесса с учетом программно-целевых, технологических, оценочно-результативных аспектов. Задачи, поставленные перед системой образования, связаны с поиском путей ее развития, обеспечивающих эффективность образовательной деятельности в период политической, социально-экономической нестабильности в обществе.

Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» устанавливает цель вхождения России в число 10 ведущих стран мира по качеству образования, а также воспитанию гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Основным механизмом в достижении поставленной цели рассматривается сетевое взаимодействие образовательных организаций с использованием имеющегося и создающегося ресурса общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования. Федеральным проектом «Современная школа» предусмотрен переход к 2024 году 70% общеобразовательных школ на сетевую форму обучения в целях эффективного использования возможностей образовательной инфраструктуры.

Дошкольное образование, являющееся уровнем общего образования, рассматривается как начальный этап в создании образовательной системы сетевого взаимодействия.

По мнению А. И. Адамского, В. А. Шуравлева, А. М. Цирульникова, А. М. Лобка и других деятелей института образовательной политики РАО, поиск модели сетевой формы образования возможен при условии специальной организации взаимодействия учреждений, входящих в определенную структуру образовательного пространства, выстроенную как по горизонтали (объединение ряда образовательных, культурных, спортивных, медицинских и других организаций), так и по вертикали (от различных социальных институтов воспитания, муниципальных отделов образования и глав администрации районов до администрации субъектов Российской Федерации и Федерального агентства по образованию). Необходимо добавить, что в этой стратификации важным условием следует рассматривать применение научно-методического потенциала исследовательских и академических университетов как ресурса сетевого взаимодействия в образовательном пространстве.

Одним из вариантов эффективной организации сетевого взаимодействия в образовательной системе является объединение педагогических и управленческих инициатив.

Реализация целевых ориентиров сетевого взаимодействия педагогических инициатив отражена в законе «Об образовании в Российской Федерации»: «Сетевая форма реализации образовательных программ (далее – сетевая форма) обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой» [7].

В научной литературе исследования понятия о сетевом взаимодействии в образовании сегодня представлены отдельными подходами.

Так, А. И. Адамский рассматривает сетевое взаимодействие как систему связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики, как педагогическое сообщество, связанное отношениями взаимовыгодного сотрудничества по разработке и проектному внедрению инноваций [1].

По определению Н. С. Бугровой, сетевое взаимодействие – это новая культура совместной деятельности, предполагающая готовность к партнерству при сохранении своей уникальности, невоспроизводимости стержневых профессиональных компетенций, направленная на взаимовыгодность и реальный экономический и социальный эффект от сотрудничества заинтересованных сторон [2].

На пути совершенствования педагогического процесса сетевое взаимодействие образовательных организаций имеет ряд преимуществ перед их обособленной деятельностью. Сетевое взаимодействие отличается следующими преимуществами:

- методологическая, концептуальная общность партнеров в понимании сущностных, содержательно-технологических аспектов педагогического процесса;
- осознание и признание всеми партнерами основных целей инноваций по разным направлениям организации педагогической деятельности;
- возможность проявления собственной инициативы в управлении совместной деятельностью, в определении стратегических и тактических линий развития инновационного процесса;
- широкая информированность, возможность свободного вхождения в информационные каналы по проблемам воспитания, находящихся в поле собственных интересов;
- коллективная выработка, поддержка, оценка образовательных инициатив;
- возможность роста профессиональной компетентности, опосредованная как свободным изучением инновационных процессов других образовательных организациях, так и трансляцией собственного инновационного опыта;
- позитивные изменения статусной позиции образовательной организации как в системе образования (города, края, федерации), так и в системе широких социальных связей (родители воспитанников, жители поселения, его администрация и т. д.).

Организация сетевого взаимодействия образовательных организаций – сложный и динамичный процесс, эффективность которого предопределяется концептуальным обоснованием, направленным на развитие каждой образовательной организации, наличием всех условий результативности решения образовательных задач, высоким уровнем методологического обеспечения, профессиональной компетентности всех его участников, соблюдением основополагающих принципов (добровольности, равноправия сторон, уважения интересов друг друга, соблюдения законов и нормативных актов).

Наибольшую продуктивность имеет сетевое взаимодействие образовательных организаций с участием научно-образовательных организаций. В таком сетевом взаимодействии соотношение теории и практики имеет особое ценностное отличие. Теоретическая поддержка педагогических инициатив не сводится только к построению методологических основ развития образовательной организации на основе концепции, а дополнительно является эффективной формой понимания и развития практики ее реализации с учетом коррекции на основе конкретных ресурсов и задач.

А. М. Лобок считает, что сетевое взаимодействие образовательной и научной организаций является «способом продуктивного понимания порождаемого инновационной деятельностью проблемного поля и, следовательно, способом его углубления и усложнения, что, собственно говоря, и является содержанием инновационного развития» [5]. Здесь недопустимо навязывание образовательным организациям внешней, пусть даже очень эффективной и привлекательной модели, а необходим разноуровневый анализ проблем, имеющих место в каждом конкретном случае. Научный руководитель, ученый в сетевом взаимодействии выступает не только в качестве генератора и проводника идей, но и в качестве исследователя – эксперта, способного анализировать порождаемые инновационной деятельностью противо-

речия и вместе с коллективами образовательных организаций строить адекватные возникающим проблемам теоретические модели их разрешения. При этом в большей мере его волнует не то, как «правильно» может быть реализована та или иная концепция, а возможность методологической оценки, научного обоснования нового, появляющегося в результате развития образовательных инициатив.

Организация сетевого взаимодействия, по мнению Л. В. Коломийченко, предполагает определенную поэтапность, соответствующую генезису педагогических инноваций [4].

На организационном этапе осуществляются определение актуальных проблем образования, находящихся в сфере компетентности партнеров сетевой инновации, совместная разработка общего проекта и дифференциация функций его участников.

Информационный этап выполняется с целью повышения уровня профессиональной компетентности субъектов инновационного процесса посредством чтения лекций, проведения практических занятий, консультаций по общему направлению исследования.

Проблемно-аналитический этап предполагает изучение, анализ и оценку деятельности образовательных организаций, выделение проблем, связанных с общей темой исследования.

На проектно-разработническом этапе осуществляется разработка, экспертиза и реализация проектов, популяризация основных идей инновационной деятельности.

Презентационный этап обеспечивает публичную защиту результатов инновационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия, их представление к обсуждению посредством социально-психологических тренингов, дистанционного обучения, создания сайта в Интернете.

Трансляционный этап связан с распространением результатов инновационной деятельности в условиях сетевого взаимодействия посредством публикаций, проведения мастер-классов, деловых игр, тренингов, лекций, консультаций, организационных семинаров, конференций.

По мнению Л. В. Коломийченко, С. Н. Павлова, О. В. Галкиной и других, структуру образовательного пространства сетевого взаимодействия составляют организационно-педагогические условия.

С. Н. Павлов рассматривает организационно-педагогические условия как совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса [6].

О. В. Галкина считает, что «организационно-педагогические условия целесообразно рассматривать как совокупность взаимосвязанных информационных комплексов (предпосылок, обстановки, требований), создаваемых субъектом-руководителем на управленческом уровне и обеспечивающих управление педагогами и их профессиональной деятельностью, а также обучаемыми и их деятельностью по достижению образовательных целей, в отличие от организационных условий, создаваемых субъектом на институциональном уровне и обеспечивающих управление социально-педагогической организацией в целом, и педагогических условий, создаваемых субъектом-педагогом на техническом уровне и обеспечивающих управление деятельностью обучаемых» [3].

Таким образом, в настоящее время обосновано возникает задача организации сетевого взаимодействия образовательных организаций с участием научно-образовательных организаций для создания организационно-педагогических условий для инновационной деятельности в соответствии с приоритетами, определенными государственным заказом и общественным запросом.

С 2016 по 2020 годы Уральским государственным педагогическим университетом и Департаментом образования Администрации города Екатеринбурга реализовывался сетевой научно-образовательный проект «Детская академия изобретательства» как новая форма организации процесса развития творческих способностей детей на основе их совместной творческой деятельности со значимыми для них взрослыми – педагогами и родителями в сетевом взаимодействии дошкольных образовательных организаций и педагогического университета, имеющего научный потенциал.

«Детская академия изобретательства» – это сообщество инициативных ученых и педагогов-практиков, которые реализуют проект развития творческих способностей и изобретательства детей и взрослых в совместной деятельности.

Основной принцип создания образовательной сети – идея сотворчества: всеми действиями и событиями способствовать передаче традиции созидательной деятельности и развития

творчества у людей разных поколений. Цель проектирования образовательной сети: создание открытого образовательного пространства, развивающего творческие способности детей и взрослых в совместной деятельности, что позволит способствовать передаче традиции созидательной деятельности и развитию творчества. Основная цель деятельности образовательной сети проекта: обеспечение условий для развития творческих способностей и изобретательства детей в совместной деятельности со взрослыми в образовательном комплексе г. Екатеринбурга на основе интеграции детских видов деятельности и синтеза развивающих культурных практик в соответствии с современными федеральными образовательными стандартами и с учетом передовых тенденций в научно-технической сфере.

Основным средством реализации проекта стала технология комплексного развития творчества – ассоциативно-синектическая технология (АС-технология), разработанная С. А. Новоселовым [8]. Для эффективного управления взаимодействием осознанных и неосознанных психических процессов творчества в АС-технологии предусмотрена организация сотворческой деятельности на основе интеграции различных видов творчества в едином изобретательском процессе при ведущей роли словесного творчества, лучше всего стихосложения (или конструирования стихов). При этом конечным продуктом сотворческой деятельности является изобретение: техническое, организационное, социальное и т. д.

Организационно-педагогические условия сетевого взаимодействия образовательных организаций по развитию творческих способностей детей на основе АС-технологии включают в себя:

- анализ деятельности образовательных организаций на предмет оснащенности и достаточности инфраструктурных, материально-технических, кадровых и иных ресурсов;
- определение содержательной приоритетной направленности образовательной программы, исходя из потребности развития сферы образования на муниципальном и региональном уровнях;
- определение перечня «сетевых» (общих) и «институциональных» мероприятий по развитию творческих способностей детей.

Функционирование «Детской академии изобретательства» строится на применении совокупности социокультурных механизмов. Для обмена практиками творчества в совместной деятельности детей и взрослых широко применяются массовые мероприятия, на которых организуются публичные показы творческих техник с элементами взаимообучения, например, «Большая творческая игра», «Острова творчества», «Конвейер изобретений». Целевая аудитория проекта включает более 10000 детей, родителей и педагогов г. Екатеринбурга, Свердловской области.

Особым направлением деятельности Детской академии изобретательства является проведение массовых интеллектуальных соревнований – Фестиваля детского изобретательства и Летнего кубка Детской Академии изобретательства, которые за четыре года реализации проекта привлекли целевую аудиторию – более 2400 детей, родителей и педагогов.

Ассоциативно-синектическая технология (АС-технология), которая реализуется в детских садах – партнерах ДАИ, предполагает развитие творческих способностей и творческой деятельности детей во взаимодействии со взрослыми в процессе создания комплексного творческого продукта, включающего в себя объединенные единым замыслом результаты словесного творчества детей (сочинение и конструирование сказок, рассказов и стихотворений), их художественного творчества (рисунки разных жанров, лепка, декоративно-прикладное творчество и т. д.), дизайна (разработка новых форм предметов, одежды, игрушек и т. д. в соответствии с сюжетами сказок, рассказов и стихов), музыкального и хореографического творчества (подбор и исполнение музыкального и хореографического сопровождения литературных и художественных сюжетов), анимационного творчества (создание анимационных фильмов по придуманным на предыдущих этапах творческого процесса сюжетам), театрального творчества (проявление творческой активности в процессе театрализации придуманных сюжетов) и технического творчества (изобретение способов и устройств, необходимых героям литературных и художественных сюжетов, придуманных на первых этапах реализации технологии, для преодоления проблемных ситуаций, содержащихся в этих сюжетах) [8; 9].

Применению АС-технологии обучалось более 10000 детей и взрослых. АС-технология определяет алгоритм функционирования изобретательской деятельности, последовательность выполняемых детьми и взрослыми творческих действий и операций, позволяющих создать продукт с признаками новизны и практической значимости. Важной особенностью АС-технологии является создание положительного эмоционального поля, ее воспитательный вклад в формирование личности ребенка как создателя, субъекта творческой деятельности вместе с педагогами, родителями, сверстниками.

Литература

1. Адамский, А. И. Модель сетевого взаимодействия. Управление школой / А. И. Адамский. – Москва, 2002. – URL: <http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm> (дата обращения: 03.01.2014). – Текст : электронный.
2. Бугрова, Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Бугрова Н. С. – Омск, 2009. – 188 с. – URL: <http://www.dissertcat.com> (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
3. Галкина, О. В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования / О. В. Галкина. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук: «Педагогика и психология», «Филология и искусствоведение». – 2008. – № 2. – С. 30-36.
4. Коломийченко, Л. В. Организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив в социальном развитии и воспитании детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 179-186.
5. Лобок, А. М. Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ / А. М. Лобок. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 49-59.
6. Павлов, С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Павлов С. Н. – Магнитогорск, 1999. – С. 8. – Текст : непосредственный.
7. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Москва : ТЦ «Сфера», 2013. – 192 с. – Текст : непосредственный.
8. Новоселов, С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный. // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72-76.
9. Новоселов, С. А. Методология развития креативности и творчества : уч. мет. реком. / С. А. Новоселов, Л. С. Попова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 190 с. – URL: <https://studfile.net/preview/3353941/> (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 37.032

DOI: 10.26170/Kso-2020-295

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: zeer.ewald@yandex.ru

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самореализация; самоактуализация; субъект образования; инновационная деятельность; персонализированное образование; проектно-ориентированное образование.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему самореализации субъектов образования и предлагает модель самореализации личности в инновационной деятельности (далее – ИД), основу которой составляют психолого-педагогическая образовательная платформа и проектное обучение. В модели учитываются выявленные ученым закономерности самоактуализации личности в ИД. Модель содержит образовательные модули, основу которых составляют образовательные стандарты, анализ потребностей субъектов образования и бизнес-структур. Таким образом, персонализированное проектно-ориентированное инновационное образование способствует удовлетворению потребности личности в самореализации.

Zeer Ewald Friedrichovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SELF-REALIZATION OF PERSONALIZED EDUCATION IN INNOVATIVE ACTIVITIES

KEYWORDS: self-realization; self-actualization; subject of education; innovative activity; personalized education; project-oriented education.

ABSTRACT. The author raises the problem of self-realization of subjects of education. A model of personality self-realization in innovative activity (hereinafter – ID) is proposed, the basis of which is a psychological and pedagogical educational platform and project training. The model takes into account the patterns of personality self-actualization in the ID identified by the scientist. The model contains educational modules, which are based on educational standards, analysis of the needs of subjects of education and business structures. Thus, personalized project-oriented innovative education contributes to the satisfaction of the individual's need for self-realization.

Одной из высших потребностей человека является потребность в реализации своего психологического потенциала, выполнения себя в разнообразных социально значимых видах деятельности. Большие возможности в удовлетворении этой потребности имеются в педагогической деятельности, выполнение которой актуализирует его индивидуально-психологические способности. Профессиональная успешность педагога во многом зависит от его самореализации – стремления к наиболее полному осуществлению своих личностных возможностей, развития своих качеств, способностей и применения компетентности.

Успешная самореализация субъектов образования обусловлена ее многомерностью и многозадачностью. Ее содержание включает организационную, методическую, воспитательную, обучающую и диагностико-развивающую виды работы. Особое значение в самореализации имеет инновационная деятельность, направленная на совершенствование всех форм педагогической деятельности.

Предметом исследования, обобщенного в данной статье, является анализ психологических особенностей (закономерностей) самореализации субъектов образования в инновационной деятельности.

Цель исследования заключается в определении условий, факторов и технологий самореализации личности в инновационной деятельности, направленной на повышение качества подготовки обучающихся.

Достижение этой цели обусловило решение следующих задач:

1. Выполнить теоретико-методологический анализ сущности самореализации личности на основе изучения литературных источников.
2. Рассмотреть возможности, условия и факторы самореализации личности в инновационной деятельности.
3. Выявить эффективные технологии реализации инновационной деятельности.
4. Спроектировать персонализированную модель (образовательную платформу) самореализации обучающихся в инновационной деятельности.
5. Разработать концепцию самореализации обучающихся в инновационной деятельности и обосновать ее эффективность в подготовке обучающихся к их цифровому будущему.

Степень разработанности проблемы. Смыслообразующими понятиями нашего исследования являются «самореализация» и «инновационная деятельность». Рассмотрим их психолого-педагогические характеристики.

Термин самореализация в разных литературных источниках не имеет общепризнанного определения. Одни исследователи отождествляют самореализацию с самоактуализацией (А. А. Деркач, Э. В. Сайко, Э. В. Галажинский, И. Д. Егорычева, Л. А. Анцыферова и др.), другие – считают ее формой самовыражения и самоосуществления (Л. Е. Овчаренко, Е. Е. Вахромова), третьи – рассматривают самоактуализацию высшей потребностью личности, а самореализацию – как механизм развития ее творческого потенциала.

В зарубежной психологии самоактуализация и самореализация являются основными факторами развития компетенций личности, максимально реализующей свой потенциал в различных видах общественно полезной деятельности (А. Адлер, А. Маслоу, В. Франкл и

др.). Стремление к самореализации является, по их утверждению, основным показателем личностной зрелости человека и достижений в жизни.

Следует также отметить, что самореализация в различных литературных источниках широко используется с такими понятиями, как саморазвитие, самоорганизация, самосовершенствование, самоосуществление и самовыражение.

Основной смысл самореализации определяется исследователями как условие, предиктор, обеспечивающий успешность и результативность любой деятельности, а также развитие своих потенциальных возможностей.

Наибольшие возможности самореализации личности имеются в инновационной деятельности.

Модернизация образования обуславливает необходимость амплификации его содержания и технологий обучения, проектирования новой образовательной среды, принципиально иных оценочных средств результатов учебной деятельности, и, конечно, педагогов, готовых и способных осуществлять эти инновации. Одной из современных инновационных технологий является персонализированное обучение, смыслообразующим фактором которого выступает самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологий своей познавательной деятельности, траектории учения и оценки своих достижений. Обучающиеся выступают при этом субъектами обучения. Главная цель образования – развитие личности обучающихся.

Применительно к обсуждаемой проблеме, инновационное образование обеспечивает самореализацию личности в условиях персонализированного обучения, характеризующегося проектно-ориентированной направленностью.

Обозначенные концептуальные положения определили панораму исследования самореализации личности в персонализированном инновационном образовании.

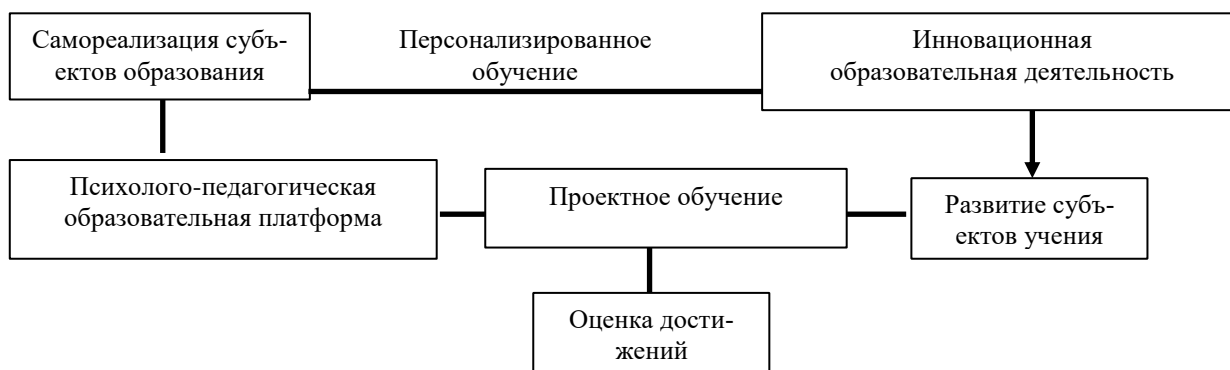


Рис. Панорама исследования самореализации субъектов инновационной деятельности

Одной из современных концепций моделирования самореализации личности является персонализированная образовательная платформа, позволяющая адаптироваться к ускорению изменений постиндустриального общества. Платформа представляет собой интеграцию образовательных модулей, проектирование которых осуществляется на основе образовательных стандартов, анализа потребностей педагогического сообщества, бизнес-структур и обучающихся. Реализуются они современными компьютерными и коммуникативными технологиями. Тематическим ядром платформы выступают образовательные технологии «Educational Technology».

Формой структурной организации платформы выступает блочно-модульная интеграция образовательного контента. Модульная технология позволяет учесть тенденцию интеграции содержания образования, а также дифференцировать обучение на основе индивидуальных запросов обучающихся и траекторий их развития.

При реализации предложенной образовательной платформы целесообразно применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при условии наличия электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). В настоящее время в образовательных организациях при реализации электронного обучения применяют следующие технологии: кейс-технологии, сетевые технологии, теле-, радио- и спутниковые коммуникации, стриминговые технологии и др.

В заключение следует подчеркнуть, что самореализация в образовании выступает как потенциальная возможность удовлетворять потребность личности в самоактуализации и са-

моосуществлении себя. Эффективной организационной формой этой целевой ориентации является персонализированное инновационное образование.

Литература

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва : Академический проект, 2011 – 240 с. – Текст : непосредственный.
2. Галажинский, Э. В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст / Э. В. Галажинский. – Текст : непосредственный // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – С. 123-147.
3. Деркач, А. А. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК. 2010 – 224 с. – Текст : непосредственный.
4. Егорычева, И. Д. Самореализация как деятельность. К постановке проблемы / И. Д. Егорычева. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11-32.
5. Зеер, Э. Ф. Психолого-педагогические технологии преадаптации личности к цифровому профессиональному будущему / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, Э. Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2020. – № 1 (57). – С. 73-89.
6. Зеер, Э. Ф. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, М. В. Зиннатова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2020 – № 3 (72). – С. 83-115.
7. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1997. – 430 с. – Текст : непосредственный.
8. Минюрова, С. А. Психология саморазвития человека в профессии / С. А. Минюрова. – Москва : СПУТНИК+, 2008. – 298 с. – Текст : непосредственный.
9. Свидерская, С. П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности / С. П. Свидерская. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука. – 2016. – № 4. – С. 46-65.
10. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва, 1990. – 368 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.046:37.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-296

Зуев Петр Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: zuew@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный кластер; инженерные классы; инженерно-техническая подготовка; креативность; детский сад; школа; университет.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает проблему совершенствования отечественной системы инженерно-технической подготовки в аспекте непрерывности образования в течение всей жизни, начиная с детского возраста. Решение проблемы предлагается на примере деятельности образовательного кластера ОАО УГМК, В. Пышма, Свердловская область, который включает образовательные учреждения разного уровня.

Zuyev Petr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF THEIR PREPARATION FOR ENGINEERING

KEYWORDS: educational cluster; engineering classes; engineering and technical training; creativity; kindergarten; school; university.

ABSTRACT. The author examines the problem of improving the domestic system of engineering and technical training in the aspect of lifelong education throughout life, starting from childhood. A solution to the problem is proposed on the example of the activities of the educational cluster of OJSC UMMC, V. Pyshma, Sverdlovsk region, which includes educational institutions of different levels.

В последнее десятилетие необходимость совершенствования отечественной системы инженерно-технической подготовки стала очевидной. Особенно это связано с введением

санкций против России и необходимостью обеспечения собственными товарами, оборудованием и техникой, укрепления обороноспособности страны, наращивания ее конкурентных преимуществ на мировой арене. Решение данной задачи возможно только при условии разработки и внедрения новых, инновационных технологий, прорывных решений технологической модернизации всего промышленного комплекса.

Поэтому ощущается острый дефицит в кадрах с высокой самоорганизацией, обладающих исключительной интеллектуальной прозорливостью, высоким уровнем профессиональной компетентности и предприимчивости, дисциплинированности и исполнительности, в то же время инициативности, креативности, широтой взглядов на окружающий мир и современное производство, готовых к решению сложных инновационных инженерных задач и преобразовательной деятельности.

С этой целью на крупных промышленных предприятиях и объединениях созданы и создаются образовательные кластеры по подготовке инженерной элиты для отечественной инновационной экономики, для которой научные разработки будут являться главным фактором ее развития.

Подготовка инженерной элиты, способной не только генерировать передовые идеи, воплощать их в практику, но и получать большой экономический эффект от внедрения, должна начинаться с раннего детства и продолжаться на протяжении всей жизни. Такая подготовка успешно реализуется в образовательном кластере ОАО УГМК более пяти лет. В ней участвуют: детские сады, школа, центр образования и профессиональной ориентации, техникум «Юность», Технический университет, УрГПУ, администрация города В. Пышма, АО Уралэлектромедь. Перечисленные и многие другие учреждения и организации совместно с родителями и общественностью реализуют программу по подготовке молодежи к инженерной деятельности, в основе которой лежат принципы Российской инженерной школы и четырехуровневая концепция развития креативности Дж. Кауфмана и Р. Бегетто [7, с. 380-387]. Формирование инженерных классов осуществляется в соответствии с требованиями П. Торренса [8, с. 62], который утверждал, что развитие креативности и высокие творческие достижения требуют совпадения трех факторов: способностей, мотивации, умений и их взаимодействия. При наборе в инженерные классы мы учитываем эти факторы и организуем учебный процесс в соответствии с традициями Русской инженерной школы. Основные направления: высокий уровень знаний в области естественных наук, формирование технических умений и способность решать актуальные технические задачи на уровне исследования.

На каждой ступени обучения учащиеся достигают определенного уровня развития креативности, под которой мы понимаем процесс и результат создания и получения оригинального и полезного продукта деятельности в конкретных условиях [1, с. 6-18; 2, с. 44-49; 3, с. 79-89].

В частности, в начальных классах формируется mini-C уровень креативности на основе трансформационного обучения, позволяющего школьнику получить лично значимые переживания при самостоятельном наблюдении, экспериментировании, моделировании и исследовании (учащиеся узнают о существовании атмосферного давления, простых механизмах, физических и химических явлениях на основе простых опытов, которые вызывают у них восторг и радость открытия!).

В среднем звене креативность развивается на little-C уровне, который заключается не только в повседневном решении разных учебных и жизненных проблем, но и в творческом решении сложных экспериментальных задач, имеющих практическое значение (например, создание устройства для экономии электрической энергии в дачном доме и квартире, светомузыкальной установки, системы автоматической подачи звонков и выключения света в коридорах школы).

Pro-C уровень креативности характеризуется реализацией профессионально творческих проектов, которые старшеклассники и студенты технического университета выполняют в рамках конкурса «Инженериада УГМК» по решению актуальных технических задач современного производства. Из 159 работ заключительного тура конкурса экспертами были рекомендованы к внедрению 14 работ учащихся и их наставников.

Систематическая работа по развитию креативности у учащейся молодежи в конечном итоге позволит достичь Big-C уровня развития креативности у обучающихся инженерных классов. Основанием для этого являются пока единичные случаи побед на всероссийских

конкурсах и олимпиадах, участие в работе лагеря «Сириус», получение патента на полезную модель [4, с. 102-106; 5, с. 26-31; 6].

Значимым достижением в развитии креативности наших воспитанников считаем создание специальных условий для продолжения проектно-исследовательской деятельности на следующих этапах обучения в техникуме и корпоративном техническом университете, а далее в профессиональной деятельности на предприятиях УГМК. Особым направлением в создании специальных условий становится и работа по преобразованию творческих результатов наших воспитанников в объекты интеллектуальной собственности, включая подготовку и оформление заявочных материалов на получение патентов и свидетельств [4, с. 102-106; 5, с. 26-31].

Литература

1. Галишева, М. С. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия / М. С. Галишева, П. В. Зуев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 6. – С. 6-18.
2. Зуев, П. В. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения / П. В. Зуев, Е. С. Кошечева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 44-49.
3. Зуев, П. В. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения физике на основе схемотехнического моделирования / П. В. Зуев, Е. С. Кошечева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 79-89.
4. Львова, Л. И. Методика использования международной патентной классификации в процессе организации учебно-творческой деятельности школьников / Л. И. Львова, С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 102-106.
5. Новоселов, С. А. Структурно-функциональная модель подготовки учащихся к инновационной деятельности в области техники и технологий / С. А. Новоселов, Л. И. Львова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 26-31.
6. Патент на полезную модель «Пусковая установка для экспериментального запуска моделей ракет» № RU 184710, дата регистрации 06.11.2018.
7. Creativity polymathy: What Benjamin Franklin can teach your kindergartener / J. C. Kaufman, R. A. Beghetto, J. Baer, Z. Ivcevic. – Текст : непосредственный // Learning and Individual Differences. – 2010. – № 20. – P. 380-387.
8. Torrance, E. P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs / E. P. Torrance. – W.J. : Prentice-Hall, 1964. – 62 p. – Текст : непосредственный.

УДК 37.01:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-297

Иванов Павел Андреевич,

ассистент кафедры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: paul@uspu.me

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КОМПЬЮТЕРНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сотворчество; сотворческая деятельность; компьютерное сопровождение; модель сотворческой деятельности; модель компьютерного сопровождения сотворческой деятельности; методика компьютерного сопровождения сотворчества.

АННОТАЦИЯ. Автор развернуто описывает структуру и содержание модели компьютерного сопровождения сотворческой деятельности. В контексте описания содержания компьютерного сопровождения дается обзор компьютерных программ и других средств информационных технологий. Предлагается методика отбора элементов компьютерного сопровождения для организации сотворчества в контексте образовательного процесса.

Ivanov Pavel Andreevich,

Assistant of Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CONCEPTUAL MODEL OF COMPUTER ASSISTANCE OF CO-CREATIVE ACTIVITIES

KEYWORDS: co-creative; co-creative activities; computer assistance; model of co-creation; model of computer assistance for co-creative activities; methodology of computer assistance for co-creation activities.

ABSTRACT. The author describes in detail the structure and content of the model of computer assistance for co-creative activities. In the context of the description of the content of computer assistance, an overview of computer programs and other means of information technology is given. A method of selecting elements of computer assistance for organizing co-creation in the context of the educational process is proposed.

Компьютеры день ото дня становятся ближе к каждому человеку. Вплоть до 70-х годов XX в. в сознании общества существовала лишь единственная роль таких устройств – утилитарные промышленные вычисления в лабораториях и крупных компаниях. В настоящее время их используют не только для удовлетворения профессиональных потребностей в крупных организациях, но и для сопровождения в разных сферах жизни. Согласно обширному ряду исследований (И. В. Роберт [7], А. Г. Гейн [2], Б. Е. Стариченко [11]), посвященных применению средств информационных технологий (далее – ИТ), в частности – компьютеров, педагогами в своей основной деятельности, можно сказать о существовании феномена компьютерного сопровождения образовательного процесса, а не только о привлекательности средств ИТ, например, для повышения результативности этого процесса [8]. При этом компьютерное сопровождение возникает как системное явление на стыке использования ИТ в образовательном процессе и педагогического сопровождения.

Современный образовательный процесс богат на различные виды деятельности, осуществляемые его субъектами. Помимо традиционных для педагогики – обучения и воспитания, которые в широком смысле направлены на передачу социального опыта человечества подрастающему поколению, а также развития, которое обращено к последовательному изменению возможностей субъектов образовательного процесса, существуют и другие виды деятельности, в частности – сотворческая деятельность.

Сотворческую деятельность, или сотворчество можно рассматривать в качестве особого способа творческой деятельности, в которой взрослый соотносит свой творческий процесс с творческой деятельностью ребенка. При проведении аналогий и ряде допущений можно рассматривать сотворчество как вариант педагогического сопровождения педагогом учебно-творческой деятельности обучающегося [6]. Данный взгляд на сотворчество позволяет предположить возможность использования компьютерного сопровождения для организации сотворчества и повышения его результативности.

Построение концептуальной модели компьютерного сопровождения сотворческой деятельности следует начать с определения основных принципов – целенаправленность [3], комплексность [3; 5], интегральность [9], избыточность [1]. Целенаправленность компьютерного сопровождения сотворчества определяется целями субъектов учебно-творческой деятельности и корректируется функциональными возможностями компьютерных программ. Комплексность компьютерного сопровождения сотворчества задает оптимальное сочетание компьютерных программ, с помощью которых субъекты сотворчества смогут не только достичь своих целей, но и сократить временные затраты на освоение способов работы в этих программах. При этом можно рассматривать отдельно взятую компьютерную программу как средство достижения группы целей субъектов сотворчества, тем самым определяя интегральную характеристику компьютерного сопровождения сотворческой деятельности. Избыточность компьютерного сопровождения сотворчества проявляется в вариативности компьютерных программ, отобранных согласно цели их использования.

Продолжением построения модели будут являться факторы, негативно влияющие на сотворчество, которые способны компенсировать компьютерное сопровождение. Основным фактор – оперативность обратной связи, зависящий от скорости протекания психических процессов субъектов сотворчества и от физической удаленности данных субъектов. Компенсация последнего может быть обеспечена основным преимуществом компьютерного сопровождения – обеспечением канала связи. Не стоит игнорировать такие аспекты, как релевантность (соответствие поискового намерения одного из субъектов сотворческой деятельности ответу другого субъекта этой деятельности) и пертинентность (соотношение объема полезной информации к общему объему полученной информации) [10], которые коррелируют с известными представлениями о «человеческом факторе». Их негативное влияние может быть уменьшено с помощью применения информационно-справочных и информационно-поисковых систем (ИСС и ИПС соответственно) как общего, так и специального назначения.

Эти системы могут отвечать на запрос пользователя наиболее актуальной для него информацией при увеличении соотношения полезной информации к ее общему объему. Примерами могут являться последние разработки ведущих ИТ-компаний «Яндекс» и «Google» – поиск по изображениям, патентам, научным статьям и др. Результаты сотворчества на предмет объективной новизны можно проверять в информационно-поисковой системе, разработанной федеральным институтом промышленной собственности. Таким образом, можно рассматривать корректирующее влияние компьютерного сопровождения на факторы, негативно влияющие на сотворческую деятельность.

Помимо вышеописанных факторов существуют другие, определяющие внутренние зависимости между этапами сотворческой деятельности. Пример таких зависимостей отражен в структуре сотворческой изобретательской деятельности учащихся и педагога, разработанной С. А. Новоселовым [6]. Сразу стоит отметить, что автор рассматривает технические задачи и технические решения, которые, на наш взгляд, в ряде определенных допущений могут быть перенесены на другие сферы деятельности. Согласно данной структуре педагог организует сбор исходной информации, которая описывает потребности, трудности, типичные задачи и решения в определенной области осуществления сотворческой деятельности. По мнению автора, собранный объем поможет сориентировать учащихся на начальных этапах деятельности, а в случае их низкой активности – вовлечь личным примером. Следующий этап – комбинирование информации о потребностях и существующих способах и устройствах для удовлетворения этих потребностей – осуществляется учащимися совместно с педагогом. Данный этап определяет непосредственное начало сотворческой деятельности, а проведенный ранее информационный поиск увеличивает шансы субъектов деятельности выйти в процессе комбинирования на требующую решения новую задачу. При этом продолжается проведение сбора информации для случаев, когда учащиеся испытывают затруднения в формулировании новой задачи. После выбора задачи учащиеся преодолевают проблему поиска идеи, которая, как правило, обнаруживается случайно. Случайность поиска – необходимый с педагогической точки зрения элемент, способный сформировать мотивацию на будущее изучение различных методов поиска новых решений. Преподаватель, в свою очередь, проводит сбор и обобщение информации о методах поиска новых решений в качестве подготовки к будущему сбору патентной информации, изучению и комбинированию методов поиска новых решений. Результаты поиска, полученные преподавателем, помогают учащимся как при доработке их идеи, так и на последующих этапах: при разработке решения, поиске идей других решений и разработке спектра решений задачи. Результат сотворчества может претендовать как на субъективную новизну, так и на объективную, и может быть реализован в качестве самостоятельного решения или быть включенным в состав решения других задач.

Стоит отметить, что автор обращает внимание на ведущую роль информационного поиска (сбора информации), что действительно важно не только при создании творческого продукта, претендующего на мировую новизну, но и для создания прочной опоры в виде определенного объема знаний, умений и навыков. В традиционной педагогической деятельности вместо такого тщательного сбора информации допустимо использовать аккумуляцию эмпирических знаний (опыта) субъектов сотворчества, в том числе за счет активизации бессознательного в психике, которое, как известно, запоминает все [0].

Аккумуляцию можно производить при помощи технологий, построенных на возможностях ассоциативных методов, организованных не только традиционным способом, но и с помощью автоматизированных систем – например, генератор псевдослучайных чисел способен помочь в выборе элементов из массива всех существующих слов для конкретного языка. То есть компьютерное сопровождение начальных этапов сотворческой деятельности, связанных с накоплением имеющегося опыта у ее субъектов, должно включать в себя такие элементы, которые бы не только повысили результативность данного этапа за счет сокращения временных, мотивационных и верификационных затрат, но и сократили бы негативное влияние вышеперечисленных факторов, в частности, достоверность и релевантность. Для увеличения данных факторов можно использовать известные информационно-справочные и информационно-поисковые системы. Они могут применяться на всех этапах, требующих получения дополнительной информации. Однако не стоит пренебрегать другими видами компьютерных про-

грамм, в частности, программами сетевой поддержки (телекоммуникации, телеконференции, электронной коммуникации, в том числе, социальные сети и профессиональные сообщества), которые позволяют осуществлять аккумуляцию знаний и опыта в коллективных формах деятельности, важность которых тоже особо отмечена С. А. Новоселовым, и программами обеспечения планирования деятельности, которые позволяют не только сформировать целостную картину будущей деятельности, но и внести большой вклад в обеспечение ее системности.

В процессе разработки решения задачи с помощью компьютерного сопровождения у ряда участников сотворческой деятельности может быть утеряна мотивация из-за некомфортных внешних (сложности при участии в коллективной работе) и внутренних условий (крайне низкий уровень владения инструментарием). Для «активизации» и повышения их мотивации следует применять средства визуального представления информации, в частности, средства компьютерной графики. Особенность и преимущество этих средств в низком пороге их освоения и, одновременно с этим, мощных функциональных возможностях.

Последующая обработка информации может быть автоматизирована с помощью традиционных и привычных компьютерных программ. Текстовые редакторы и графические редакторы, программы для осуществления аудио- и видеомонтажа – все эти программы характеризуются высокой популярностью среди инструментария обработки различного рода моделей. В свою очередь, развитие облачных технологий и гипермедиа-систем позволяет организовать коллективную обработку и презентацию информации в режиме реального времени, что особенно важно при организации сотворческой деятельности.

При использовании компьютерного сопровождения сотворческой деятельности рано или поздно потребуется организовать хранение результатов субъектов сотворчества. В дополнение к известным и близким каждому пользователю персональных компьютеров средствам компьютерных файловых систем и локальным сетевым хранилищам можно использовать не менее знакомые облачные технологии обработки и хранения данных, которые интегрируют функциональные возможности обработчиков текстовых и графических моделей. Не стоит исключать возможность использования реляционных баз данных, где хранение информации обеспечивается с помощью установления отношений (от англ. – *relations*).

Облачные технологии также хороши в качестве средства взаимного контроля и средства представления (презентации) промежуточных результатов сотворчества. Именно они способны обеспечить как синхронное, так и асинхронное взаимодействие между участниками сотворческой деятельности, публикацию результатов на веб-сайтах, порталах, блогах, аудио- и видеохостингах, имиджбордах (от англ. – *image board*, доска с изображениями) и т. п.

Сфера экранных искусств в текущее время все сильнее обретает популярность. В связи с чем совершенствуются компьютерные программы, потенциально возможные к использованию в качестве компьютерного сопровождения. Аналогичным образом можно утверждать и про сферу музыкального искусства, где, согласно последним тенденциям, преобладает синтез аудиосигналов разных формальных характеристик, сопровождаемый с помощью виртуальных синтезаторов и виртуальных студий. Также особо значимое место в данном направлении занимают голосовые синтезаторы, способные синтезировать вокал, близкий по звучанию к голосу реального вокалиста. В образовательном процессе уже известны возможности программ видеомонтажа для создания как развлекательных, так и образовательных видеороликов, что позволяет использовать эти возможности в сотворчестве, т. е. его компьютерном сопровождении.

Также стоит отметить и компьютерное сопровождение результата сотворчества, претендующего на объективную новизну. В РФ существует информационно-поисковая система специального назначения, которая находится в ведении федерального института промышленной собственности. Данная система позволяет организовать информационный поиск в качестве, независимом от информационного поиска на предыдущих этапах сотворческой деятельности – контрольно-поисковом. Данное качество следует иметь в виду наличия заблуждений у субъектов сотворчества в отношении новизны достигнутого результата. Субъектам может казаться, что новизна присутствует, однако, только при использовании ИПС в контрольно-поисковом качестве можно будет установить степень данной новизны – новизна объективная и требует правовой защиты, либо новизна субъективная и требует доработки.

Контрольно-поисковое качество компьютерных программ может проявляться среди программ, обеспечивающих моделирование различных процессов – оно позволяет оценить реальность произведенного продукта. Если продукт может быть описан математической моделью, то для компьютерного сопровождения допустимо применять интерактивные симуляторы лабораторий. Если же результат расположен к сфере музыкального искусства, то можно использовать виртуальные музыкальные студии – в настоящее время не существует серьезных ограничений при имитации как звука живого инструмента, так и человеческого вокала.

В завершение построения концептуальной модели компьютерного сопровождения творческой деятельности следует описать процесс отбора элементов данного компьютерного сопровождения. В сотворчестве у любого из, или всех, субъектов может возникнуть потребность в использовании компьютерного сопровождения. Перед участниками ставится задача на определение специфических особенностей информации, процесс работы с которой требует использования компьютерных программ. Путем случайного или осознанного поиска из мировой коллекции существующих компьютерных программ выбирается необходимая. Найденную программу следует проверить на соответствие двум условиям:

1) педагогическое условие (какие формы организации сотворческой деятельности будет сопровождать выбранная программа?);

2) технологическое условие (требуется ли от данной программы синхронное либо асинхронное взаимодействие? способна ли она его обеспечить?).

Если выбранная компьютерная программа не удовлетворяет любому из условий, то следует повторить отбор, иначе она оценивается субъектом сотворчества с точки зрения достаточности и, в случае успеха, происходит включение данного компьютерного сопровождения в сотворческую деятельность.

В рамках построения концептуальной модели не рассматривался педагогический аспект *обучения использованию* найденного или отобранного компьютерного сопровождения в силу несогласованности данного аспекта с целью построения модели. Однако, в силу влияния принципа избыточности, субъект сотворчества может использовать лишь те компьютерные программы, работать в которых он умеет. Данный факт не будет влиять как на результат сотворческой деятельности, так и на созданный в ее процессе творческий продукт.

Литература

1. Азьмуко, Н. А. Применение фреймовой модели структуры информации в компьютерной обучающей системе «Эрудит» / Н. А. Азьмуко. – Текст : непосредственный // Сибирский медицинский журнал. – 2007. – Т. 71, № 4. – С. 73-75.
2. Гейн, А. Г. Использование мультимедиа-ресурсов для развития социально-профессиональной компетентности студентов вузов / А. Г. Гейн, Н. В. Папуловская. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2010. – № 2. – С. 126-127.
3. Иевлев, В. М. Комплексное компьютерное сопровождение изучения основ теории энергетических зон в курсе физики / В. М. Иевлев. – Текст : непосредственный // Физическое образование в вузах. – 2001. – Т. 7, № 4. – С. 120-127.
4. Колесов, Д. В. Эволюция психики и природа наркотизма / Д. В. Колесов. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.
5. Котырло, Т. В. Педагогико-математическая модель учебного процесса с компьютерным сопровождением / Т. В. Котырло. – Текст : непосредственный // Физическое образование в вузах. – 1997. – Т. 3, № 4. – С. 137-143.
6. Новоселов, С. А. Технология развития изобретательства учащихся в процессе сбора и анализа технической и патентной информации / С. А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1995. – 168 с. – Текст : непосредственный.
7. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: Дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – Москва : ИИО РАО, 2010. – 140 с. – Текст : непосредственный.
8. Селиванов, С. И. Технология компьютерного сопровождения процесса обучения иностранному языку младших школьников (английский язык) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Селиванов С. И. – Нижний Новгород, 2013. – 22 с. – Текст : непосредственный.

9. Сидоренко, Ф. А. Компьютерное сопровождение лекции и школьного урока физики: электромагнитная индукция / Ф. А. Сидоренко. – Текст : непосредственный // Физическое образование в вузах. – 2000. – Т. 6, № 3 – С. 79-86.
10. Словарь по кибернетике / под ред. В. С. Михалевича. – 2-е изд. – Киев : Главная редакция Украинской Советской Энциклопедии имени М.П. Бажана, 1989. – 751 с. – Текст : непосредственный.
11. Стариченко, Б. Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем / Б. Е. Стариченко. – Екатеринбург : УрГПУ, 1998. – 208 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.833:37.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-298

Ковач Елена Ивановна,

ведущий экономист, Европейский Медицинский центр «УГМК-Здоровье»; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. Шейнкмана, 113; e-mail: info@ugmk-clinic.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экономическая подготовка; техническое творчество; инновационная деятельность; школьная компания.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблемы подготовки школьников к практической экономической деятельности в инновационном процессе. Проведен анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы данной проблемы. Автором предложены организационные формы включения школьников в процесс коммерциализации результатов учебно-творческой деятельности, а также комплекс мер научно-методического характера по организации этого процесса.

Kovach Elena Ivanovna,

Leading Economist, European Medical Center “UMMC-Health”, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF ECONOMIC DIRECTION OF TECHNICAL CREATIVITY OF CHILDREN AS A CONDITION OF PREPARATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

KEYWORDS: economic training; technical creativity; innovation; school company.

ABSTRACT. The author raises the problem of preparing schoolchildren for practical economic activity in the innovation process. The analysis of psychological-pedagogical and scientific-methodical literature of this problem is carried out. The author proposes organizational forms for including schoolchildren in the process of commercializing the results of educational and creative activities, as well as a set of scientific and methodological measures to organize this process.

Развитие России в условиях рыночной экономики, технологизация всех процессов жизни человека невозможны без осознания объективных законов экономики, умения грамотно мыслить и действовать. Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года одним из основных направлений развития является переход к инновационной экономике, которая ориентирована на формирование условий для массового появления новых инновационных компаний во всех секторах экономики, и в первую очередь в сфере экономики знаний [1]. Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Обновление организационно-экономических механизмов на всех уровнях системы образования обеспечит ее соответствие перспективным тенденциям экономического развития и общественным потребностям, повысит практическую ориентацию отрасли, ее инвестиционную привлекательность.

Таким образом, перспективы развития нашей страны, как и большей части человечества, связаны с предпринимательством, поэтому подготовка школьников к жизни в сложном информационно-технологическом мире определяет насущную потребность общества, его социальный заказ системе образования. В этой связи важной становится проблема обучения школьников основам преобразования материального мира в условиях рынка. Однако данная проблема не нашла должного отражения в современных педагогических исследованиях. Большинство авторов указывают на важность и значимость экономического образования и воспитания школьников, но не предлагают целостной системы работы в данном направлении.

Анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы показывает, что до сих пор не имеется необходимого комплекса соответствующих понятий, недостаточно освещены специальные разделы, обеспечивающие целостное освоение школьниками предпринимательской грамотности [2; 9]. А используемые формы и методы предпринимательской подготовки не позволяют включить учащихся в самостоятельную практическую деятельность и не способствуют активному вхождению выпускников в социальную структуру общества с развивающейся рыночной экономикой.

Учреждениям образования не удастся соответствовать этим задачам, в частности из-за того, что организованный в них процесс развития технического творчества детей недостаточно ориентирован на достижение экономических результатов детского изобретательства. В педагогической теории не нашли научного обоснования принципы и содержание образовательной деятельности по формированию данной направленности технического творчества в условиях учреждений общего и дополнительного образования.

Крайне необходима реализации на практике принципов и содержания деятельности по формированию экономической направленности технического творчества, обновление и корректировка существующих методик развития технического творчества.

В связи с этим актуальной задачей является необходимость включения в структуру содержания обучения техническому творчеству детей знаний, умений и навыков, требуемых для организации коммерческого использования продуктов творческого процесса.

Модель процесса учебно-творческой технической деятельности должна быть взаимосвязана с учебно-экономической деятельностью, основанной на интегративном подходе к процессу обучения.

Для этого предлагается внедрить разработанный комплекс организационных форм и средств подготовки школьников к практической деятельности по коммерческой реализации их результатов технического творчества.

В этом смысле организационными формами и средствами подготовки могут быть ставшие популярными в последнее время школьные бизнес-компании [7, с. 87-90]. Школьная компания – это бизнес-лаборатория, оригинальная программа по прикладной экономике, которая дает возможность школьникам получать практический опыт в области предпринимательства, участвуя в создании и управлении собственной фирмой. Школьная компания дает возможность для самовыражения, самоутверждения, позволяет заработать деньги на карманные расходы, развивать свои творческие способности, внедрять в жизнь новые идеи.

В рамках школьных компаний можно знакомить школьников с основами бизнеса, проведением маркетинговых исследований рынка, выбором рода деятельности компании, продажей акций для формирования первоначального акционерного капитала, производством и продажей продукции (изобретения или результата творческого процесса), а в конце года с проведением процедуры ликвидации предприятия и выплаты дивидендов акционерам. Таким образом, дети смогут освоить основные производственные стадии деятельности предприятия и приобрести базовые навыки изобретательской деятельности и ведения бизнеса, что подтверждается практикой и научными разработками [5; 8].

При этом важно включение в общее школьное и дополнительное образование специальных предметов, содержащих знания и умения из следующих областей: инженерно-технологической, изобретательства, патентоведения, права интеллектуальной собственности [3, с. 102-106; 4, с. 26-31].

Хорошим примером организационных форм обучения учащихся экономическим основам инновационной деятельности могут быть олимпиады технической направленности, различные соревнования, ярмарки и школьные фестивали, организуемые как в рамках обязательного школьного обучения, так и в дополнительном образовании [6].

Таким образом, для обучения учащихся школ экономическим основам инновационной деятельности предложены организационные формы, включающие мероприятия, а также обоснована необходимость организации научно-методического сопровождения, включающего создание обучающих курсов для школьников и педагогов, методических пособий для педагогов по обучению школьников основам предпринимательства в рамках общего и допол-

нительного образования. Эти меры будут способствовать возникновению высокотехнологичных детских стартапов и, следовательно, развитию инновационной экономики России.

Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
2. Куликов, А. В. Формирование экономической направленности технического творчества студентов профессионально-педагогического вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Куликов А. В. – Екатеринбург, 2000. – 161 с. – Текст : непосредственный.
3. Львова, Л. И. Методика использования международной патентной классификации в процессе организации учебно-творческой деятельности школьников / Л. И. Львова, С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 102-106.
4. Новоселов, С. А. Структурно-функциональная модель подготовки учащихся к инновационной деятельности в области техники и технологий / С. А. Новоселов, Л. И. Львова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 26-31.
5. Орлов, В. Б. Концепция формирования предприимчивости – составная часть современной воспитательной работы / В. Б. Орлов. – Текст: непосредственный // Проблемы формирования профессиональной направленности молодежи / под ред. А. Я. Наина. – Челябинск : ЧГИФК-УГИПУ, 1994. – 131 с.
6. Силкина, Н. В. Педагогические основы дополнительного экономического образования школьников : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Силкина Н. В. – Екатеринбург, 1997. – 332 с. – Текст : непосредственный.
7. Соловьева, С. В. Школьная бизнес-компания как способ организации предпринимательской деятельности среди молодежи / С. В. Соловьева. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 11-2 (38). – С. 87-90.
8. Халемский, Г. А. Подготовка молодежи к рационализаторской и изобретательской деятельности / Г. А. Халемский. – Москва : Высш. шк., 1991. – 159 с. – Текст : непосредственный.
9. Чистяков, Б. Ю. Экономическая подготовка подростков в процессе технической деятельности во внешкольных учреждениях : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чистяков Б. Ю. – Москва, 1994. – 143 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.31

DOI: 10.26170/Kso-2020-299

Краева Алевтина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: alevsok@mail.ru

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК ПРОЦЕСС ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование; языковое образование; учебный диалог; учебная ситуация; диалогическая речь; творчество; младший школьник.

АННОТАЦИЯ. Современное образование позволяет рассматривать процесс обучения как творческий мыслительный процесс, в основе которого лежит создание учителем и младшими школьниками учебного диалога в процессе решения поставленной учебной познавательной задачи. Представленная в статье характеристика понятия «учебный диалог» позволяет не только диагностировать его как творческий процесс, но и начать поиск закономерностей его воспроизведения в образовательной деятельности.

Kraeva Alevtina Anatolyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EDUCATIONAL DIALOGUE AS A PROCESS OF CREATIVE INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS

KEYWORDS: education; language education; educational dialogue; educational situation; dialogical speech; creativity; primary school student.

ABSTRACT. Modern education allows us to consider the learning process as a creative thought process, which is based on the creation of an educational dialogue between the teacher and younger students in the process of solving the educational cognitive task. The description of the concept of “educational dialogue” presented in the article allows not only to diagnose it as a creative process, but also to start searching for patterns of its reproduction in educational activities.

В постоянно изменяющихся условиях современного образования становится важным овладение творческой мыслительной деятельностью как основой реализации системно-деятельностного подхода к обучению, закрепленного в ФГОС НОО. Весь процесс образования строится как процесс открытия ребенком нового знания, а значит, вовлечения в процесс сотворчества и взаимодействия со всеми субъектами обучения – педагогами, родителями, другими обучающимися и с самим собой. Основой реализации успешной творческой образовательной деятельности становится учебный диалог, имеющий ряд отличительных особенностей, главной из которых является ограничение ситуацией обучения. В связи с этим, нам представляется возможным в данной статье обратиться к выявлению признаков, этапов и критериев формирования учебной диалогической речи младших школьников с позиции творческого процесса взаимодействия учителя и обучающегося.

Решая учебную задачу, ребенок должен уметь отстаивать и доказывать свою позицию, свою точку зрения, разворачивая тем самым с собеседником учебный диалог творческого характера на основе реплик с элементами рассуждения. Рассматриваем рассуждение как связный текст, строящийся на доказательствах какого-либо суждения, выдвижении и сбора необходимых аргументов, сопоставлении выводов, приводящих к новым суждениям и в конце – подтверждение или опровержение первоначального тезиса (М. Р. Львов).

Рассуждение – наиболее трудная форма текста, встречающаяся в полном объеме только в монологической речи. В диалоге, как правило, встречаются лишь элементы рассуждения, основанные на сравнении, сопоставлении и противопоставлении наблюдаемых предметов и явлений, объяснении причин явлений и определении их следствий при формулировке выводов.

Учебный диалог в образовательном пространстве реализуется как творческое единство всех субъектов образования. Однако процесс обучения учебному диалогу младших школьников необходимо выстраивать как целенаправленный, начиная работу по созданию предложений, прежде всего, с обучения репликам говорящего с элементами рассуждения.

В отечественных и зарубежных исследованиях отсутствует однозначное понимание творческого процесса, что связано с его иррациональным характером содержания. Нам представляется важным понимание творческого процесса отечественной научной школой с позиций двух составляющих и взаимосвязанных форм человеческой активности – внешней и внутренней (В. Н. Дружинин). Рассматривая учебный диалог с позиций творческого процесса, проявляющегося в преобразовательной активности человека, важно учитывать две формы такой активности – внешнюю (адаптация к изменяющимся условиям) и внутреннюю (преобразование, выход за пределы сознания, собственно творчество). В образовании обе формы реализуются на основе принципов личностно-ориентированного обучения с применением проблемного подхода к обучению.

Способность человека к творчеству является врожденной, так же как способность вступать в общение. Следовательно, специальное обучение младших школьников учебному диалогу как процессу творческого взаимодействия учителя и обучающихся важно осуществлять поэтапно, в последовательности, соответствующей реализации речевой деятельности.

Разворачивая процесс обучения учебному диалогу в соответствии с этапами творческого процесса, необходимо опираться на классификацию, данную Я. А. Пономаревым. Первым этапом творческого процесса рассматривается фаза постановки проблемы. Здесь важно осуществить знакомство младших школьников с текстом-рассуждением, его особенностями и структурой, а также определить правила построения высказывания с элементами рассуждения. Важным становится выявление актуальности деятельности и постановка учебной задачи. Следующим этапом творческого процесса Я. А. Пономарев выделяет фазу инкубации или созревания. Именно на этом этапе происходит сбор необходимой информации по поставленному вопросу. Младшие школьники учатся составлять реплики с элементами рассуждения с целью выражения собственной позиции или анализа позиции партнера. Третьей фазой творческого процесса становится фаза озарения, когда решение поставленной учебной задачи является, казалось бы, спонтанно, бессознательно. На самом деле, роль учителя в реализации этого этапа процесса творчества является основополагающей, поскольку именно учитель становится модератором успешного решения поставленной перед детьми учебной задачи проблемного характера. На этом этапе младшие школьники учатся включать реплики-

рассуждения в учебный диалог и составлять реплики-реагирования (по типу рассуждения). Заключительным этапом творческого процесса становится фаза контроля, проверки, на которой происходит оценивание эффективности выстроенного учебного диалога.

Важным условием формирования умения рассуждать является организация содержательного общения педагога с обучающимися и детей друг с другом. В процессе обучения часто создаются ситуации, требующие проблемного решения, использования нестандартного подхода, побуждающие детей к использованию объяснительно-доказательной речи, т. е. обеспечивается мотивационная сторона высказывания.

Одним из условий создания учебного диалога является либо столкновение двух позиций на решение учебной познавательной задачи (вопроса), либо совместная деятельность двух партнеров, направленная на достижение конечной цели. Следовательно, осуществляя образовательный процесс на основе системно-деятельностного подхода, включая обучающихся в решение, необходимо проводить специальное обучение по созданию школьниками реплик с элементами рассуждения, выражающих собственную позицию или анализ позиции партнера. Для этого используются следующие приемы: наблюдение над структурой предложений с элементами рассуждения и языковыми средствами выражения соотношения побуждающих вопросных и ответных реплик, редактирование таких высказываний и их распространение, а также самостоятельное составление реплик с элементами рассуждения на основе заданных вопросов.

Анализ изложенных в статье характеристик процесса создания учебного диалога между учителем и обучающимся не является полным. Существующие научные труды по вопросам проявления творчества в образовании и по созданию учебного диалога в рамках учебной ситуации не учитывают аспекты реализации творческой мыслительной деятельности с позиции диалога. В частности, выявлены не все закономерности соотношения образовательного и творческого процессов в рамках системно-деятельностного подхода. Это позволяет говорить о сложности изучения в силу спонтанности процесса творчества, с одной стороны, и о необходимом ограничении этого процесса учебной ситуацией, с другой.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов на Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 173 с. – Текст : непосредственный.
2. Гетманская, Е. В. Творческий процесс: признаки, этапы и критерии / Е. В. Гетманская. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного университета. – 2010. – Т. 3, № 3. – С. 155-160.
3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Москва : Латерна-вита, 1995. – 150 с. – Текст : непосредственный.
4. Краева, А. А. Основы формирования учебного диалога у детей шести-семи лет в образовательном процессе / А. А. Краева. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 8-1 (62). – С. 186-189.
5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1985. – 214 с. – Текст : непосредственный.
6. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 248 с. – Текст : непосредственный.
7. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 280 с. – Текст : непосредственный.
8. Пономарев, Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Москва : Наука, 1990. – 222 с. – Текст : непосредственный.
9. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с. – Текст : непосредственный.
10. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2015. – 33 с. – Текст: непосредственный.

Куприна Надежда Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: nkbv@mail.ru

Валеева Светлана Анатольевна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; начальник Управления образованием Асбестовского городского округа; e-mail: bsa-asb74@mail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-творческие проекты; искусство; духовно-нравственное воспитание; гражданско-патриотическое воспитание; учащиеся школ.

АННОТАЦИЯ. Авторы поднимают проблему духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания учащихся школ. Решение проблемы предлагается путем обращения к методу художественно-творческих проектов в системе школьной работы, что позволит реализовать воспитательный потенциал искусства для развития детей и подростков. Разработка обучающимися художественно-творческих проектов в рамках мероприятий патриотической направленности развивает у них способность к анализу художественных явлений, эстетическому восприятию действительности, способствует духовно-нравственному и гражданско-патриотическому становлению.

Kuprina Nadezhda Grigorievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Valeeva Svetlana Anatolievna,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Head of the Department of Education of the Asbest city district, Asbest, Russia

THE EDUCATIONAL ROLE OF ART AND CREATIVE PROJECTS IN THE SYSTEM OF SCHOOL WORK

KEYWORDS: artistic and creative projects; art; spiritual and moral education; civil and patriotic education; schoolchildren.

ABSTRACT. The authors raises the problem of spiritual-moral and civil-patriotic education of schoolchildren. A solution to the problem is proposed by turning to the method of artistic and creative projects in the system of school work, which will allow realizing the educational potential of art for the development of children and adolescents. The development of artistic and creative projects by students within the framework of patriotic events develops their ability to analyze artistic phenomena, aesthetic perception of reality, contributes to spiritual, moral and civil-patriotic formation.

Метод проектов давно зарекомендовал себя как эффективный метод развития творческой активности и самостоятельности у обучающихся, создания у них интереса и положительной мотивации к учению. Метод проектов широко применяется сегодня и в школе, и даже в дошкольном образовании. Сущность данного метода состоит в его исследовательской природе: самостоятельно открывая для себя то, что в науке уже открыто, учащиеся мыслят себя как первооткрыватели, что и является основой формирования у них в итоге глубоких, прочных и действенных знаний.

Первоначально исследовательский проектный метод применялся в обучении естественным наукам (биологии, физике, химии), так как наблюдение, опыт, эксперимент – органичные приемы изучения дисциплин данной предметной области. Однако в последнее время метод проектов интенсивно распространяется и на гуманитарную сферу, в частности, на предметную область «Искусство». Художественно-творческие проекты, связанные как с собственной художественной деятельностью школьников, так и с исследованием ими художественных закономерностей, ценностно-смысловым анализом произведений искусства, сегодня особенно актуальны.

В отношении к предметам искусства в школе сегодня наблюдаются две разнонаправленные тенденции. С одной стороны, на эти предметы отводится все меньшее количество часов, в старших классах эти предметы и вовсе пропадают из образовательных программ, их изучение становится не актуальным, поскольку по ним не предусмотрена сдача ЕГЭ. С дру-

гой стороны, акцентирование в современных образовательных стандартах задачи гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания, напротив, актуализирует преподавание предметов искусства в современной школе, является «действенной возможностью приобщения обучающихся к сфере духовной жизни общества, оказывая влияние на весь социокультурный, гражданско-патриотический облик человека, на его образ жизни» [5, с. 15].

В психологических исследованиях раскрыта значимость эмоций в формировании индивидуальной системы нравственных ценностей человека. Существует теория «пиковых» эмоциональных ситуаций [8], т. е. ярких переживаний, которые необходимы человеку для того, чтобы нравственные ценности стали для него лично значимыми – не просто внешними моральными ограничителями его действий, но внутренним нравственным законом личности. На этом пути и оказывается востребованным искусство.

Яркие художественные переживания в общении с искусством оказывают огромное влияние на становление внутреннего мира детей и подростков. Искусство с древнейших времен является универсальным средством социализации, действенным инструментом развития гражданской идентичности, воспитания патриотического сознания у подрастающего поколения. Реализация воспитательной функции искусства – одна из важнейших задач современной школы [6, с. 2].

Соответственно обращение к искусству как средству гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания школьников выступает сегодня важнейшим направлением при выборе тематики художественно-творческих проектов.

Разработка обучающимися художественно-творческих проектов в рамках мероприятий патриотической направленности может способствовать усилению воспитательного эффекта таких мероприятий.

Например, воспитательный эффект уроков и внеурочных мероприятий, посвященных величию подвига народа в Великой Отечественной войне, напрямую связан с созданием атмосферы высокого градуса эмоций в переживании и осмыслении событий этого трагического периода в истории нашей страны. Именно такой урок, насыщенный яркими и сильными переживаниями, воспринимается учениками как «событие», активизирующее их собственный жизненный, эмоционально-личностный опыт.

В создании эмоциональной драматургии внеклассного часа или мероприятия первостепенная роль, конечно, принадлежит учителю – его педагогическому мастерству, вдохновению, творческой интуиции, эмоционально выраженной личной позиции. Вместе с тем возможно и привлечение школьников к разработке художественно-творческих проектов как элементов эмоциональной драматургии занятия, связанных с эмоциональными кульминациями в его ходе.

В процессе подготовки мероприятия обучающиеся могут проводить исследования о любимых для людей старшего поколения песнях о войне, об истории создания этих песен, об артистах, ездивших с концертами на передовую, о судьбах людей на войне, которых искусство поддержало в самые драматические минуты их жизни. Таких историй немало, и погружение в эту тему интересно современным школьникам. Для педагога – руководителя проекта важно нацелить обучающихся на создание итогового творческого продукта. Например: создать видеоролик на основе составления видеоряда к песне военных лет (с использованием документальных фотографий, найденных в интернете или семейных альбомах), выбрать краткий фрагмент фильма о войне, иллюстрирующий материалы своего исследования, создать презентацию из произведений изобразительного искусства, подобрать к презентации стихи о войне и пр. Наиболее удачные, эмоционально яркие продукты творчества обучающихся включаются в общий сценарий мероприятия в качестве эмоциональных кульминаций. Это важно для переживания школьниками чувства сопричастности общему делу, для создания общей эмоционально приподнятой атмосферы мероприятия.

Художественно-творческие проекты могут способствовать развитию у школьников умения ориентироваться в многообразных проявлениях современной художественной практики, определять при восприятии современного искусства собственную жизненную и гражданскую позицию.

Особое значение в жизни современных школьников имеет искусство кинематографии. Кинематографические образы создают эффект присутствия и участия зрителя в реальных событиях, вызывают живые эмоции и обладают большой силой эмоционального и нравствен-

но-эстетического воздействия. Герои фильмов нередко становятся для детей и подростков образцом для подражания. Неслучайно в советский период искусство кино провозглашалось как «важнейшее из искусств». Это было мощное средство патриотического воспитания граждан страны. На фильмах о войне, созданных в советское время, воспитывались целые поколения. Такие шедевры советского экранного искусства, как «Судьба человека», «Они сражались за Родину», «Летят журавли», «Офицеры», и сегодня «в строю» – они вызывают живое соучастие у юных зрителей и являются камертоном в «настраивании» гражданско-патриотических чувств современных школьников.

Однако в кинематографе наших дней мы наблюдаем отражение политической борьбы, связанной с переписыванием истории. В реальности происходит снос памятников и распространение в СМИ фейковых трактовок исторических событий. В художественной сфере происходят похожие процессы. При этом «перевертывание» истории, очернение и развенчание героев в этой сфере происходит особенно убедительно – именно благодаря эмоциональной силе воздействия художественных образов.

В сложившейся ситуации метод художественно-творческих проектов может быть направлен на развитие критического мышления школьников, способность к анализу художественных явлений.

Стимулом для выбора тематики для таких творческих проектов старшеклассниками может стать организация сайта в классе, на котором педагог и сами обучающиеся выкладывают информацию о фильмах на историческую и гражданско-патриотическую тематику, свои отзывы об их просмотре, обсуждение дискуссионных и даже скандальных фильмов, найденных и просмотренных старшеклассниками самостоятельно.

Среди обсуждаемых фильмов могут оказаться такие, которые выражают идею гордости за свою страну, силу духа народа и его лучших представителей («Адмиралъ», «Легенда 17», «Т-34», «Союз Спасения», «Битва за Севастополь», «Время первых», «Движение вверх»). Но могут оказаться и фильмы, чей выход в прокат вызвал неоднозначные мнения в обществе (как, например, фильмы «Матильда», «Левиафан», «Текст», «28 панфиловцев»).

Педагог – руководитель творческого проекта должен нацелить обучающихся на проведение исследовательской работы о реальных событиях, на которых выстраивается сюжет фильма, на анализ авторской трактовки этих событий, определение своего собственного отношения к ним.

При защите проектов на внеклассных занятиях желательна организация дискуссий по этой проблематике. Важно, чтобы учитель подвел учеников к пониманию специфики художественной образности, осознанию того, что художественный образ не является простой иллюстрацией жизненных, в том числе, исторических событий. Содержание искусства – это художественное преломление действительности – это созданная по законам художественного творчества субъективная реальность, в которой воплощен личный опыт творца, его субъективно окрашенные представления о мире, его собственная система ценностей. Процесс художественного восприятия – это своеобразное «вживание» воспринимающего субъекта в мир художественного произведения, когда оказываются задействованными его живые, реальные эмоции. Именно это ощущение непосредственного, личного участия в событиях, на материале которых основано произведение искусства, и порождает эффект восприятия художественного образа зачастую ярче и достовернее, чем его реальный прототип.

Таким образом, сила искусства, связанная с эмоциональным художественным переживанием, может быть направлена как на созидание – формирование в общественном сознании и сознании отдельной личности образа великой страны и ее великой истории, так и на разрушение – осквернение ее святынь, поругание ее героев, нивелирование культурных достижений, что мы и наблюдаем сегодня. Неслучайно наиболее ожесточенные «бои» в развернутой сегодня со стороны западных СМИ информационной войне ведутся именно в сфере искусства и культуры.

При разработке художественно-творческого проекта обучающиеся учатся самостоятельно формулировать идею произведения, понимать авторскую позицию, соотносить ее с реальными историческими событиями, выражать свое согласие или несогласие с авторским видением. Защиты проектов и их дискуссионные обсуждения важны для развития критического мышления у старшеклассников, умений размышлять над произведением, вырабатывать способность ориентироваться в разнообразных мнениях на основе собственной позиции.

Практическая часть такого проекта может быть представлена в форме создания трейлера к обсуждаемому фильму (на основе монтажа фрагментов фильма или средствами рисованного фильма с комментариями сюжета). Создание трейлера предусматривает умение кратко выразить основную идею фильма и собственное впечатление о нем.

Тематика художественно-творческих проектов может быть связана с подготовкой и проведением разнообразных современных форм внеурочной деятельности, таких как косплей (воссоздание и разыгрывание исторических событий), битва хоров (исполнение песен на гражданско-патриотическую тематику), квест (например, «Городской дозор», связанный с поиском информации об истории города, памятниках культуры), фестивали, конкурсы и смотры художественной самодеятельности, акции социальной направленности. В рамках подготовки таких мероприятий обучающиеся могут проводить исследовательскую деятельность об истории своего города, своей школы, выяснять детали и подробности жизни своих сверстников в прошлом, соотносить себя с ними.

Таким образом, обращение к методу художественно-творческих проектов в системе школьной работы позволяет эффективно решать задачу духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания обучающихся: развивать способности к выражению в исследовательской деятельности и в продуктах собственного художественного творчества своей гражданской позиции, чувства сопричастности истории и судьбе своей страны, мотивировать школьников к осознанному участию в жизни своей школы и своего региона.

Литература

1. Иванов, В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – Киев : Наукова думка, 1977. – 324 с. – Текст : непосредственный.
2. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Командышко, Е. Ф. Художественное проектирование в современном образовании : монография / Е. Ф. Командышко, Е. А. Ротмирова. – Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Концептуальные основы модернизации предметной области «Искусство» в современном информационном обществе : монография / Е. М. Акишина, И. Э. Кашекова, И. М. Красильникова [и др.] ; под науч. ред. Е. М. Акишиной. – Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 232 с. – Текст : непосредственный.
6. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации : проект. – Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 10 с. – Текст : непосредственный.
7. Куприна, Н. Г. Методы педагогики искусства в формировании гражданской позиции у подростков / Н. Г. Куприна, С. А. Валеева. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2020. – № 2. – URL: <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-47> (дата обращения: 05.09.2020).
8. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. Религия, ценности и пик-переживания : пер. с англ. / А. Маслоу. – Москва : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.
9. Национальная доктрина об образовании до 2025 года : одобрена Постановлением Правительства Российской Федерации № 751 от 04.10.2000. – URL: http://www.karavella.nios.ru/DswMedia/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_vrf.pdf (дата обращения: 01.02.2020). – Текст : электронный.
11. Неменский, Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить : кн. для учителей общеобразоват. учреждений / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2012. – 240 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-301

Литовский Владимир Васильевич,

доктор географических наук, заведующий сектором размещения производительных сил и территориального планирования, Институт экономики УрО РАН; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Московская, 29; e-mail: VLitovskiy1@yandex.ru

МАСШТАБНЫЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научно-технический проект; учащиеся; техническое творчество; моделирование больших систем; пространственное планирование; имитационный эксперимент.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблемы масштабного научно-технического проекта как фактора творческого развития подрастающего поколения. Выделяются три формы его воплощения: натуральный эксперимент, камеральное и компьютерное имитационное моделирование. На примере инновационного струнного транспорта показываются возможности раскрытия творческого потенциала учащихся.

Litovskiy Vladimir Vasilyevich,

Doctor of Geography, Head of The Sector of Productive Forces and Territorial Planning, Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia

LARGE-SCALE SCIENTIFIC AND TECHNICAL PROJECT AS A FACTOR OF CREATIVE DEVELOPMENT OF THE YOUNGER GENERATION

KEYWORDS: science and technology project; students technical creativity; simulation of large systems; spatial planning; simulation experiment.

ABSTRACT. The author raises the problems of a large-scale scientific and technical project as a factor of creative development of the younger generation. There are three forms of its embodiment: natural experiment, chamber and computer simulation. The innovative string transport shows the possibilities of unlocking the creative potential of students.

В истории науки много примеров, когда вовлечение в большие научные проекты в юном возрасте давало хорошие результаты для науки. Одним из них является пример с Георгом Форстером (1754-1794) – сыном известного в свое время географа и ботаника Иоганна Форстера, с которым в юном возрасте (1765 г.) Георг оказался сначала в поволжском путешествии, совершенном по заданию Екатерины II, а затем (в 1772-1775 гг.) и во втором кругосветном путешествии Дж. Кука, увековечив его для истории знаменитым трудом [14].

Для России и Урала эти события имели важные следствия. Поскольку сам Г. Форстер, используя тот же подход, вовлек в ходе большого путешествия по Европе (1790 г.) в большую науку молодого А. фон Гумбольдта, у которого пробудил интерес к России. В итоге, Гумбольдт, став уже всемирно известным ученым, посетил Россию и Урал (1829 г.), дав импульс развития там системе геомониторинга с созданием метеостанций и обсерваторий [4; 6], в том числе в Екатеринбурге, который как главный горноуральский центр стал ключевым и в системе геомониторинга [3], а позже – центром региональной науки.

В педагогическом аспекте и в контексте пробуждения интереса к большой науке важно указать на недопустимость упрощенных, а тем более вульгаризированных образовательных приемов, с подменой собственно научных проблем изложением «жареных фактов», скажем, набором увлекательных эпизодов из жизни того или иного ученого или беспроblemным показом неких красивых или экзотических мест. Еще более недопустима в сомнительных целях эксплуатация естественного для детей творческого начала и фантазийного воображения, например, для формирования идеологических клишированных представлений о мире и локациях его полюсов Зла и Добра. Так, под влиянием идеологических шаблонов и «фобий», характерных для какого-нибудь избранного региона, а иногда и из-за элементарных пробелов в знаниях самих взрослых, в образовательных играх для детей моделируется «воображаемый мир», настолько далекий от действительности, что возникает предположение о его предумышленном искажении, к науке никакого отношения не имеющего. Так, некоторыми странами уже на первичном этапе географического просвещения пространство России преподносится школьникам как пространство опасностей с локализацией каких-то чудищ и агрессивной среды (см., например, My First World Map [16]). В противовес этому, для возбуждения подлинного интереса к той же географии или наукам об окружающей среде важно вводить учащихся в мир масштабных (глобальных) проблем, которые предстоит решать именно им, рассказывать о путях и способах их возможного разрешения на базе предшествующих знаний, представлений и теорий. А для практического уяснения способов решения задач важно не механическое воспроизводство, скажем, маршрутов экспедиций с молодцеватым влезанием на какой-нибудь камень или пригорок, а воспроизведение с профессионалами их научных программ и натуральных экспериментов, моделирование процессов с апробацией «на месте» достоинств и недостатков тех или иных полевых методик и гипотез исследования. Масштаб и ранг таких натуральных исследований в совокупности с рангом и масштабом привлеченных

специалистов собственно и формирует уровень научных амбиций, масштаб ориентиров и личности будущего исследователя, его профессиональные интересы.

Итак, первый шаг к творческому развитию подрастающего поколения – это совместные натурные наблюдения, исследования и эксперименты, ключевым образовательным и профориентационным фактором которых является масштаб натурального исследования, профессиональные компетенции наставников, наконец, их масштаб как личностей, особо наглядно проявляющийся в поле.

Второй шаг в развитии творческих способностей связан с масштабом, фундаментальностью и актуальностью проблем, ставящихся в ходе постановки, обсуждения и воспроизводства научно-технических проектов. Здесь также важен профессиональный уровень и научный потенциал специалиста-наставника, от знаний, навыков и умений которого зависит как сам уровень предлагаемого проекта [1], так и допускаемые в нем упрощения и редукции, его место в системе жизненно важных интересов общества и обучаемого.

Охвативший ныне бум по развитию детского и юношеского творчества в робототехнике на базе конструкторов «Lego Technic» [17], при всех его достоинствах, как показала практика развития творческих начал и изобретательства учащихся в Екатеринбургской научной школе развития технического творчества профессора С. А. Новоселова [9-11], требует существенных коррекций, ибо лишает детей одного из важнейших творческих активов: самостоятельно конструировать «первоатомы» их оригинального конструктора, что, например, позволял проект развития оригинального авторского концепта – «самоката Новоселова», где учащимся предоставлялась возможность помериться творческими силами непосредственно с автором прототипа, используя весь творческий арсенал теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) [12] и возможных конструктивных элементов. Именно поэтому в техническом аспекте ныне представляется более перспективной 3D-печать, не сковывающая штампами изобретателей.

В плане привлечения к масштабным и актуальным задачам юных техников и изобретателей ныне представляется интересной очень важная для Урала и пространств Евразии задача [8; 13] разработки и совершенствования как уменьшенных моделей перспективного струнно-рельсового транспорта на опорах “Sky Way” [15], так и его различных систем [2; 7]. Особенно востребованным здесь является имитация сетевого движения как с помощью уменьшенных моделей, так и на основе компьютерного имитационного моделирования, например, по оригинальной авторской сети «Полярное кружево» [7] из соединенных различным образом колец, имитирующих элементы городской дорожной сети второго уровня, то есть сети из рельс, натянутых как струны и расположенных на опорах над землей, по которым движутся подвесные и навесные транспортные модули. Естественно, это требует отладки очень сложного режима коллективного движения модулей по взаимосвязанным кольцам на экспериментальных малых моделях и на практике подводит учащихся не только к пониманию технических достоинств принципиально нового вида транспорта будущего [5], но и его квантовых законов движения.

Литература

1. Безракетная индустриализация ближнего космоса: проблемы, идеи, проекты: междунар. науч. конф. : видеоматериалы III Международной научно-технической конференции, 12 сент. 2020, г. Республика Беларусь, г. Марьина Горка. – URL: https://unitsky.engineer/news/2020/ecospacespace_industrialization_conference_2020?lang=ru (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
2. Визуализация трасс SkyWay в Екатеринбурге. – URL: <https://unitsky.engineer/news/2017/news20171217.htm> (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
3. Глебов, П. А. Исторический очерк. Свердловская магнитная и метеорологическая обсерватория 1836-1936 : юбил. сб. / П. А. Глебов. – Свердловск, 1936. – С. 9-96. – Текст : непосредственный.
4. Литовский, В. В. Александр фон Гумбольдт (1769-1859) и Адольф Яковлевич Купфер (1799-1865). / В. В. Литовский. – Текст : непосредственный // Уральская ойкумена: эхо научных бурь. Персоналии. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2002. – С. 125-168.
5. Литовский, В. В. Гравиогеография Урала и сопряженных территорий / В. В. Литовский. – Москва : ГЕОС, 2020. – 474 с. – Текст : непосредственный.

6. Литовский, В. В. Естественно-историческое описание исследований окружающей среды на Урале : монография / В. В. Литовский. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 476 с. – URL: https://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/o_17819 (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
7. Литовский, В. В. Концепция размещения в Арктике производительных сил на базе инфраструктуры второго уровня А. Э. Юницкого и пространственная модель транспортной сети «Полярное кружево» для «мобильных поселений» / В. В. Литовский. – Текст : электронный // Вестник МГТУ. – 2016. – Т. 19, № 2. – С. 431-442. – URL: http://vestnik.mstu.edu.ru/v19_2_n66/12_Litovsky_431_442.pdf (дата обращения: 05.09.2020).
8. Литовский, В. В. Теоретико-географические основы формирования доминантного Урало-Арктического геоэкономического пространства и его инфраструктуры: (для задач формирования многофункционального базисного опорного внутреннего и континентального моста России по оси «Север-Юг») / В. В. Литовский. – Москва : ГЕОС, 2016. – 397 с. – URL: https://www.rfbr.ru/rffi/ru/books/o_1968717 (дата обращения: 05.09.2020) – Текст : электронный.
9. Новоселов, С. А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход : монография / С. А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с. – Текст : непосредственный.
10. Новоселов, С. А. Технология развития изобретательства учащихся в процессе сбора и анализа технической и патентной информации : монография / С. А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – 168 с. – Текст : непосредственный.
11. Новоселов, С. А. Синтез творческой и репродуктивной и деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений : монография / С. А. Новоселов, И. А. Торопов. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 187 с. – Текст : непосредственный.
12. Орлов, М. А. Основы классической ТРИЗ. Практическое руководство для изобретательного мышления / М. А. Орлов. – Москва : СОЛОН-ПРЕСС, 2006. – 432 с. – URL: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/orlov.pdf> (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
13. Разработка стратегии освоения и системного развития северных, полярных и арктических территорий. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – 508 с. – Текст : непосредственный.
14. Форстер, Г. Путешествие вокруг света: (Вторая кругосветная экспедиция Дж. Кука в 1772-1775 гг.) / Г. Форстер. – Москва : Наука, Гл. ред. восточной лит-ры, 1986. – 568 с. – Текст : непосредственный.
15. Юницкий, А. Э. Струнные транспортные системы: на Земле и в Космосе / А. Э. Юницкий. – Минск : Силакрогс ; «ПНБ принт», 2019. – 576 с. – URL: http://unitsky.engineer/assets/files/shares/2019/2019_26ru.pdf (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
16. A Brief History of Fantastic Maps. From Paleolithic Cave Drawings to the Futuristic Possibility of Immersive Geographies. – URL: <https://www.arcgis.com/apps/Cascade/index.html?appid=feb50792c94141b796ba0ef48cd9138a> (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.
17. Lego Technic. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Lego_Technic (дата обращения: 05.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 378.14:378.637:347.77

DOI: 10.26170/Kso-2020-302

Львова Лариса Ивановна,

аналитик 1 категории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: l.lvova@list.ru

СИСТЕМА ОХРАНЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТВОРЧЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культура творчества; воспитание; интеллектуальная собственность; патентно-лицензионная работа; педагогический университет.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблемы и особенности построения системы управления интеллектуальной собственностью в педагогическом вузе с соотнесением зарубежного опыта. В педагогическом аспекте рассматривается взаимосвязь структурных элементов системы с этапами инновационного процесса. Рассматривается влияние этапов подготовки, экспертизы, охраны и коммерциализации интеллектуальной собственности на формирование культуры интеллектуальной собственности субъектов образования.

INTELLECTUAL PROPERTY PROTECTION SYSTEM AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A FACTOR OF CREATIVITY CULTURE EDUCATION

KEYWORDS: culture of creativity; education; intellectual property; patent and licensing work; pedagogical university.

ABSTRACT. The author raises the problems and features of building an intellectual property management system in a pedagogical university with the correlation of foreign experience. In the pedagogical aspect, the relationship between the structural elements of the system and the stages of the innovation process is considered. The influence of the stages of preparation, examination, protection and commercialization of intellectual property on the formation of the culture of intellectual property of subjects of education is considered.

Институт интеллектуальной собственности в сфере образования существует давно: в вузах технической направленности, по очевидным причинам, развитие инновационной деятельности началось около 20 лет назад, а в гуманитарных вузах, в частности, педагогических, лишь с недавнего времени. Педагогическим университетам предстоит построение практически с самого начала своей патентно-лицензионной системы – ее проектирование и организация. Это невозможно сделать без владения специальными знаниями, навыками, компетенциями, а также без определенных убеждений, что составляет культуру творческого труда, культуру интеллектуальной собственности (далее – ИС), [4, с. 281-289].

Нашей целью при реорганизации работы по управлению ИС в ФГБОУ ВО УрГПУ было приведение ее в соответствие с современными законодательными нормами и правилами [5; 12; 13; 14]. В организациях, независимо от направления их работы, система управления ИС подчиняется принятой политике ИС, в соответствии с которой создаются локальные нормативные акты (Положения, Регламенты и пр.); административно-управленческая структура (патентный отдел, коллегиальный орган по принятию решений в сфере ИС, маркетинговый/коммерческий отдел, технолого-конструкторская служба, производство), информационно-методическое обеспечение процесса патентно-лицензионной работы. В технических вузах, кроме того, существуют малые инновационные предприятия, цеха по производству, налажены долговременные партнерские отношения с производственным сектором экономики [1, с. 71-74; 9, с. 1-17].

Педагогический вуз, выстраивая свою систему охраны ИС, может исключить нехарактерные для себя составляющие, но также и встроить необходимые блоки для восполнения недостающих звеньев инновационного цикла. В целом, основываясь на своем опыте деятельности в сфере ИС в УрГПУ, мы можем представить следующую систему управления ИС университета:

– принятая политика управления ИС направлена не только на коммерциализацию научных и творческих результатов, но и на стимулирование научно-исследовательской деятельности сотрудников и студентов вуза;

– административно-организационная структура выявления и организации защиты охраноспособных РИД и ведения патентно-лицензионной деятельности (в структуру входит Управление научно-образовательной и проектной деятельности; Комиссия по управлению ИС; специалист по ИС);

– малое инновационное предприятие ООО «Институт Дизайна инноваций» (ООО «ИДИ»), призванное решать практические и просветительские задачи в сфере интеллектуальной собственности на всех уровнях образования, содействовать всем этапам жизненного цикла инноваций (университет в тандеме с ООО «ИДИ» организуют работу по подготовке заявочных материалов на изобретения, полезные модели и программные продукты, а затем их дальнейшему сопровождению вплоть до получения патентов РФ, а также поддержание их в силе;

– разработанная и внедряемая правоустанавливающая локальная регламентирующая документация (Положение по выявлению, созданию и охране потенциально охраноспособных РИД и патентно-лицензионной деятельности, Положение о Комиссии и др.; документация, устанавливающая порядок и правила деятельности в области создания РИД, их охраны и управления правами на них, в т. ч. и в отношении секретов производства «ноу-хау»);

– сопутствующее документационное и информационно-методическое обеспечение процесса внедрения новой системы создания и реализации объектов интеллектуальной собственности (план необходимых организационных мероприятий, направленных на повышение уровня грамотности и развитие необходимых компетенций сотрудников и обучающихся в области права интеллектуальной собственности, а также повышение мотивационной составляющей в изобретательской и патентной деятельности сотрудников и обучающихся и т. д.).

Таким образом, система ИС университета должна обеспечивать полный инновационный цикл и способствовать добросовестному выстраиванию правоотношений в области ИС.

Наиболее проблемным местом в структуре управления ИС УрГПУ в настоящее время остается необеспеченность процесса коммерциализации охраняемых РИД (отсутствие маркетинговой поддержки, поддержки по производству и реализации охраняемых РИД). Работа маркетинговой службы при этом должна обеспечивать эффективность использования запатентованных РИД, их внедрение в производство и на рынок. Сам факт внедрения и использования РИД будет являться стимулом развития изобретательской и инновационной деятельности субъектов образования, формируя при этом устойчивую мотивацию и личностно-ценностное отношение к этим видам деятельности.

Российский опыт инновационной деятельности подтверждается мировым опытом университетов разных стран. Он показывает, что для успешного доведения результатов фундаментальных исследований до реализации в коммерческой сфере необходима «отлаженная организационно-правовая система, элементами которой являются законодательство и инфраструктура, обеспечивающая процессы создания, охраны, защиты и передачи технологий» [10, с. 73-82]. В связи с чем можно сделать вывод о том, что культура ИС включает не только выявление, создание, охрану, защиту и использование ИС, а также грамотное управление и организацию этих процессов. Таким образом, выстраивание системы управления ИС имеет воспитывающее значение. Раскроем этот тезис на примере рассмотрения работы самой системы и взаимосвязи ее элементов.

Административно-организационная структура является исполнительным ядром системы управления ИС и человеческий фактор имеет в ней первостепенное значение [2, с. 113-18; 6, с. 111-113; 7; 8]. Аналитики по развитию в вузах систем управления ИС отмечают, что проблема кадров является в вузах самой труднорешаемой, что также подтверждает наш опыт.

Это совокупность очень низкого уровня подготовленности основной части сотрудников организаций в сфере ИС, низкого уровня мотивации на ведение инновационной деятельности, недостаточности кадрового обеспечения специалистами по работе с ИС. От успешности решения этой проблемы будет зависеть активность в области охраны РИД и их коммерциализации [3, с. 35-37; 11, с. 225-240].

Решение кадрового вопроса может проводиться и проводится в УрГПУ в двух направлениях – за счет кадрового обеспечения специалистами в сфере ИС и образовательно-просветительской работой с персоналом и студенчеством университета. В образовательно-просветительской работе в первую очередь должно уделяться внимание воспитательному фактору и входящим в него составляющим – формированию мотивации сотрудников и обучающихся, принципам и убеждениям, что является регулятивом любой деятельности, в т. ч. творческой и инновационной. В связи с этим заметим, что воспитательный потенциал по формированию культуры интеллектуальной собственности заложен в законодательной базе РФ – а именно, в части 4-й части Гражданского кодекса (далее – ГК), посвященной праву ИС. Более всего, на наш взгляд, это выражено статьями, в которых прямо указано, что ИС охраняется законом (ст. 1225, п. 2 ГК), указано, какие результаты интеллектуальной деятельности (РИД) могут быть при этом защищены государством, а какие, в силу общественных интересов, принципов гуманности и морали, не будут признаны объектами авторского и патентного права (ст. 1259, 1349, 1350 ГК).

Одной из нерешенных проблем воспитания культуры творчества в учреждениях образования всех типов и уровней является установление правового статуса РИД студентов. Проблема состоит в разных смысловых определениях этого статуса в образовательной сфере и сфере ИС (правила, предлагаемые типовым Положением WIPO (Всемирная организация интеллектуальной собственности) и типовым Положением для России «Политика в области ИС...», 2018 (М. Швантнер, Г. В. Трубников)).

Данная коллизия порождает неправильное представление субъектов образовательного процесса о правах обучающихся на личные результаты учебной деятельности. Именно это противоречие влияет на дальнейшие правоотношения между университетом, преподавателями и студентами. Целью этих правоотношений является использование ИС.

Рассматривая инновационный процесс как отражение работы системы охраны РИД, отметим, что немаловажную роль в нем играет этап создания охраноспособного РИД (изобретения, полезной модели, промышленного образца, товарного знака). Патент – это одновременно технический, юридический и экономический документ; патентные права – это вещные права. Следовательно, патентно-лицензионная работа – это работа в секторе пересечения трех сфер – инженерно-технической, изобретательской, юридической и экономической. Стадия создания РИД и подтверждения его охраноспособности включает в себя появление изобретательского решения (новации), проверку его на охраноспособность (соответствие критериям патентоспособности – новизны, промышленной применимости для полезной модели, а для изобретения еще изобретательского уровня). При составлении и оформлении заявочных материалов на получение патента также должны быть соблюдены все правила и требования, предъявляемые Федеральной службой по ИС.

Выполнение формальных и юридических действий с заявками на патент требует от изобретателя и патентоведа соответствующих знаний и навыков: в инженерно-технической сфере, изобретательстве – для составления и оформления заявочных материалов (описания, составления формулы, реферата, выполнения технических рисунков); в процессе патентования – для грамотного представления, составления возражений и обоснования охраноспособности технического решения или иного РИД в процессе переписки с федеральным экспертом. Знания юриспруденции в сфере ИС и экономики требуются при выстраивании правоотношений между организацией и работником, организацией и третьими лицами и т. д., т. е. для оформления договорных отношений, а также оценивания правомерности ведения делопроизводства с Федеральной службой по ИС. Безусловно, в инновационном процессе от его участников требуются личностные качества, влияющие на эффективность работы – уважение к чужому интеллектуальному труду, ответственность за результат, целеустремленность, работоспособность и т. д. Кроме того, должны быть развиты интеллектуально-логические качества. Поддержка МИП в инновационном процессе создает также ситуацию успеха для обучающихся, которая очень важна для формирования профессиональных качеств изобретателя и инноватора.

Таким образом, система создания и охраны РИД предполагает определенные правовые взаимоотношения – между автором и вузом, между соавторами; воспитывает стремление и формирует способность к грамотному изложению в заявочных материалах сведений о результатах интеллектуальной деятельности (иначе патент не будет получен); формирует понимание и осознание необходимости соблюдения регламентных норм документооборота. Процесс экспертизы – долговременный, требующий финансовых затрат. Поэтому от заявителя на получение патента и специалиста по ИС (патентоведа) требуется высокий уровень образованности (в сфере техники, в сфере ИС – юридических основ патентного права, компетенций в подготовке, оформлении, во взаимодействии с Федеральной службой по ИС и др.), внимательности, ответственности, также целеустремленности, при этом выполнение всех действий должно соответствовать нормам общественной морали и профессиональной этики. Необходимо также формировать у субъектов образовательного процесса способность к коммерциализации запатентованного творческого результата.

Таким образом, система управления ИС университета предусматривает все этапы жизненного цикла инноваций – от их создания до внедрения и использования. При этом у студентов, у работников вуза параллельно проходит обучение созданию новых технических решений, их проверке на патентоспособность и охраноспособность, оформлению РИД в соответствии с требованиями Федеральной службы по интеллектуальной собственности в процессе подготовки заявок на получение патентов и свидетельств. Развивающая роль системы состоит в том, что для студентов обучающая стадия может являться частью учебно-инновационной деятельности, которая благодаря системе охраны ИС вуза, трансформируется в объективную инновационную деятельность. При этом полный инновационный цикл имеет обучающее, воспитывающее и развивающее действие – участниками инновационного процесса приобретаются новые знания и

навыки в сфере ИС и патентования, у них формируется мотивация и личностно-ценностное отношение к инновационной деятельности; способность к защите ИС и получению патента на изобретение (полезную модель), способность к коммерциализации интеллектуальной собственности, защищенной патентом или свидетельством. Таким образом, научно обоснованная система управления ИС и правильно организованная патентно-лицензионная политика способствует формированию культуры ИС у всех участников инновационного процесса.

Литература

1. Лагереv, И. А. Интеллектуальная собственность и патентно-лицензионная работа в вузе / И. А. Лагереv. – Текст : непосредственный // Экономика. Социология. Право. – 2016. – № 2. – С. 71-74.
2. Матюшенко, С. В. Характеристика педагогической интеллектуальной собственности / С. В. Матюшенко. – Текст : электронный // Интеллектуальная собственность: правовые и социально-экономические аспекты : материалы III всероссийской науч.-практич. конф. с международным участием. – 2016. – С. 113-118. – URL: https://elibrary.ru/query_results.asp (дата обращения: 09.09.2020).
3. Мережко, М. Е. Развитие инновационной деятельности в вузе на основе управления интеллектуальной собственностью / М. Е. Мережко, Н. Е. Плюшкина. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 11. – С. 35-37.
4. Новоселов, С. А. Воспитание культуры творчества студентов как необходимый компонент образовательного процесса в педагогическом университете / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография. – Екатеринбург, 2019. – С. 281-289.
5. Рекомендации по управлению правами на результаты интеллектуальной деятельности в организациях : Правительственное письмо Первого заместителя председателя правительства РФ [утв. Министерством экономического развития РФ 3 октября 2017 г.].
6. Сидорина, Т. В. Проблема интеллектуальной собственности в науке и практике педагогической деятельности / Т. В. Сидорина. – Текст : непосредственный // Интеллектуальная собственность: правовые и социально-экономические аспекты : материалы III всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. – 2016. – С. 111-113.
7. Бовин, А. А. Управление инновациями в организациях : учеб. пособие по спец. «Менеджмент орг.» / А. А. Бовин, Л. Е. Чередникова, В. А. Якимович. – 3-е изд., стер. – Москва : Омега-Л, 2009. – 416 с. – Текст : непосредственный.
8. Солдатов, А. Н. Выявление, правовая защита и коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности : учеб. пособие / под ред. А. Н. Солдатова, С. Л. Минькова ; М-во образования и науки РФ, Том. гос. ун-т. – Томск : ИД Том. гос. ун-та, 2014. – 360 с. – Текст : непосредственный.
9. Шульгин, Д. Б. Теоретико-методологические основы управления интеллектуальной собственностью как стратегическим ресурсом инновационного развития системы «вуз – предприятие» : диссертация на соискание ученой степени доктора экономических наук : 08.00.05 / Шульгин Д. Б. – Санкт-Петербург, 2010. – 311 с. – Текст : непосредственный.
10. Видякина, О. В. Использование зарубежного опыта для формирования политики в сфере интеллектуальной собственности российских университетов / О. В. Видякина. – Текст: непосредственный // Управление собственностью. – 2013. – № 3 (138). – С. 73-82.
11. Салицкая, Е. А. Проблемы формирования и развития системы управления интеллектуальной собственностью в Российских вузах / Е. А. Салицкая. – Текст : электронный // Наука. Инновации. Образование. – 2015. – № 17. – С. 225-240. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-i-razvitiya-sistemy-upravleniya-intellektualnoy-sobstvennostyu-v-rossiyskih-vuzah> (дата обращения: 09.09.2020).
12. Политика в области интеллектуальной собственности для университетов и научно-исследовательских организаций : типовое положение Всемирной организации интеллектуальной собственности: [утвержденное директором Департамента стран с переходной и развитой экономикой ВОИС М. Швантнером и Первым заместителем министерства науки и высшего образования РФ Г. В. Трубниковым 31.07.2018 г.]. – URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/card/?id_4=48&cat=/ru/documents/docs/ (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.
13. Типовое положение о политике в сфере интеллектуальной собственности для университетов и научно-исследовательских учреждений, подготовлено Отделом некоторых стран Европы и Азии. – URL: https://www.wipo.int/export/sites/www/dcea/en/pdf/Tool_Cover_Model_Policy_rus_.pdf (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.
14. Гражданский Кодекс РФ (часть 4) от 18.12.2006 № 230-ФЗ (ред. от 26.07.2019, с изм. от 24.07.2020). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/ (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.

Максимова Айгуль Сабирзяновна,

заведующий филиалом, Филиал Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5» – «Детский сад № 10»; 623103, Россия, г. Первоуральск, ул. Народной стройки, 13; e-mail: M.strana-2015@yandex.ru

МЕТОД АССОЦИИ ХАРАКТЕРИСТИК ОБРАЗОВ В СТИХОТВОРЕНИИ ИЛИ «СТИХОИЗОБРЕТАТЕЛЬСТВО»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ассоциативно-синектическая технология; изобретатель; стихотворение; конструирование; признаки объектов; изобретение.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт работы по адаптации и внедрению технологии творчества или АС-технологии С. А. Новоселова, направленной на развитие изобретательских способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Maksimova Aigul Sabirzyanova

Head of the Branch, Branch of the Municipal Autonomous Preschool Educational Institution “Kindergarten No. 5” – “Kindergarten No. 10”, Pervouralsk, Russia

METHOD OF ATTACHING ATTRIBUTES OF OBJECTS TO A POEM OR VERSE-MAKING

KEYWORDS: associative-a synectic technology; inventor; poem; design; characteristics of the objects of the invention.

ABSTRACT. The article presents the experience of adapting and implementing the technology of creativity or as-technology of S. A. Novoselov, aimed at the development of inventive abilities in children of senior preschool age.

Современное общество сейчас как никогда нуждается в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать проблемы в быстро меняющихся условиях жизни. Поэтому задача у нас, как у педагогов, заключается в предоставлении возможности всем детям проявить свои таланты и творческий потенциал.

Актуальность данной проблемы сделала необходимым поиск видов детской деятельности, оптимальных с точки зрения развития творческих способностей детей при том, что в качестве объединяющего деятельностного стержня актуально выбрать их изобретательскую деятельность. Очевидно также, что при целенаправленном и систематическом ознакомлении детей с тем или иным видом деятельности, к которому они проявляют интерес, выявляются и развиваются склонности ребенка, создаются возможности для осознания и реализации ребенком своих потребностей в творческой самореализации.

Новизна продукта детской деятельности имеет субъективное, но чрезвычайно важное значение для развития личности ребенка. Развитие творчества зависит от уровня развития когнитивной сферы, уровня развития творческой инициативы, произвольности деятельности и поведения, свободы деятельности, предоставляемой ребенку, а также широты его ориентировки в окружающем мире и его осведомленности.

Научить изобретать с детского сада можно! Мы уже сейчас с уверенностью можем это сказать. Благодаря внедрению ассоциативно-синектической технологии С. А. Новоселова (АС-технологии) в образовательную деятельность воспитанников нашего детского сада. Сергей Аркадьевич Новоселов апробировал ее на школьниках и студентах высших учебных заведений, а мы адаптировали ее для дошкольников, используя наглядное изображение предметов и метод присоединения характеристик (признаков) предметов, встречающихся в тексте стихотворения, к техническим объектам, ассоциирующимся с образами стихотворения (возможен и обратный вариант – характеристики объектов окружающей среды переносятся на образы из стихотворения). Мы назвали этот метод методом ассоциации характеристик образов в стихотворении или стихоизобретательством.

Нами был разработан следующий алгоритм применения этого метода:

1. Подбор стихотворения в соответствии с интересами детей.
2. Анализ стихотворения, проводимый педагогом совместно с ребенком.

3. Поиск и совместное формулирование проблемы для включения изобретательской деятельности детей.

4. Поиск возможных путей решения проблемы.

5. Определение необходимых для изобретательства детей образов предметов, которые встречаются в стихотворении.

6. Выбор признаков, характеризующих эти предметы, для дальнейшего их присоединения к образам технических объектов, решающих выбранную проблему.

7. Присоединение выбранных на предыдущем этапе признаков найденных в стихотворении предметов к гипотетическому изобретению.

8. Конкретизация вариантов изобретения.

9. Оценивание с точки зрения эффективности, интересности и жизнеспособности полученных изобретательских решений.

10. Рисование как элемент конструирования изобретения.

11. Создание оригинального стихотворения с включением в него нового изобретения.

Рассмотрим применение этого алгоритма на примере стихотворения «Холодильник хоть и близко...» Стеквашовой Елены. Вот что изобрели наши воспитанники:

Холодильник хоть и близко

Не видать сметаны киске

Не открыть стальную дверь

Что же делать ей теперь?

Так и быть, уж я сметану

Для любимицы достану.

Выявленная проблема: кошка не может открыть холодильник, но очень хочет сметану.

Решение проблемы (со слов детей):

– холодильник должен быть таким, чтобы кошка могла его открыть;

– надо, чтобы в холодильнике было **окно (объект-решение)** для кошки;

– **миска (объект-решение)**, должна выезжать из холодильника.

Далее следует операция определения объектов или предметов, которые встречаются в стихотворении, и подбор признаков у данных объектов:

Холодильник – замораживающий, сенсорный, электронный, на колесиках, размораживающий;

Сметана – вкусная, свежая, полезная, жирная;

Кошка – пушистая, когтистая, хвостатая, прыгающая;

Дверь – стальная, деревянная, раздвижная, металлическая, сенсорная;

Окошко – прозрачное, стеклянное, прочное;

Миска – металлическая, керамическая, нержавеющая, пластиковая.

Найденные признаки присоединяем к объекту-изобретению. Педагог организует это в форме игры «Изобретатели». Для детей педагог заранее готовит наглядные (распечатанные) примерные признаки предметов, встречающиеся в стихотворении. В процессе игры дети присоединяли признаки одного предмета к другому. Вот такой холодильник у них получился: пушистый, когтистый, хвостатый, прыгающий, стальной, деревянный, раздвижной, металлический, сенсорный, прозрачный, стеклянный, прочный, большой, керамический, нержавеющий, пластиковый. При анализе они пришли к выводу, что холодильник будет пушистый, чтобы кошке было приятно к нему подходить, с сенсорным окном, в которое будет для кошки подаваться миска с едой.

Создание оригинального стихотворения:

Холодильник хоть и близко

Не достать сметаны киске

Не открыть стальную дверь

Мы поможем! Киска верь!

Стал пушистым холодильник

С сенсорным окном мобильным

Киска лапкой ты задень

Будут блюда на весь день!

Стихотворение «Зайка» Агния Барто позволило нам создать полезную модель «Лавочка-зонтик».

Зайку бросила хозяйка –

Под дождем остался зайка.

Со скамейки слезть не мог,

Весь до ниточки промок.

Выявленная проблема: зайка не смог слезть с лавочки и промок.

Решение проблемы (со слов детей):

– подарить зайке **зонтик (объект-решение)**;

– подставить к лавочке **лесенку (объект-решение)**.

Определение объектов или предметов, которые встречаются в стихотворении. Подбор признаков у данных объектов:

Зайка – линяющий, маневренный, длинноухий, плюшевый;

Скамейка – мокрая, окрашенная, двойная;

Нитка – самоклеящаяся, шерстяная, отрывная;

Зонт – складной, закрытый, прозрачный;

Лесенка – веревочная, боковая, мраморная.

Найденные признаки присоединяем к объекту-решение: скамейка –линяющая, двойная, отрывная, складная. При анализе воспитанники пришли к выводу, что скамейка (лавочка) будет во время дождя раскладываться, должен появляться прозрачный купол-зонтик. Еще один предложенный вариант –сделать скамейку с выдвигающейся лесенкой.

Создание оригинального стихотворения:

Дождик капает опять.

Снова зайке промокать!

Зонтик мы над ним раскроем,

Зайка больше не расстроен.

Можно с дождиком дружить.

Чудо-лавку смастерить!

Использование данного метода показало хорошие результаты, дети стали более самостоятельны и инициативны в решение проблем, умеют быстро включать элементы творчества в игру, проявляют познавательную активность.

Мы не можем однозначно утверждать, что все наши дети вырастут изобретателями, но полученные результаты вселяют в нас оптимизм. Есть вера в то, что и нашими усилиями появятся новые Кулибины и Илоны Маски.

Литература

1. Новоселов, С. А. Технология творчества для детей или АС-технология / С. А. Новоселов, Л. С. Попова. – Екатеринбург, 2013. – URL: <http://idi.space/wp-content/uploads/2017/03/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2-%D0%A1-%D0%90-%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F-%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D0%B8%D0%BB%D0%B8-%D0%90%D0%A1-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.
2. Виленчик, С. И. Изобразительное искусство в развитии творческой активности детей / С. И. Виленчик. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 41-43.
3. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. – Ярославль : Академия развития, 2013. – Текст : непосредственный.
4. Новоселов, С. А. Технология комплексного развития творческих способностей детей и взрослых – АС-технология / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Социальная педагогика. – 2019. – № 1. – С. 66-78.
5. Новоселов, С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72-76.

Мягкая Екатерина Борисовна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: klyuevakaterina@gmail.com

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: импровизация; педагогическая импровизация; педагогическое творчество; творчество.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассмотрено понятие «педагогическая импровизация». В контексте педагогического творчества педагога обосновывается значимость педагогической импровизации в системе образования. Обосновывается инновация в сфере образования при внедрении импровизации в работу педагога. Также рассмотрены различные подходы к определению понятия педагогическая импровизация.

Myagkaya Ekaterina Borisovna,

Master's Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE ROLE OF PEDAGOGICAL IMPROVISATION IN THE CREATIVE PROCESS OF THE FUTURE TEACHER

KEYWORDS: improvisation; pedagogical improvisation; pedagogical creativity; creativity.

ABSTRACT. This article examines the concept of pedagogical improvisation in the context of the pedagogical creativity of a teacher, substantiates the importance of pedagogical improvisation in the education system. The innovation in the field of education in the implementation of improvisation in the work of a teacher is substantiated. Various approaches to the definition of the concept of pedagogical improvisation are also considered.

1 тезис – «Откуда взялось понятие импровизация». В справочной и научной литературе импровизация определяется как особый вид художественного творчества – творение происходит без предварительной подготовки и непосредственно во время исполнения.

Впервые термин «импровизация» появился в конце XV века в Италии. Высокого уровня импровизация достигла в XVI-XVIII веках в итальянской комедии масок «дель арте» – особом виде драматических спектаклей, где диалоги и реплики актеров не были фиксированы на бумаге и имели естественный, импровизационный характер.

2 тезис – Профессия педагога соотносится с любой творческой профессией. Педагогическая деятельность, которая тоже является творческой, позволяет установить общие черты профессий художника и педагога. А. С. Макаренко большое значение придавал педагогической импровизации. Он выступал как актер театра и исправительно-трудовой колонии им. М. Горького, считая необходимым работу с молодыми педагогами. Импровизация активизирует знания, творческие стремления, а сам учебный процесс делает привлекательным и ненавязчивым. Являясь необходимым условием гармоничного развития свободной личности, импровизация обучает творчеству и помогает совершать открытия, главным из которых является познание себя.

Педагогическая импровизация выполняет функцию регулятора, контролирующего и направляющего протекание и осуществление учебного процесса в педагогически целесообразном направлении.

3 тезис – Педагогическая импровизация является катализатором к раскрытию личности педагога. Педагогическая импровизация – это не только поиск и нахождение нового, она заключается в многообразных формах и способах творческой самореализации личности и может быть раскрыта как процесс развертывания и проявления универсальных способностей и сущностных сил педагога.

К. Д. Ушинский называл педагогику наукой и искусством воспитания. Педагогическая деятельность близка к художественной не только созидательным компонентом, но и теми творческими процессами, в которые включен педагог и которые требуют от него озарения, спонтанности, владения своей личностью как основным инструментом.

Разрабатывая план занятия, педагог стремится довести до наибольшей степени конкретности свое видение основных компонентов учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, методы и средства; конструирует учебно-познавательные задачи; определяет конкретные приемы организации обучения; пытается спрогнозировать и разработать возможные

варианты развития событий и заранее найти выход из вероятных ситуаций педагогического взаимодействия с учащимися и обеспечить вариативность учебного замысла, возможность быстрой ориентации в реальных условиях учебно-воспитательного процесса, то есть применение **педагогической импровизации**.

4 тезис – Импровизация делает обучение более интересным и живым. Личностные качества педагога занимают большую роль в педагогической деятельности. Они помогают решать сложные учебные и воспитательные задачи. Для этого педагогу необходимо владеть не только навыком общения, но и развить творческое мышление и воображение, направленность и мотивацию, гибкость и фантазию и многие другие качества и свойства личности. Педагог является «дирижером» на протяжении всего педагогического взаимодействия, контролируя все процессы, происходящие во время урока. Педагог должен находиться в постоянной готовности изменять и варьировать логику занятия, сориентировать его в педагогически целесообразное направление относительно плодотворного обучения и воспитания обучающихся.

Так возникает естественная необходимость нахождения эффективного средства разрешения противоречий между педагогическим проектом занятия и новым, неожиданным, внезапным вариантом его воплощения. Им является педагогическая импровизация, которая выступает в роли своеобразного «регулятора», который должен обеспечить соответствие задумок педагога его творческому самочувствию и реальным обстоятельствам учебно-воспитательного процесса.

Импровизационный характер педагогической деятельности создает предпосылки для удовлетворения морально-психологической потребности педагога в достижении успеха, профессионально личностном росте, который измеряется карьерным ростом, продвижением к высшему уровню мастерства и мудрости.

5 тезис – Импровизация способствует развитию творческого потенциала у обучающихся. Совершенствование методики воспитания находится в поле зрения педагогов и проявляется в разработке вопросов преподавания различных предметов. В их числе можно отметить и внимание к импровизации как деятельности, стимулирующей и творческое развитие ребенка. Однако творческий подход к импровизации самого педагога и его стремление к совершенствованию может стать гарантией от упрощений.

В. И. Загвязинский писал: «Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать лучшие решения, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное». И если иметь опасения, что увлечение импровизацией нанесет какой-либо урон учебно-воспитательному процессу, невозможно отрицать факт наличия в педагогике такого явления, как педагогическая импровизация.

При этом развитие творческого потенциала учащихся возможно и в процессе реализации интерактивных вариантов импровизации, в том числе и с использованием известной АС-технологии, включающей в себя этапы импровизации (С. А. Новоселов).

6 тезис – Педагогическая импровизация может не иметь педагогической ценности. Педагог может импровизировать, но его импровизация может не иметь педагогической ценности. «Педагогическая импровизация – это творчество педагога непосредственно во время общения с детьми, в момент осуществления в классе его педагогического замысла. Это творчество на основе интерпретации материала подготовленного урока в сегодняшних обстоятельствах деятельности, в свете настоящих творческих педагогических установок и ощущений учителя. Оно воплощает в себе способность учителя оперативно оценивать ситуации и поступки учащихся и свою собственную деятельность, принимая решения сразу на основе предшествовавшего опыта и педагогических специальных знаний, эрудиции и интуитивного поиска и органично действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности, чутко реагируя на их изменения, корректируя собственную деятельность» – указывал В. А. Кан-Калик. Понятие «педагогическая импровизация» сужено до понятия «импровизация учителя», так как в нем говорится только о педагогических знаниях, в то время как педагогическая импровизация может включать в себя и общекультурные знания.

7 тезис – Итог – вывод. Подводя итог рассмотренной проблеме определения педагогической импровизации, рассмотрим педагогическую импровизацию как специфическую форму модернизирующей деятельности педагога, осуществляющуюся немедленно, без предварительной

подготовки, проявляющуюся во взаимодействии с обучающимися и заключающуюся в выполнении творческого замысла в соответствии с конкретными условиями деятельности.

Литература

1. Ваньков, А. В. Роль и место педагогической интуиции и импровизации в образовательном процессе / А. В. Ваньков. – Текст : непосредственный // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии : материалы XX всероссийской науч.-метод. конф. – Иркутск : ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2015. – С. 289-291.
2. Криворучко, А. В. Педагогическая импровизация как технология обучения / А. В. Криворучко. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях. – Донецк : Истоки, 2018. – С. 100-108.
3. Лернер, И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115-127.
4. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 180 с. – Текст : непосредственный.
5. Новоселов, С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72-76.

УДК 37.032:37.036.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-305

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТВОРЧЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие творческих способностей; инновационная деятельность; культура творческой деятельности; культура интеллектуальной собственности; воспитание культуры творчества; педагогическая система воспитания культуры творчества; антиплагиат; оригинальность текста; новизна результата творческой деятельности.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена проблема создания педагогических систем воспитания культуры творчества в учреждениях образования России. Их необходимость обусловлена развитием инновационной экономики и связанными с этим процессами регулирования отношений субъектов производства и потребления инноваций. Предлагается педагогически обоснованное включение в содержание образования системы знаний о формировании культуры взаимоотношений в сфере творческой и связанной с ней инновационной деятельности. Рассмотрены примеры негативных последствий низкого уровня культуры творчества, в частности, использование результатов творчества не по их истинному назначению, что чревато ухудшением общественного самочувствия больших групп людей (компьютерная программа «антиплагиат»). Предложено рассматривать воспитание культуры интеллектуальной собственности в качестве компонента педагогической системы воспитания культуры творчества. В качестве методологического ориентира для создания в образовательных организациях педагогических систем воспитания культуры творчества предложены авторские трактовки понятий: культура творческой деятельности, культура интеллектуальной собственности и воспитание культуры творчества.

Novoselov Sergey Arkad'yevich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Childhood Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ABOUT FORMATION OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF EDUCATION OF THE CULTURE OF CREATIVITY

KEYWORDS: development of creative abilities; innovative activity; culture of creative activity; culture of intellectual property; education of culture of creativity; pedagogical system of education of culture of creativity; anti-plagiarism; originality of the text; novelty of the result of creative activity.

ABSTRACT. The article deals with the problem of creating pedagogical systems for fostering a culture of creativity in educational institutions of Russia. Their need is due to the development of an innovative economy and the related processes of regulation of relations between the subjects of production and consumption of innovations. The pedagogically grounded inclusion in the content of education of the system of knowledge about

the formation of a culture of relationships in the field of creative and related innovation activities is proposed. The examples of the negative consequences of the low level of the culture of creativity are considered, in particular, the use of the results of creativity not for their true purpose, which is fraught with a deterioration in the social well-being of large groups of people (computer program “antiplagiarism”). It is proposed to consider the upbringing of a culture of intellectual property as a component of the pedagogical system of upbringing a culture of creativity. As a methodological guideline for the creation of pedagogical systems of upbringing a culture of creativity in educational organizations, the author’s interpretations of the concepts: culture of creative activity, culture of intellectual property and upbringing of a culture of creativity are proposed.

Одной из проблем российской системы образования является несоответствие содержания образования во всех типах и видах образовательных учреждений России требованиям развития инновационной экономики в аспекте формирования культуры регулирования отношений субъектов производства и потребления инноваций практически во всех видах общественно значимой деятельности. Это негативно влияет как на динамику творческой деятельности, так и на эффективность реализации результатов творчества, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на формировании мотивации молодежи к включению в инновационные процессы в качестве их субъектов [1; 2].

Еще в начале 2000-х годов в статьях Э. Ф. Зеера, С. А. Новоселова, Э. Э. Сыманюк и др. была обоснована точка зрения, что прорывным направлением для российской системы образования является педагогически обоснованное включение в содержание образования системы знаний о формировании культуры взаимоотношений в сфере творческой и связанной с ней инновационной деятельности. Одним из условий этого является решение проблемы институализации специфической для различных образовательных программ интеллектуальной собственности. Причем была высказана идея о зависимости общенационального уровня культуры творческой деятельности от уровня сформированности этого вида культуры в учреждениях образования [3; 4].

Анализ известных толкований понятия «культура» [5; 6; 7; 8] с неизбежностью приводит к выводу о влиянии культуры и особенно культуры творческой деятельности людей на динамику развития общества, на обновление среды обитания человека. Творчество, независимо от того, насколько это осознается его субъектами, направлено на обеспечение гармоничного симбиоза между биосферой и техносферой, обществом и каждым человеком. Создание гармоничной ноосферы становится главным акцентом творческого совершенствования мира. Поэтому развитие творческих способностей человека становится важнейшей задачей воспитания и, прежде всего, воспитания культуры творчества человека, наряду с воспитанием высокого уровня общей культуры, с воспитанием нравственности и совестливости [9; 10].

Становится все более очевидным, что творчество является не только потребностью отдельных личностей, но и общественной потребностью, оно все более превращается в инструмент снятия противоречий, инструмент согласования процессов развития ноосферы. Творчество становится инструментом прогноза и быстрого реагирования и приспособления как отдельного человека, так и общества в целом, к изменяющимся окружающим условиям.

Таким образом, воспитание культуры творчества у подрастающего поколения, подготовка людей, начиная с раннего детства, к осознанной поисковой и проектной деятельности в ситуациях нового вида, которые требуют от субъектов деятельности актуализации их творческих способностей, являются необходимыми условиями выживания и развития человечества как вида.

Отсутствие внимания к воспитанию культуры творчества, неразвитость педагогических систем воспитания культуры творчества на всех уровнях образовательных систем стали причиной того, что люди не всегда осознавали истинное предназначение изобретаемых ими объектов творчества, использование которых не по их истинному назначению приводило к ухудшению общественного самочувствия больших групп людей. В качестве примера, наиболее близкого для учреждений высшего образования и науки, приведем внедрение компьютерной программы «антиплагиат» для оценки качества учебно-исследовательских, квалификационных и научных работ [11]. Вызывает вопрос само название программы в условиях, когда в правовом поле России понятие «плагиат» практически не определено [12], что позволяет использовать его как недообразованным, так и недобросовестным людям, для подчер-

кивания собственной значимости и для очернения результатов работ, действительно новых, но полученных благодаря анализу десятков и сотен уже известных научных работ.

Вводя трудно определяемое понятие «оригинальность текста» для учебных, квалификационных и научных работ и акцентируя на нем внимание научного сообщества, отодвигая тем самым на задний план критерий новизны работы, апологеты «антиплагиата» помогают не заметить новых результатов научной работы, препятствуют быстрому распространению этих результатов в общественно значимых сферах деятельности: в образовании, науке и производстве. Вместо этого всех российских ученых и педагогов принуждают стать «художниками слова», отвлекая их от поиска научной истины. Очевидно, что это наносит ущерб российскому государству и обществу.

Очевидно также, что принуждение образовательных и научных организаций к использованию программы «антиплагиат» за определенную и весьма значительную оплату превращает данный продукт творчества в инструмент крупного мошенничества. Очень жаль, что многие честные ученые и преподаватели не смогли это заметить и не смогли дать точный ответ на обрушившиеся на них обвинения в плагиате или в «неоригинальности текста». К сожалению, подчинение системы образования России идеям «диссернета» [13] имеет и политический антироссийский оттенок – «программа антиплагиат» стала еще одним инструментом очернения России, унижения российской науки, унижения русского языка посредством приклеивания ему ярлыка – «язык плагиаторов» (ссылка на высказывание небезызвестного господина Г. Гусейнова [14] в презентации диссернета, представленной в Ельцин Центре). Увы!

Очевидно, что российская система образования, российская наука должны дать отпор мошенникам и русофобам, пытающимся диктовать свои условия в процессе подготовки будущего России. Но...

Но рассмотрим программу с неверным, ошибочным названием «антиплагиат» как продукт творчества, с точки зрения его истинного предназначения. Это великолепный инструмент поиска аналогов, поиска научных трудов исследователей, работающих над схожими по смыслу проблемами. То есть эта программа должна стать инструментом научного поиска и должна использоваться на первых этапах реализации научных и учебно-исследовательских проектов для проведения сравнительного анализа уже известных научных результатов по изучаемой проблеме. Она позволит сэкономить время разработки научного проекта за счет предотвращения работы по «изобретению уже изобретенных велосипедов». Вместо использования этой программы как программы-контролера, ее надо использовать как программу-инструмент научного поиска. А оценку наличия плагиата надо оставить экспертам в конкретных видах научных исследований и не допускать к оценке научных работ сутяжников, мошенников, шпионов, охотящихся за научной и технической информацией, и политических диверсантов. И это должно стать частью воспитываемой культуры творчества.

Принятие творчества как необходимого компонента системы саморегуляции человеческого общества приводит к осознанию необходимости создания системы передачи опыта творчества, воспитания культуры творческой деятельности.

Для формирования необходимого обществу уровня культуры творчества, для ее воспитания у подрастающего поколения особое внимание должно быть уделено подготовке педагогов к выполнению этой воспитательной функции. Необходимо разработать специальный модуль содержания образования педагогов, который позволит усвоить совокупность содержательно-методологических, этических, эстетических и формально-логических требований и норм, которые педагоги должны предъявлять к процессам организации творчества обучающихся. При этом обязательной компонентой воспитания культуры творчества должно стать воспитание культуры интеллектуальной собственности, и именно это, а не компьютерная программа «антиплагиат», решит проблему неправомерных заимствований при оформлении научных результатов.

Анализ содержания образования в образовательных организациях всех типов и уровней дает основание утверждать, что педагогическую систему воспитания культуры творчества, ее структуру необходимо создавать практически с нуля. Требуют своего осмысления цели воспитания культуры творчества, дифференцированные в соответствии с конкретным возрастом обучающихся, необходимо также определить конкретное содержание воспитания для каждого возрастного периода [15]. Не обойтись и без специально разработанной методологии вос-

питания культуры творческой деятельности, и в соответствии с ней необходимо разработать дидактически обоснованные процессы воспитания и обучения с соответствующими средствами обучения. Не исключено, что появятся специфические организационные формы воспитания культуры творчества.

В качестве методологического ориентира для создания в образовательных организациях педагогических систем воспитания культуры творчества может быть использована следующая авторская трактовка основных для этих систем понятий.

Культура творческой деятельности (или культура творчества) – это совокупность содержательно-методологических, формально-логических, этических и эстетических требований и норм, предъявляемых к процессам творчества, а также экспертизы, охраны, использования и коммерциализации результатов творческого труда.

В структуре педагогической системы воспитания культуры творчества естественно выделить подсистему воспитания культуры интеллектуальной собственности:

культура интеллектуальной собственности – это совокупность формально-логических, содержательно-методологических и этических требований и норм, предъявляемых к процессам экспертизы, охраны, использования и коммерциализации результатов творческого труда, результатов интеллектуальной деятельности.

В заключении предложим следующую авторскую трактовку понятия «воспитание культуры творчества»:

воспитание культуры творчества – это специально организованный процесс создания условий для полноценной передачи от поколения к поколению опыта творческой деятельности на основе осмысления и принятия согласующейся с общественным запросом совокупности содержательно-методологических, формально-логических, этических и эстетических требований и норм, предъявляемых к процессам творчества, а также экспертизы, охраны, использования и коммерциализации результатов творческого труда, результатов интеллектуальной деятельности.

Литература

1. Новоселов, С. А. Институализация интеллектуальной собственности в системе образования России как условие формирования инновационной экономики / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 4. – С. 34-43.
2. Зеер, Э. Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2010. – № 1. – С. 52-65.
3. Зеер, Э. Ф. Институциональное обеспечение образовательных инноваций / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Н. Н. Давыдова. – Текст : непосредственный // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2011. – № 10. – С. 83-97.
4. Зеер, Э. Ф. Проблема институализации интеллектуальной собственности в системе образования / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 3. – С. 39-48.
5. Дружинин, В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2005. – № 5. – С. 101-109.
6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров ; ред. кол. А. А. Гусев [и др.]. – Москва : Сов. энциклопедия, 1987. – 1314 с. – Текст : непосредственный.
7. Словарь конфликтолога – URL: <http://www.вокабула.рф/словари/словарь-конфликтолога/> (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.
8. Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – Ростов-на-Дону : ФЕНИКС, 1998. – 512 с. – Текст : непосредственный.
9. Вазина, К. Я. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) / К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров, В. Д. Белиловский. – Москва : Педагогика, 1991. – 265 с. – Текст: непосредственный.
10. Техническое творчество: теория, методология, практика. Энциклопедический словарь-справочник / под ред. А. И. Половинкина, В. В. Попова. – Москва : НПО «Информ-система», 1995. – 408 с. – Текст: непосредственный.
11. Как работает антиплагиат – самыми простыми словами. – URL: <https://анти-антиплагиат.рф/kak-rabotaet-antiplagiat> (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.
12. Юридическое понятие плагиата и некоторые особенности применения его на практике. Справка юристов «Диссернета». – URL: <https://www.dissernet.org/instructions/instruction/plagiarism-juridic.htm>. – Текст : электронный.
13. <https://www.dissernet.org/> (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.

14. Гасан Гусейнов – блестящий торговец русофобией. – URL: <https://jpgazeta.ru/gasan-guseynov-blestyashhiy-torgovets-rusofobiey/> (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.

15. Новоселов, С. А. Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: системный подход / С. А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.036.5-053"465.00/.07"

DOI: 10.26170/Kso-2020-306

Пощева Юлия Александровна,

заведующий, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Гармония» комбинированного вида детский сад № 78 присмотра и оздоровления; 622042, Россия, г. Нижний Тагил, ул. Восточная, 5; e-mail: yuliya-poshheva@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ СКАЗОК

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческий потенциал; развитие творческого потенциала; процесс иллюстрирования сказок; старший дошкольный возраст.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему поиска теоретических и методических подходов к развитию творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста в процессе иллюстрирования сказок. Обосновывается целесообразность решения проблемы развития творческого потенциала старших дошкольников при применении нетрадиционных техник рисования в разных видах изобразительной деятельности, что позволяет обогатить опыт эмоционально-образного восприятия детей, обеспечивает для них возможность экспериментирования в средствах художественной выразительности и способствует проявлению инициативности и самостоятельности в творческом самовыражении в процессе иллюстрирования сказок.

Poscheva Yuliya Aleksandrovna,

Head, Municipal Budget Preschool Educational Institution Kindergarten “Harmony” of the Combined Type Kindergarten No. 78 of Supervision and Improvement, Nizhny Tagil, Russia

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ILLUSTRATING FAIRY TALES

KEYWORDS: creative potential; development of creative potential; the process of illustrating fairy tales; senior preschool age.

ABSTRACT. The author raises the problem of searching for theoretical and methodological approaches to the development of creative potential of older preschool children in the process of illustrating fairy tales. The expediency of solving the problem of development of creative potential of older preschoolers in the application of unconventional techniques of drawing in different kinds of arts that enriches the experience of emotional-imaginative perception of children, provides for them the possibility of experimentation in artistic expression and fosters creativity and independence in creative expression in the process of illustrating fairy tales.

Проблеме развития творческого потенциала у дошкольников уделяется особое внимание, так как одна из важнейших задач дошкольного образования – развитие в детях творческого начала. Современному сообществу необходимы активные, креативные люди, умеющие находить новые пути решения предложенных задач, искать выход из проблемной ситуации, осознающие глобальные проблемы человечества, готовые посильно участвовать в их решении. Развитие и реализация творческого потенциала в дошкольном детстве позволит личности в дальнейшем адаптироваться к быстро меняющимся социальным условиям и ориентироваться во все более расширяющемся информационном поле.

По мнению российских и зарубежных исследователей в области психологии, именно в период от рождения ребенка до 6 лет закладываются основы развития творческого потенциала. Творческий потенциал далеко не всегда сможет проявиться в будущем, если он не получит должного развития в дошкольном детстве. Сейчас раннее развитие творческого потенциала – это необходимость, которую диктуют потребности современного мира.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается необходимость опоры на специфически детские виды деятельности в формировании личностных качеств ребенка [9]. Организация художественной деятельности как сензитивной в дошкольном возрасте способствует решению не только частных задач художе-

ственного воспитания и образования, но и более глобальных – развитие творческого потенциала детей, индивидуальных задатков и способностей каждого конкретного ребенка.

Одним из основных средств раскрытия творческого потенциала дошкольника является искусство. Дети дошкольного возраста особенно чувствительны к миру художественной культуры. Специфика искусства близка по своей природе детской игре – ведущему виду деятельности в дошкольный период. Близость детской игры и художественного творчества заключается в общности психологического выражения. Это эмоциональная непосредственность мотивов, интерес не к цели, а к самому процессу действия, формирование образного начала – «вхождение в образ», условность языка, действий и ситуаций [6].

Особое значение для развития творческого потенциала в дошкольном детстве имеет изобразительная деятельность [3]. Являясь для них самой интересной, она позволяет передать то, что дети видят в окружающей жизни, то, что их взволновало, вызвало положительное отношение. В изобразительном творчестве отражается внутренний мир ребенка: его настроение, переживания, фантазии, влечения, которые он не всегда сам осознает и не всегда высказывает. Для детей рисунок является формой выражения эмоциональных переживаний, образных представлений об окружающей действительности [8].

Иллюстрирование сказок позволяет детям погрузиться в мир фантазии и творчества. Сказка раскрывает широкие возможности в развитии образного мышления и воображения, что является основой в развитии их творческого потенциала. Известно, что сказка является эффективным средством развития художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста, создавая богатые возможности в развитии их образного мышления и творческого воображения, являющимися ведущими свойствами творческих способностей. Стилистические особенности сказки предполагают использование в процессе создания иллюстраций различных декоративных приемов, направленных на передачу необычности и сказочности происходящих действий. Особенности детского восприятия позволяют говорить о том, что детям близок и понятен язык декоративности. Простота композиций, ясность и плоскостность изображения формы, свойственные декоративным изображениям, перекликаются с особенностями выполнения рисунков детьми дошкольного возраста [2].

В отечественной педагогике и психологии существует достаточно большое количество исследований в области творчества, творческих способностей и одаренности (Л. С. Выготский, Г. М. Кершенштейнер, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, Ж. А. Люке и др.); активно разрабатываются проблемы развития творческого потенциала личности (Н. А. Каюмова, А. З. Рахимов, В. Г. Рындак, Э. А. Сокальский, Б. Ж. Насакова и др.); в ряде исследований анализируются сущность, психолого-педагогические условия и средства развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста (А. Н. Белькова, Н. В. Захарюта, М. Ю. Исаханов, С. В. Кузнецова, В. И. Маслова, И. В. Сидоренко, М. В. Созинова, С. Р. Сотникова, Н. М. Шкрыль, Л. Н. Шарафутдинова, И. М. Ярушина и др.).

Несмотря на всю ценность сделанного по проблеме развития творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста, некоторые стороны этой проблемы остаются мало исследованными [5]. Возникает необходимость активного поиска наиболее эффективных технологий развития дошкольников с целью максимального раскрытия творческого потенциала. Известные программы художественно-эстетического развития дошкольников не в полной мере учитывают актуальные аспекты выявления и развития творческого потенциала детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. Не осмыслены методические принципы организации художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста как действительно игрового и творческого процесса. Не раскрыты возможности художественно-творческой деятельности дошкольников, связанной с иллюстрированием сказок, как средства развития творческого потенциала детей.

Процесс развития творческого потенциала дошкольников в изобразительной деятельности предполагает:

– реализацию лично ориентированного, деятельностного и проблемного подходов, обеспечивающих учет индивидуальных возможностей, художественных предпочтений и интересов детей, их мотивацию к экспериментированию в средствах художественной выразительности, проявление инициативности и самостоятельности в творческом самовыражении [7; 1];

– разработку и реализацию методики, основанной на идее применения нетрадиционных техник рисования в разных видах изобразительной деятельности, этапы которой определены в соответствии с логикой постепенного творческого роста детей: от развития мотивации детей к творчеству [4] (техники пластилинографии, аппликации, коллажа, связанные с действиями по образцу) – через способность к самостоятельному выбору и применению средств выразительности для воплощения сказочных сюжетов (техники бумагокручения, рисования ладошками, кляксографии, граттажа, предполагающие экспериментирование с материалом) – к созданию оригинальных продуктов творчества (техники рельефной лепки с цветовой растяжкой, графическое, цветное фантазирование, позволяющие детям выразить свое отношение к героям сказок, проявить индивидуальность в трактовке сказочных сюжетов и их оригинальном воплощении при иллюстрировании);

– организацию педагогического взаимодействия педагогов, детей и родителей, обеспечивающего детям ситуацию поддержки и успеха в художественно-творческой деятельности.

Процесс создания иллюстраций к сказкам, обучение детей художественным приемам создания иллюстраций являются благоприятной основой для развития творческого потенциала детей дошкольного возраста.

Таким образом, говоря о проблеме развития творческого потенциала старших дошкольников, можно с уверенностью сказать, что эффективное развитие возможно только при совместных усилиях со стороны педагогов и родителей [10, с. 557-558]. Именно в дошкольном возрасте мы имеем богатейшие возможности для развития творческого потенциала и очень важно эти возможности не утратить, а как можно эффективнее их использовать.

Литература

1. Астраханцева, Т. Н. Педагогические условия преемственности в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста : автореферат диссертации на соискание ученой кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Астраханцева Т. Н. – Чебоксары, 2002. – 20 с. – Текст : непосредственный.
2. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – Москва : Академия, 1999. – 344 с. – Текст : непосредственный.
3. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т. Г. Казакова. – Москва : Изд-во «ВЛАДОС», 2006. – 255 с. – Текст : непосредственный.
4. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в подготовительной к школе группе детского сада. Конспекты занятий / Т. С. Комарова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 11 с. – Текст : непосредственный.
5. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности: Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – Санкт-Петербург : ГУПМ, 2001. – 84 с. – Текст : непосредственный.
6. Куприна, Н. Г. Методические материалы к курсу «Теория и методика музыкального развития дошкольников» : учебно-методическое пособие / Н. Г. Куприна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2007. – 92 с. – Текст : непосредственный.
7. Степанов, Е. Н. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / Е. Н. Степанов. – Москва : ТЦ «Сфера», 2003. – 123 с. – Текст : непосредственный.
8. Чумичева, Р. М. Взаимодействие искусств в формировании личности дошкольника / Р. М. Чумичева. – Ростов-на-Дону, 1995. – 271 с. – Текст : непосредственный.
9. Российская Федерация. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Екатеринбург : Изд. дом «Ажур», 2018. – Текст : непосредственный.
10. Шулер, М. А. Развитие творческих способностей у младших дошкольников средствами художественной деятельности / М. А. Шулер. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 557-558.

УДК 373.21

DOI: 10.26170/Kso-2020-307

Привалова Светлана Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: privalovas.75@mail.ru

СЛОВЕСНОЕ ТВОРЧЕСТВО У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: словесное творчество; подготовительная к школе группа; творческое рассказывание; этапы обучения; художественная литература.

АННОТАЦИЯ. В статье автор поднимает проблему словесного творчества в период дошкольного возраста. Анализируются основные проблемы, связанные с рассказыванием у детей дошкольного возраста. Дается краткое описание опытной работы по развитию словесного творчества у детей подготовительной группы в процессе знакомства с художественной литературой (на материале произведения Н. Тихонова «Необычная дружба»).

Privalova Svetlana Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

VERBAL CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF GETTING ACQUAINTED WITH FICTION

KEYWORDS: verbal creativity; preparatory group for school; creative storytelling; stages of learning; fiction.

ABSTRACT. In the article, the author raises the problem of verbal creativity during preschool age. The main problems associated with storytelling in preschool children are analyzed. A brief description of the experimental work on the development of verbal creativity in children of the preparatory group in the process of acquaintance with fiction (based on the work of N. Tikhonov "Unusual friendship") is given.

Речевое образование включает проблему становления словесного творчества: научить дошкольника использовать языковые средства для выражения эмоционального состояния, отношения, создать условия для обеспечения творческого развития ребенка в процессе использования единиц языка [5].

Одним из вопросов развития словесного творчества является соотношение обучения и творчества. Главное отличие творчества дошкольников от взрослого состоит в том, что дети не создают нового продукта, речь идет о создании нового способа овладения предметом, таким образом делаются открытия для себя.

Существенную роль в возникновении детского творчества играют умение дошкольника воспринимать художественное произведение и накопление опыта создания речевого продукта. Как показывает наша практика, у дошкольников возникают трудности при придумывании собственных сочинений (неумение детализировать события, рассказы не имеют четкой структуры, повторы, однотипные предложения), поэтому возникает необходимость в специальной работе и в создании условий для овладения способами выражения в слове определенного художественного содержания [3].

На первом этапе педагог может организовать те жизненные наблюдения, которые могут повлиять на словесное творчество. Основная задача – научить образному видению окружающего, когда дошкольник рассматривает явление не изолированно, а в многосторонних связях. Создаются условия для осознания того, что некоторые явления и предметы могут быть изменены и преобразованы. На этом этапе может быть использована в качестве вспомогательного инструмента технология комплексного развития творчества детей – АС-технология, разработанная С. А. Новоселовым [1; 2].

Перед знакомством с художественным произведением дошкольникам было предложено рассмотреть домашних и диких животных, птиц, которые могут находиться вблизи с человеком: собака, кошка, рыбки, попугай, хомяк, голубь, воробей, ворона и т. д. Дети свободно обмениваются впечатлениями, педагог, в свою очередь, проводит обобщающую беседу. Беседа помогает ясно представить объект будущего рассказа, отобрать основные свойства и качества, видеть разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. «Некоторые животные и птицы живут в доме человека, а есть такие, которые живут рядом: во дворе, в парке. Люди ухаживают и оберегают их. Иногда с нашими четвероногими друзьями случается что-то интересное, смешное. Расскажите, как живется вашим животным друзьям. Что они умеют делать, как проводят время? Как вы ухаживаете за животными? Чем кормите? И т. д.»

На следующем этапе создается мотивация процесса детского творчества, связанная с возникновением замысла, с поисками художественных средств. На материале произведения Н. Тихонова «Необычная дружба» решались следующие задачи: знакомство с содержанием и художественной формой произведения, обратить внимание детей на образные слова и выражения (зрелище, сжавшись, восседал, драматического, штaketник, старые знакомые), характеристику, настроение, поведение героев. В качестве творческого задания было предложено

дошкольникам составить диалог кота Рыжего и вороны. Мы обратили внимание детей на то, что автор в рассказе предположил: «Со стороны казалось, что она (ворона) не то обсуждает его гимнастику, не то что-то рассказывает ему, и он терпеливо слушает. Так они сидели долго, а потом отправлялись снова гулять».

С целью обучения рассказыванию педагог может предложить начало рассказа, где определяются герои и придумывается завязка: «На прошлой неделе мне срочно пришлось вылететь в соседний поселок. Там открылась новая лесная школа для птенцов. В школе птенцов будут учить летать, охотиться за мошками и гусеницами, искать место для ночлега, защищаться от кошек. Дальше попробуйте придумать сами, какой урок и как провела наша ворона».

На заключительном этапе педагог организует анализ речевой деятельности, т. к. для дошкольника процесс создания творческого продукта будет завершен, если он будет уверен, что его работа интересна не только ему, но и окружающим [4].

Возможность развития словесного творчества заложена в программном содержании, задача педагога – увидеть эту возможность и реализовать, создав условия с двух сторон речевой деятельности: восприятие художественного текста и в процессе создания творческого продукта.

Литература

1. Новоселов, С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72-76.
2. Новоселов, С. А. Дизайн искусственных стихов: Проект Сергея Новоселова / С. А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 324 с. – Текст : непосредственный.
3. Привалова, С. Е. Художественная литература как средство развития речевых и коммуникативных умений у детей дошкольного возраста / С. Е. Привалова. – Текст : непосредственный // Филологическое образование в период детства. – 2016. – № 23. – С. 26-29.
4. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 288 с. – Текст : непосредственный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : УЦ «Перспектива», 2014. – 32 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.31:37.015.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-308

Цуприк Валентина Дмитриевна,

детский психолог, член ФПО Свердловской области, специалист книжного дела, директор, Центр развития и творчества АртСмарт, 620130, Россия, г. Екатеринбург, ул. Авиационная, 65, к. 1; e-mail: tsuprik.izd@gmail.com

Родина Алёна Александровна,

креативный наставник книжных проектов, Центр развития и творчества АртСмарт, 620130, Россия, г. Екатеринбург, ул. Авиационная, 65, к. 1; e-mail: raa1205105@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОТИВАЦИИ К ТВОРЧЕСТВУ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЛИТЕРАТУРНОГО КЛУБА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие креативности; эмоционально-чувственный интеллект; мотивация к творчеству; дети младшего школьного возраста; литературный клуб.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается роль литературных практик в формировании и развитии креативности, эмоционально-чувственного интеллекта и мотивации к творчеству у детей младшего школьного возраста. Актуализация личностного опыта в поисках идей произведения через его «обыгрывание» в разных видах полихудожественной деятельности и создание эстетически значимого продукта.

Tsuprik Valentina Dmitrievna,

Child Psychologist, Member of the FPO of the Sverdlovsk region, Book Specialist, Director, Center for Development and Creativity ArtSmart, Ekaterinburg, Russia

Rodina Alena Aleksandrovna,

Creative Mentor for Book Projects, Center for Development and Creativity ArtSmart, Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY, EMOTIONAL-SENSUAL INTELLIGENCE AND MOTIVATION FOR CREATIVITY IN CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF A LITERARY CLUB

KEYWORDS: development of creativity; emotional and sensory intelligence; motivation for creativity; children of primary school age; self-actualization; self-realization; literary club.

ABSTRACT. The article examines the role of literary practices in the formation and development of creativity, emotional and sensory intelligence and motivation for creativity in primary school children. Actualization of personal experience in search of ideas for a work through its “playing around” in various types of polyartistic activity and the creation of an aesthetically significant product.

Каждый человек гордится своими успехами и достижениями и готов делиться впечатлениями о том, как ему удалось этого достичь. В нашем литературном клубе мы создаем детские книги. Это не книги, написанные взрослыми для детей, – это книги, созданные детьми, юными авторами и иллюстраторами, для себя, для близких, для друзей. Ведь книга, тем более авторская, – не только предмет гордости, но и замечательный подарок во все времена.

Младший школьный возраст считается наиболее сензитивным для формирования всесторонне развитой, творческой, активной и гармоничной личности, способной к самоопределению и самореализации. Концепция создания мотивирующего к творчеству и самопознанию пространства реализована в условиях литературного клуба. Разработана методика, основой которой стали подходы: личностно-ориентированный, деятельностный, полихудожественный, позволяющие обеспечить активизацию личностного опыта обучающихся, соотнести творческие задачи с индивидуальными мотивами, интересами и предпочтениями, привести к творческому самовыражению детей в разных видах полихудожественной деятельности на литературной основе.

Во время сочинения историй у детей развивается творческое и креативное мышление, то есть способность нестандартно воспринимать окружающий мир и генерировать идеи, умение разглядеть и использовать в обыденной жизни различные возможности. В современном мире этот навык является одним из самых востребованных и входит в список гибких навыков XXI века или *soft skills*. Как показывает опыт, современный мир требует гибкости и возможности принимать быстрые, порой нестандартные решения. Большую роль решает технический прогресс, возможности искусственного интеллекта возрастают с каждым днем, все чаще бытовые вопросы решает за нас машина. Способность людей генерировать новые идеи не только технически, но и с эмоциональной составляющей, выходить за рамки шаблонов, инструкций, – пожалуй, главное преимущество перед искусственным интеллектом. С каждым днем возрастает потребность в специалистах, обладающих такими навыками. Именно поэтому развитие креативности имеет значимую роль в воспитании подрастающего поколения. Современные технологии предоставляют достаточно обширный спектр возможностей обучения – вебинары, прямые эфиры, книги-тренинги, оффлайн и онлайн курсы, различные программы по развитию креативного мышления, эмоционально-чувственной сферы человека, мотивации к творческой деятельности как для взрослых, так и для детей.

Уже на первых встречах в литературном клубе дети проходят одну из самых известных техник в развитии креативности – «мозговой штурм». Им предлагается ответить на вопрос «О чем можно написать книгу» и выписать все идеи и мысли, что приходят в голову. Важно при этом объяснить детям, что в этом упражнении нет правильных или неправильных ответов, они могут расслабиться и писать все, что приходит им в голову. Никто не будет осуждать или смеяться над тем, что они напишут. После индивидуальной работы детям предлагается обсудить то, что они написали, получить обратную связь от наставников и участников группы, получить поддержку и помощь, если требуется. Во время совместного обсуждения, как правило, ребятам приходят новые идеи.

Атмосфера литературного клуба позволяет ребенку погрузиться в мир фантазий, вообразить себе все, что угодно, создавать что-то новое и необычное. Написание истории – это поле для экспериментов, автор создает свой мир, в котором можно развиваться и наблюдать за тем, что происходит. Иногда приходится сталкиваться с проблемами, которые требуют рассмотрения разных вариантов и чаще всего генерирования новых идей, особенно на этапе создания главных персонажей и миров, в которых они существуют. Ребенок в процессе может рассмотреть и по-

пробовать разные варианты или прийти к совершенному новому решению. Таким образом, в процессе создания нового творческого продукта происходит развитие креативного мышления.

При написании истории важную роль играет тема эмоционально-чувственного интеллекта. Чтобы персонажи вызвали у читателей эмоциональный отклик – стали «живыми», их нужно наделить эмоциями, тогда они станут узнаваемыми и интересными. Приблизиться к такому мастерству можно только через понимание собственных эмоций и опыта общения с другими людьми. Книги – один из самых безопасных и эффективных способов познания мира эмоций, ведь в книгах встречаются персонажи, похожие и не похожие на нас, можно проживать их радости и огорчения, наблюдать за преодолением трудностей, поиском решений разных задач, тем самым приобретая личный опыт.

В процессе написания собственного произведения дети придумывают события, которые происходят с персонажами, перенося свой опыт и эмоциональное состояние, с которыми это событие произошло. Ребенок может обыграть несколько вариантов развития, чтобы изучить и исследовать, что происходит и как ему это откликается. Зачастую, юные авторы опираются на личный опыт и привносят в историю ситуации, которые произошли с ними в обычной жизни. В отличие от реальной жизни, на бумаге история может выглядеть иначе, ребенок может обыграть возможные варианты событий и, таким образом, испытать другие эмоции или понять, что в тот момент на самом деле испытывал. Такой вид творческой деятельности позволяет экспериментировать и описывать историю в разных вариантах и выбрать тот, который ребенок считает для себя подходящим. Необходимо отметить сходство нашего подхода с разработанной и реализуемой в педагогической практике с 1985 года С. А. Новоселовым технологией комплексного развития творчества детей – АС-технологией.

Важная составляющая литературного клуба – это познание себя и окружающего мира. В процессе чтения и обсуждения книг ребенок знакомится как с собой, так и с тем, что его окружает. Задания и задачи, предлагаемые наставником в игровой форме, направлены на то, чтобы ребенок мог рассказать и описать, что происходит с ним и вокруг него. После прочтения книги или рассказа, написанного юным автором, участники обсуждают свое состояние, делятся впечатлениями от прочитанного, отвечают на вопросы друг друга – возникает обратная связь, это позволяет ребенку расширить свои знания о себе и окружающем мире.

Разные упражнения, которые наставники предлагают детям во время разминки, позволяют участникам лучше узнать себя, отвечая на вопросы «какой я», «что я чувствую», «как бы я поступил в подобной ситуации», «а как я к этому отношусь», «что у меня есть для реализации идеи» и «чего не хватает для реализации идеи». Ответы на эти вопросы от других участников позволяют также расширить познания об окружающем мире и его обитателях, увидеть и понять, что бывает по-другому или, наоборот, бывает и так, что другие чувствуют и думают, как ты. Ценность таких практик заключается в том, что дети, задавая вопросы друг другу, обсуждая актуальные для себя темы, делясь своим мнением и прислушиваясь к мнению других участников, выходят на уровень дискуссии, учатся познавать себя. Проявляется процесс познания и узнавания собственных состояний и состояний окружающих людей, возрастает спектр эмоций, который расширяет эмоционально-чувственный мир ребенка. Самопознание играет важную роль в процессе написания собственного произведения, ведь именно на себя ребенок опирается при написании своей истории, на свой опыт, свои переживания, эмоции, чувства, мысли, мечты и фантазии. И чем лучше ребенок знает и понимает себя, тем ярче и интереснее его книги.

Одним из важнейших компонентов взаимодействия в условиях литературного клуба является развитие мотивации к творчеству, как литературному, так и к творчеству в целом. Заинтересованность детей происходит на основе уже имеющихся знаний о литературном творчестве и книгах, знакомых каждому с детства, этот процесс описан у Л. С. Выготского: о том, что заинтересованность связана с тем, что нам уже знакомо и вместе с тем содержит новые формы деятельности. Новыми формами, в данном случае, являются литературные практики по созданию книги, дети примеряют на себя роль автора и иллюстратора. Несмотря на то, что основная часть встреч проходит в игровой форме, дети серьезно и ответственно относятся к такому виду деятельности, ведь происходит непосредственное приобщение к профессиям. Необходимо отметить важность применения такого метода, как игра. У А. С. Макаренко описано: «...В детском возрасте игра – это норма, и ребенок должен всегда играть, даже

когда делает серьезное дело...». Продолжая играть в писателей, дети входят в процесс самоактуализация, которая всегда предшествует самореализации.

Таким образом, применяя в условиях литературного клуба личностно-ориентированный, деятельностный и полихудожественный подходы, включаясь в новые формы деятельности по созданию собственной книги, мы формируем у детей младшего школьного возраста важные компоненты читательской компетенции:

- мотивационный (потребности, мотивы чтения, читательский интерес);
- когнитивный (знания о тексте, чтении, знания о себе, как читателе);
- деятельностный (совокупность прогностических умений, умений целеполагания, аналитических, интерпретационных и оценочных умений).

Можно утверждать, что в условиях литературного клуба происходит развитие креативных качеств, эмоционально-чувственного интеллекта и развитие мотивации к творческой деятельности. Итогом такой многокомпонентной деятельности является творчески значимый продукт – изданная авторская книга, которая реализует задачу развития способности к целенаправленным действиям при создании продуктов творческого самовыражения (методы постановки эмоционально-отношенческих задач, поэтапных открытий, широких ассоциаций), имеет большое значение в становлении личности ребенка и становится мотиватором к творческой деятельности в будущем.

Литература

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 12-13.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 97 с. – Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика. – 1991. – 480 с. – Текст : непосредственный.
4. Дубровина, И. В. Психологическое благополучие школьников : учеб. пособие / И. В. Дубровина. – Москва : Юрайт, 2017. – 140 с. – Текст : непосредственный.
5. Келли, Т. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы / Т. Келли, Д. Келли. – Москва : Азбука Бизнес, 2015. – 288 с. – Текст : непосредственный.
6. Кэмерон, Д. Путь художника. Ваша творческая мастерская / Д. Кэмерон. – Москва : Livebook, 2018. – 272 с. – Текст : непосредственный.
7. Макаренко, А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта / А. С. Макаренко – Текст : непосредственный // Сочинения : в 7 т. – Москва, 1958. – Т. V. – С. 272.
8. Оклендер, В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – Москва : Независимая фирма «Класс», 2005. – 158 с. – Текст : непосредственный.
9. Родари, Д. Грамматика фантазии / Д. Родари. – Москва : Самокат, 2016. – 240 с. – Текст : непосредственный.
10. Сидельникова, М. А. Особенности развития творческого воображения младших подростков в системе дополнительного образования / М. А. Сидельников. – Текст : электронный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф.: март 2016 г., Самара. – Самара : Издательство «АСГАРД», 2016. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9951/> (дата обращения: 09.09.2020).
11. Новоселов, С. А. Ассоциативно-синектическая технология развития креативности субъектов образовательного процесса / С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 72-76.
12. Новоселов, С. А. Дизайн искусственных стихов: проект Сергея Новоселова / С. А. Новоселов. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 324 с. – Текст : непосредственный.

УДК 371.389:37.036.5

DOI: 10.26170/KSO-2020-309

Шишкина Анастасия Николаевна,

учитель высшей категории, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 5; 623530, Россия, г. Богданович, ул. Школьная, 5; e-mail: anastasiya-shishkina@yandex.ru

ПРОГРАММИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие; творчество; способности; старшеклассники; программирование; компьютерные игры; дополнительное образование.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему развития творческих способностей учащихся старших классов. Рассматривается возможность развития творческих способностей старшеклассников в процессе обучения программированию в интеграции общего и дополнительного образования с помощью разработанной методики.

Shishkina Anastasia Nikolaevna,

Teacher of the Highest Category, Municipal Autonomous Educational Institution Secondary School No. 5, Bogdanovich, Russia

PROGRAMMING OF DIDACTIC COMPUTER GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION

KEYWORDS: development; creativity; abilities; high school students; programming; computer games; additional education.

ABSTRACT. The author raises the problem of developing the creative abilities of high school students. The article considers the possibility of developing the creative abilities of high school students in the process of learning programming in the integration of General and additional education using the developed methodology.

Согласно ФГОС СОО одной из целей воспитания и обучения является становление и развитие личности обучающегося в ее самобытности, уникальности и неповторимости. Достижение этой цели предусматривает организацию интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества, проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся. Личностные результаты освоения основной образовательной программы среднего общего образования должны ориентировать обучающихся на креативность; готовность и способность обеспечить себе и своим близким достойную жизнь в процессе самостоятельной, творческой и ответственной деятельности.

Организация данной деятельности возможна в рамках предмета информатики, т. к. программирование является эффективным средством развития творческих способностей, развития креативного и логического мышления. Формирование и развитие навыков самостоятельной творческой деятельности обучающихся в рамках программирования возможно в процессе создания компьютерных игр.

Но педагогические условия для выполнения этой задачи накладывают существенные ограничения. Они состоят в том, что на изучение информатики в рамках учебного плана программированию отводится ограниченное количество часов, и этого времени оказывается достаточно только для изучения теоретического материала и приобретения некоторых практических навыков программирования. А для развития творческих способностей отведенного программой времени совершенно не остается. Это противоречие является причиной того, что существующие методики обучения информатике не соответствуют стандартным условиям выполнения творческих проектов в области информатики.

Предлагаемая нами методика разрешает данную проблему тем, что ее реализация проходит в условиях интеграции общего и дополнительного образования с применением метода проектов и недостаток времени компенсируется за счет обучения в условиях дополнительного образования.

Итак, в условиях ограниченности времени в обучении старшеклассников созданию компьютерных игр предусматривается разделение обучения на блоки – теоретические с приобретением необходимых знаний, навыков в программировании (соответственно изучаемым темам обязательной программы, предписанной ФГОС СОО) и практические (расширенные) – с применением полученных знаний, навыков на примере создания компьютерных игр. Изучение теоретических блоков проходит при обучении в школе, а изучение практических блоков как логическое продолжение обучения программированию – в условиях дополнительного образования.

В рамках среднего общего образования предметными результатами изучения раздела «программирование» являются: создание собственных алгоритмов для решения прикладных задач на основе изученных алгоритмов и методов; разработка и использование компьютерно-

математических моделей; интерпретация результатов, получаемых в ходе моделирования реальных процессов и др.

В целях разработки методики обучения программированию на примере создания компьютерных игр в рамках учебного проекта нами был проведен анализ научных источников по данной проблематике. Он показал следующее: в одних известных работах, посвященных обучению школьников программированию на уроках информатики, рассматриваются различные аспекты обучения программированию как учебной дисциплине, но не уделяется внимание развитию творческих способностей [1; 2; 5; 7]. В других работах предлагается модель развития творческих способностей в процессе изучения информатики и информационных технологий [6; 9; 10], но при этом в педагогической теории недостаточно исследованы вопросы развития творческих способностей при программировании дидактических компьютерных игр, где велика доля самостоятельной деятельности обучающихся, предполагающей выполнение творческих проектов.

Однако в педагогической теории недостаточно исследованы вопросы организации самостоятельной деятельности обучающихся по разработке дидактических компьютерных игр, предполагающей выполнение творческих проектов. В связи с этим существующие методики обучения информатике не соответствуют вышеописанным реальным условиям выполнения творческих проектов.

Предлагаемая нами методика направлена на развитие творческих способностей старшеклассников в процессе обучения программированию дидактических компьютерных игр в условиях интеграции общего и дополнительного образования. Структура и содержание методики состоит в следующем. В ее основу вошли творческие учебные задания с увеличением доли самостоятельности при их выполнении, а также методы и приемы, способствующие развитию творческих способностей старшеклассников на уроках информатики при обучении программированию. Творческие учебные задания составляют задания на развитие мотивационно-творческой активности; на развитие интеллектуально-логических способностей; на развитие интеллектуально-эвристических способностей; на развитие коммуникативных способностей; на развитие способности к самоорганизации. При выполнении творческих заданий предполагается использовать следующие методы обучения: метод проектов; эвристические (метод ошибок, метод фокальных объектов, метод мозгового штурма, ассоциативно-синектический метод обучения, ТРИЗ, эвристическая беседа, АС-технология); логические (метод индукции, метод дедукции, метод пошаговой детализации); интерактивные методы обучения; проблемные (проблемный диалог, дискуссия); исследовательские (метод «черного ящика»).

Применение проектно-исследовательских методов в процессе обучения учащихся старших классов программированию способствует естественному включению учащихся в научно-исследовательскую, творческую деятельность, самостоятельному осознанному применению приобретенных навыков в процессе прохождения теоретических блоков по обязательной школьной программе, а также самостоятельному приобретению новых необходимых навыков программирования в условиях дополнительного образования.

Сочетание проектно-исследовательских, эвристических и остальных вышеперечисленных методов оказывается наиболее эффективным для достижения школьниками новых результатов учебно-творческой деятельности при создании дидактических компьютерных игр. Таким образом, предложенная методика по обучению учащихся старших классов программированию дидактических компьютерных игр в условиях интеграции общего и дополнительного образования, является реально выполнимым и эффективным средством развития творческих способностей старшеклассников при изучении обязательного школьного предмета «Информатика».

Литература

1. Ершов, А. П. Введение в теоретическое программирование: Беседы о методе / А. П. Ершов. – Москва : Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1977. – 288 с. – Текст : непосредственный.
2. Кушниренко, А. Г. 12 лекций о том, для чего нужен школьный курс информатики и как его преподавать / А. Г. Кушниренко, Г. В. Лебедев. – Москва : Лаборатория Базовых Знаний, 2000. – 464 с. – Текст : непосредственный.
3. Лапчик, М. П. Методика преподавания информатики : учеб. пособие / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер ; под общ. ред. М. П. Лапчика. – Москва : Академия, 2001. – 624 с. – Текст : непосредственный.

4. Новоселов, С. А. Методология развития креативности и творчества : уч. мет. реком. / С. А. Новоселов, Л. С. Попова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 190 с. – URL: <https://studfile.net/preview/3353941/> (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.
5. Поляков, К. Ю. Информатика. 10-11 классы. Базовый и углубленный уровни : методическое пособие / К. Ю. Поляков, Е. А. Еремин. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 128 с. – Текст : непосредственный.
6. Дубов, В. М. Развитие творческих способностей старшеклассников в процессе изучения информатики : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Дубов В. М. – Москва, 2006. – 251 с. – Текст : непосредственный.
7. Жемчужников, Д. Г. Методика обучения программированию, основанная на создании школьниками динамических компьютерных игр : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Жемчужников Д. Г. – Москва, 2013. – 226 с. – Текст : непосредственный.
8. Левченко, Д. В. Алгоритмизация как основа овладения учащимися учебно-познавательной деятельностью на творческом уровне : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Левченко Д. В. – Оренбург, 2002. – 24 с. – Текст : непосредственный.
9. Солопанова, И. Ю. Развитие творческих способностей старшеклассников средствами информатики : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Солопанова И. Ю. – Тамбов, 2008. – 278 с. – Текст : непосредственный.
10. Штакина, О. В. Развитие творческих способностей учащихся подросткового возраста средствами информационных технологий : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Штакина О. В. – Липецк, 2014. – 180 с. – Текст : непосредственный.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 класс). – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 373.21

DOI: 10.26170/Kso-2020-310

Яковлева Наталья Ивановна,

кандидат педагогических наук; e-mail: oeuyakovlev@mail.ru

Коурова Светлана Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; 641800, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: svetlanakourova76@gmail.com

К ВОПРОСУ СОДЕРЖАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: авторская программа; ФГОС ДОО; вариативная часть основной общеобразовательной программы; парциальная программа; старший дошкольный возраст.

АННОТАЦИЯ. В работе рассмотрены задачи совершенствования деятельности дошкольных образовательных организаций в новых социально-экономических условиях региона. Представлен анализ решения данной проблемы в разработке вариативной части основной образовательной программы дошкольного образования раскрыты направления муниципальной образовательной политики, а также педагогические условия ее реализации в региональных условиях.

Yakovleva Natalia Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Shadrinsk, Russia

Kourova Svetlana Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

TO THE QUESTION OF THE CONTENT OF THE VARIANT PART OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE NEW SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS OF ECONOMIC OPERATIONS

KEYWORDS: author's program; fses peo, variable part of the main general educational program; partial program; senior preschool age.

ABSTRACT. The article considers the tasks of improving the activities of preschool educational organizations in the new socio-economic conditions of the region. The analysis of the solution to this problem in the development of

the variable part of the main educational program of preschool education is presented, the directions of the municipal educational policy are revealed, as well as the pedagogical conditions for its implementation in regional conditions.

Качество дошкольного образования сегодня напрямую зависит от качества реализации дошкольной образовательной организацией основной образовательной программы дошкольного образования (далее – ООП). Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 12) позволяет сегодня дошкольным организациям, осуществляющим образовательную деятельность, самостоятельно разрабатывать образовательные программы. Основная образовательная программа дошкольного образования – нормативный и управленческий документ, регламентирующий структуру, условия и результаты освоения содержания дошкольного образования [1; 3]. ФГОС дошкольного образования указывает на то, что она должна быть направлена на сохранение и укрепление здоровья детей, социальную адаптацию ребенка [8]. Это предполагает формирование общей культуры личности дошкольника, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок к учебной деятельности. Следовательно, ООП дошкольной образовательной организации сегодня – это показатель качества образовательного процесса детского сада, с учетом его специфики в микрорайоне, в городе, в регионе.

Особые требования определяются и к содержанию ООП. Оно должно обеспечивать развитие ребенка во всех присущих дошкольному возрасту видах деятельности в соответствии с пятью образовательными областями: физическое развитие, социально-коммуникативное, познавательное, речевое и художественно-эстетическое. Объем обязательной части программы составляет не менее 60%, часть, формируемая участниками образовательных отношений, – не более 40%. Предполагается, что обе части должны эффективно дополнять друг друга. Но в практике дошкольного образования наблюдается проблема самостоятельной разработки образовательными организациями вариативной части ООП. Предполагается, что она должна включать парциальные или разработанные самостоятельно педагогами авторские программы, которые прежде всего должны учитывать образовательные потребности и интересы семей воспитанников, специфику социокультурных условий развития ребенка, педагогические возможности коллектива, сложившиеся традиции образовательной организации, ее миссию. Все это показатель того, что дошкольная образовательная организация тем самым самостоятельно формирует свой социальный имидж в микрорайоне и одновременно выполняет социальный заказ, с учетом предпочтений и предложений родительской общественности.

Целью образовательной политики в Курганской области сегодня является соотнесение задач развития региона с задачами системы дошкольного образования. Это осуществляется муниципалитетами путем объединения нескольких ранее действующих самостоятельно ДОО в единый образовательный комплекс, состоящий из двух или трех ранее функционирующих самостоятельно ДОО. Экономическая стратегия региона требует от руководителей перестройки обеспечения функционирования деятельности как единого организма – нескольких существующих ранее ДОО, которые до объединения осуществляли свою деятельность как сложившийся педагогический коллектив, выполняли разную педагогическую миссию и, что важно, осуществляли образовательный процесс по разным ООП. В процессе объединения от руководителей и педагогов ДОО требуется в максимально короткие сроки внести изменения в образовательную программу или подготовить новую, соответствующую запросам и интересам сторон, учитывая современные требования, предъявляемые ФГОС ДО. От руководителей также требуется суметь подготовить педагогов осуществлять свою деятельность по новой для них ООП. Это возможно при включении их в систему непрерывного профессионального обучения в соответствии с требованиями профессионального стандарта [6; 9].

Следовательно, актуальной для педагогов остается проблема разработки содержания части программы региональной составляющей, формируемой участниками образовательных отношений, учитывающей интересы и потребности семей и возраст воспитанников, посещающих когда-то разные дошкольные организации, реализующих разные ООП [7].

В сложившейся ситуации, на наш взгляд, для создания вариативной части ООП необходим выбор таких парциальных и региональных авторских программ, технологий, форм организации детей, которые в наибольшей степени будут соответствовать потребностям и интересам воспитанников, их родителей и педагогов в организации культурно-просветительской деятельности

посредством ознакомления детей с историей, традицией, экологией, культурой и особенностями жизни своего города и региона. Специалистам и методистам муниципальных отделов образования, отвечающих за дошкольное образование, методическим службам, методическим советам ДОО при участии преподавателей высшей школы факультетов дошкольного и начального образования, институтов повышения квалификации, необходимо вернуть опыт осуществления анализа и отбора авторских образовательных программ, разработанных самостоятельно педагогами [2; 4]. Включить в работу методических объединений дошкольных работников обсуждения проблем вариативных и парциальных программ, авторских программ; обмен опытом и демонстрации мастер-классов педагогами своего города и региона для успешного распространения профессиональных знаний и умений среди педагогической общественности.

Предлагаемые авторами программы должны соответствовать возможностям и педагогическим условиям образовательной среды ДОО, в которой они непосредственно и будут реализовываться. Такой подход со стороны отделов образования будет, на наш взгляд, эффективным методом методического сопровождения муниципальных дошкольных организаций и одновременно повышения престижа педагогов [5; 6].

Также при разработке авторских программ необходимо учитывать запросы родительской общественности на предоставляемые ДОО услуги по качественной предшкольной подготовке детей, одновременно включая художественно-эстетическое развитие и физическую подготовку детей дошкольного возраста [10].

Таким образом, вышеперечисленные проблемы нацеливают дошкольные образовательные организации на выбор наиболее эффективных направлений деятельности с детьми для разработки содержания программы в части формируемой участниками образовательных отношений, учитывающих равные интересы сторон ДОО и родителей (законных представителей), и индивидуальные особенности воспитанников.

Литература

1. Афанасьева, Т. П. Ключевые факторы успешности модернизации механизмов инновационной деятельности дошкольных образовательных организаций / Т. П. Афанасьева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 32-37.
2. Коурова, С. И. Социокультурная деятельность как форма организации социального партнерства ДОО и семьи в современных образовательных условиях / С. И. Коурова, Н. И. Яковлева. – Текст : непосредственный // Вестник ШГПУ. – 2019. – № 4 (44). – С. 82-86.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 09.09.2020). – Текст : электронный.
4. Коурова, С. И. Социокультурная деятельность ДОО как необходимая составляющая в современном образовательном пространстве / С. И. Коурова, Н. И. Яковлева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы X Международной науч.-практич. конф. – Шадринск, 2020. – С. 128-134.
5. Липовцева, А. Л. Организационно-педагогические условия социализации детей дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Липовцева А. Л. – Барнаул, 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.
6. Хохлова, О. Н. Формирование профессиональной готовности будущего социального педагога к организации детской досуговой деятельности : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Хохлова О. Н. – Уфа, 2010. – 185 с. – Текст : непосредственный.
7. Яковлева, Н. И. Социально-культурная деятельность дошкольного образовательного учреждения как фактор социализации детей из семей группы социального риска : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Яковлева Н. И. – Челябинск, 2006. – 226 с. – Текст : непосредственный.
8. Педагогический совет в условиях введения ФГОС дошкольного образования / Е. Г. Бацина, Н. М. Сертакова, Л. Ю. Крылова, В. Ю. Бабчинская. – Волгоград : Учитель, – 2014. – 162 с. – Текст : непосредственный.
9. Виноградова, Н. А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы : методическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Н. Ю. Родионова. – Москва : Айрис-пресс, 2009. – 192 с. – Текст : непосредственный.
10. Голицина, Н. С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении. – Москва : Издательство «Скрипторий 2003», 2005. – Текст : непосредственный.

РЕЗОЛЮЦИЯ

по итогам работы Международного педагогического форума «Стратегические ориентиры современного образования»

Международный педагогический форум «Стратегические ориентиры современного образования», посвященный 90-летию основания Уральского государственного педагогического университета, состоялся 5-6 ноября 2020 года в г. Екатеринбурге. Форум организован в рамках реализации стратегических целей национальных проектов «Образование» и «Наука», федерального закона «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания обучающихся, направлен на дальнейшее развитие научно-исследовательской работы в области методологии комплексного изучения проблем обучения и воспитания, обсуждение актуальных и перспективных направлений в педагогической практике, а также развитие существующих и формирование новых направлений в заявленной научной области. При поддержке Министерства Просвещения РФ организаторами форума выступили ФГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» и Министерство образования и молодежной политики Свердловской области.

Участие в Форуме приняли 645 делегатов из 21 субъекта Российской Федерации и ряда зарубежных стран – Грузии, Белоруссии, Боливии, Германии, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Норвегии, Узбекистана, Украины. В рамках работы пленарного заседания и тематических треков был заслушан 331 доклад, опубликовано 310 материалов 405 авторов. С приветственным обращением к участникам Форума выступили представители органов государственной власти федерального и регионального уровней.

В рамках дискуссионной повестки форума прошло обсуждение приоритетных направлений развития отечественного и зарубежного образования на разных уровнях (включая дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее профессиональное образование и высшее педагогическое образование), проектов и программ цифровизации образовательного процесса, обсуждение вопросов гуманизации образования, профессиональной адаптации молодого педагога, форм научной деятельности. Была организована работа 16 тематических треков:

- ✓ Субъектный подход в педагогике и психологии.
- ✓ Воспитательный потенциал обучения в дошкольном, среднем, дополнительном и профессиональном образовании.
- ✓ Антропологические основания и принципы современного образования.
- ✓ Цифровизация образования.
- ✓ Исследование субъект-субъектной парадигмы в педагогической теории и практике.
- ✓ Традиционные и инновационные методы филологического образования.
- ✓ Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми образовательными потребностями.
- ✓ Управление образованием: проблемы, тенденции, эффективность.
- ✓ Актуальные тренды географического и экологического образования.
- ✓ Человеческое измерение истории. Образование: траектории развития.
- ✓ Педагогическое образование в регионах: история и перспективы развития.
- ✓ Проектная и исследовательская деятельность обучающихся в образовательной организации.
- ✓ Психология образования: актуальные проблемы, научные подходы и эффективные практики.
- ✓ Межкультурная коммуникация и продвижение русского языка и культуры.
- ✓ Инклюзивное образование: анализ и обобщение современной педагогической практики.
- ✓ Проблемы воспитания культуры творчества в учреждениях образования России.

В рамках Форума прошло обсуждение следующих фундаментальных научных проблем, лежащих в области формирования новой методологии современного образования и ее практической реализации на всех уровнях образовательного процесса.

1. Со-бытийная парадигма. Антропологические основания современного образования. Интенсификация развития человека средствами современного образования происхо-

дит и может обеспечиваться тем, что организованные образовательные процессы идут навстречу со-бытийной природе человека в отношениях ребенок – взрослый, взрослый – взрослый. Все структурные компоненты со-бытия человека, включая со-знание, со-чувствие, со-общение, со-действие, со-весть не противостоят друг другу, а образуют целостность, способную к самоорганизации. Со-бытийная парадигма важна и актуальна не только для исследования антропологических аспектов единства экзистенциальных, культурных, деятельностных и информационных оснований бытия человека, но и для исследования единства современного обучения и воспитания.

2. Методологические основания и реализация субъектного подхода в педагогике и психологии. Феномен субъекта обсуждают в науке со второй половины XX века, вместе с тем, разнятся подходы как к его пониманию (дефиниция, структура, механизмы и пр.), так и к его роли в формировании и развитии личности. Субъектный подход в педагогике – это не только создание условий для реализации активности со стороны обучающихся, но и несколько другой взгляд на педагога как субъекта своей профессиональной деятельности. Были обсуждены вопросы, касающиеся дидактических принципов, основывающихся на субъектном подходе; психологических механизмов, обеспечивающих становление субъектности личности; разнообразных форм и поведенческих моделей реализации субъектности в профессиональной, социальной и других сферах. Отдельное внимание уделено проблематике развития культуры творчества и созданию условий для творческой самореализации субъекта.

3. Усиление приоритета воспитания в образовательной практике. Фундаментальность проблемы соотношения воспитания и обучения в рамках образовательного процесса очевидна. Состоялась научная дискуссия по вопросам содержания, форм, методов и технологий современного воспитания в рамках образовательных организаций самой различной направленности, определены стратегические направления, воспитательный потенциал, а также актуальный контент и доступные практики, позволяющие организовать данный процесс как приоритет общенационального масштаба, с учетом изменений в федеральном законодательстве РФ об образовании.

4. Цифровая трансформация образовательного процесса и адаптация к ней субъектов образовательного взаимодействия. В условиях социальной неопределенности переход к цифровому формату образования стал одним из своевременных и адекватных решений. Вместе с тем, очевидными стали многочисленные проблемы, связанные как с вопросами качества образования, так и с практической реализацией данной формы обучения с учетом многообразия факторов, которые необходимо учитывать (техническая оснащенность, компетентность субъектов образовательного процесса и пр.). Было организовано обсуждение существующих подходов к цифровизации образования, ее задач, возможности и целесообразности их реализации с точки зрения обеспечения качества образования и требований ФГОС. Рассмотрены вопросы интеграции массовых онлайн курсов в учебный процесс педагогических вузов, а также возможности альтернативных решений (например, открытых образовательных ресурсов).

5. Необходимость комплексного и системного психологического сопровождения образовательного процесса. Психология образования на сегодняшний день владеет уникальными научными знаниями, позволяющими не только создавать конгруэнтные условия для развития личности в самые разные возрастные периоды, но и способствовать формированию таких личностных новообразований, которые наиболее востребованы в современных социальных реалиях. Ключевой проблемой стало раскрытие психологических условий персонализации образовательного процесса, обсуждение успешных моделей, инструментов и механизмов психолого-педагогического сопровождения разных категорий обучающихся. Отдельный дискурс посвящен роли педагогов и родителей, их взаимодействию, возникающему при переходе из традиционного образовательного пространства в индивидуальную динамическую интерактивную онлайн среду.

6. Современные подходы к преподаванию истории, географии и филологических дисциплин. Содержание образования не только обеспечивает передачу накопленного социокультурного опыта, но и способствует формированию необходимых личностных новообразований обучающихся. Оно должно отвечать многочисленным требованиям, начиная с преемственности, заканчивая актуальностью и востребованностью в современных реалиях.

В связи с этим обсуждение вопросов, касающихся преподавания отдельных блоков дисциплин, чрезвычайно важно, поскольку позволяет выработать у научного сообщества и практиков единую точку зрения, общее видение как на передачу конкретной сферы знаний, так и на образование в целом. Ведущими фундаментальными проблемами стали: роль и перспективы исторического образования в рамках традиций развития университета, актуальные тренды современного географического образования в школе и вузе, ключевые вопросы, связанные с процессами изучения речевой деятельности: формирование текстовой компетенции в практике гуманитарного образования; разработка и внедрение лингвокреативных технологий развития языковой личности; психолингвистические аспекты дискурсивного анализа новых феноменов языкового сознания в современном социокультурном контексте.

7. История становления региональных образовательных кластеров и современная практика управления образовательной организацией. Осмысление исторических аспектов становления образовательных систем в региональном контексте позволит не только сохранить ключевые принципы, преемственность и аутентичность современного образования, но и позволит придерживаться единой логики в управлении современным образовательным кластером региона. Происходящие трансформации общества требуют от руководителей и персонала образовательных организаций всех уровней образования изменений, которые и должны обеспечить полноценную профессиональную деятельность в современных условиях, когда наблюдается поворот от понимания образования как государственной функции к образованию как преобразованию социальной реальности.

8. Образование лиц с особыми образовательными потребностями и инклюзивное образование. В рамках Форума была затронута крайне острая на сегодняшний день проблема обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, рассмотрены клинические механизмы когнитивных и поведенческих расстройств у детей, стратегии формирования понятий и их синтеза в детском возрасте, практики работы с письменной речью детей с особыми образовательными потребностями, в том числе в условиях цифрового образования. Ключевой темой стало инклюзивное образовательное пространство, его психологическая безопасность и развитие в поликультурной среде. Были обсуждены и осмыслены как сама категория «инклюзия», так и множество связанных с ней понятий, которыми широко оперируют ученые и практики разных стран: инклюзивные процессы, инклюзивное взаимодействие, инклюзивная культура, инклюзивное образование, инклюзивная среда, инклюзивные сервисы, инклюзивное волонтерство и др. Размышления ученых над понятийно-терминологическими проблемами инклюзивных процессов позволили выявить методологические основания развития инклюзивного образования, обосновать концептуально-теоретические основы инклюзивной педагогики, спрогнозировать стратегически значимые ориентиры структурных инклюзивных преобразований образовательной системы и практики.

Научное издание

Стратегические ориентиры современного образования

Часть 3

Подписано в печать 22.10.2020. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 20,5. Уч.-изд. л. 34,8.
Тираж 500. Заказ 5163.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me